

Universidad Pedagógica Nacional – UPN
Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE
Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Tesis para optar por el título:
Magister en Desarrollo Educativo y Social

AFROCOLOMBIANIDAD Y EDUCACIÓN:
Genealogía de un discurso educativo 1991-2008

Por:

David Andrés Jiménez

Director:

Alejandro Álvarez Gallego

Bogotá D.C., Agosto de 2009.

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	3
RESUMEN ANALÍTICO - RAE	5
INTRODUCCIÓN.....	7
SOBRE LA INVESTIGACIÓN.....	11
CAJA DE HERRAMIENTAS.....	17
LO QUE PODEMOS ENTENDER POR DISCURSO.....	22
LO METODOLÓGICO.....	30
EDIFICACIÓN DE LA AFROCOLOMBIANIDAD.....	37
TERRITORIO: VIEJAS DISPUTAS, NUEVAS POSIBILIDADES.....	39
LO ÉTNICO Y LAS DISCUSIONES SOBRE LA CULTURA	50
LA HISTORIA FUENTE DE COMPRENSIÓN.....	62
LA EDUCACIÓN COMO CAMPO Y HERRAMIENTA DE LUCHA	72
A MANERA DE CONCLUSIONES:	100
AFROCOLOMBIANIDAD: EL JUEGO DE LA IDENTIDAD, LA CONFIGURACIÓN DE ALGO QUE NOS NOMBRE	106
BIBLIOGRAFÍA.....	115
ANEXOS	137
ARTÍCULO TRANSITORIO 55.....	137

Para la comunidad afrocolombiana,
por su aguante, su lucha y su entereza

Agradecimientos

El proceso de la maestría fue largo y dispendioso. En él la constante fue un encontrarse, tanto con el que está dispuesto a mirarse en el otro, como con quien sólo se mira a sí mismo. Sin embargo, el camino recorrido dejó grandes enseñanzas y apuestas. El trabajo que aquí presento está atravesado diametralmente por una de estas apuestas: la de trabajar en colectivo en pos de los otros, en pos de nosotros. Reconozco que es la defensa de posturas que muchos catalogan como idealistas, pero que más bien son poco entendidas o negadas por una sociedad donde priman dinámicas económicas por encima de las humanas y donde la defensa y promoción del individualismo se valora más que el empeño por comprender nuestra individualidad siempre inmersa en una colectividad.

Por el camino recorrido, gracias al grupo Karayurú (Claudia, Sonia, Blanquita, Adriana y, en especial, Yoly) quienes fueron la compañía perfecta, las cómplices de reflexiones profundas en el marco de la cohorte 19 de maestría que CINDE, a quien también agradezco, adelantó. A su vez, a Patricia Briceño, quien confió y me apoyó en todo el camino, escuchando las reflexiones y sentimientos que albergué sobre este proceso. A Elsa Rodríguez por la lectura, las sugerencias y el apoyo. A Jeimy Lorena Villamil quien con su cariño, compañía y apoyo fue el acicate imprescindible

para el alma. A Sonia Vanegas por la amistad, lectura y corrección. El compañero, el amigo, fue Manuel Alejandro Prada, quien con sus reflexiones y correcciones prudentes pero agudas ayudó a evidenciar y reducir muchas falencias en el ejercicio. Asimismo, agradezco las sugerencias de la profesora Elizabeth Castillo, la segunda lectora. Sin embargo, a quien más le debo es a mi tutor: Alejandro Álvarez Gallego; quien con paciencia infinita supo entender mis demoras y los procesos que fueron necesarios para que la escritura fluyera; de él aprendí que la docencia es un camino difícil que demanda paciencia, constancia y una infinita delicadeza para impulsar y no paralizar.

Por último, pero con el objetivo de hacer un mayor énfasis, está la persona más importante y el soporte de todos mis logros: a Ana Silvia Jiménez Ramírez, mi madre, gracias. Fue ella quien, con su comprensión, apoyo e impulso constantes, ha sido la columna fundamental de mis metas alcanzadas; es ella mi inspiración y a quien le debo todo.

No es de extrañar que haya muchas otras personas que impulsaron y acompañaron este camino en algún momento del trayecto: a todas ellas infinitas gracias.

RESUMEN ANALÍTICO - RAE

Tipo de documento	Tesis de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional
Título del documento	AFROCOLOMBIANIDAD Y EDUCACIÓN: Genealogía de un discurso educativo 1991-2008.
Autor	JIMÉNEZ, David Andrés.
Publicación	Bogotá, 2009, 138p; tipo: Electrónica.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras clave	Afrocolombianidad; negros; educación; discurso; genealogía; etnoeducación; interculturalidad; práctica docente; política pública educativa; educación formal; educación no formal.
Descripción	Estudio arqueológico-genealógico que indaga los recorridos que ha tenido el discurso de la afrocolombianidad en los espacios educativos nacionales. Revisa cómo la pedagogía, como marco teórico-conceptual de lo educativo, ha sido impactada por una pugna en pro el posicionamiento de las comunidades afrodescendientes. Utiliza fuentes que recogen las discusiones esgrimidas por este discurso, a partir de la coyuntura política de 1991 y que terminan siendo las constitutivas del mismo. Para ello, se analizan textos que, desde múltiples espacios educativos, son fuentes primarias en donde se identifican tanto los enunciados como las condiciones de poder y de saber que permitieron la configuración de nuevos lugares de resistencia y enunciación de esta población. Para finalizar oteando los recorridos e impactos más importantes de este surgimiento, así como las posibilidades pedagógicas, políticas, sociales y culturales que emplea la actual apuesta por la afrocolombianidad.
Fuentes	Como fuentes principales fueron utilizados documentos de la educación formal y no-formal que sistematizan, definen y muestran los intereses educativos de la población negra o afrocolombiana. La base documental consta de más de 200 documentos emanados de instituciones gubernamentales y no gubernamentales, así como de diversas fuentes académicas que trabajan en múltiples procesos educativos. La utilización de fuentes secundarias está restringida a documentos que abordan tangencialmente el tema, además de una que otra entrevista que permitió comprender aún más lo que los textos expresaban.
Contenidos	El objetivo básico de la investigación fue la reconstrucción histórico-conceptual tanto de los enunciados como de las condiciones de saber y de poder en las que emergió el discurso y las prácticas educativas afrocolombianas; conectándolas con su influencia en el campo pedagógico y educativo colombiano entre 1991 y 2008. Para ello inicia realizando una <i>Introducción</i> que delimita conceptual, temática e investigativamente lo realizado. Sigue un capítulo denominado <i>Caja de Herramientas</i> en el cual se expresan y definen los primados teórico-conceptuales, así como los procesos metodológicos que comprende la investigación. El tercer capítulo, <i>Edificación de la Afrocolombianidad</i> , aborda recorridos, imbricaciones, definiciones de los tres enunciados (Lo territorial, lo étnico y lo histórico) y las condiciones de poder y de saber que permitieron su actual disposición; para cerrar el capítulo con un análisis crítico del impacto de los mismos en el campo educativo. En las <i>Conclusiones</i> se recogen y clarifican las consecuencias que este discurso tuvo en la educación; como a su vez, las formas en que se configuraron los órdenes de enunciación de la afrocolombianidad.
Metodología	Mediante una metodología arqueológico-genealógica, pretende indagar por

	<p>las condiciones de poder que permitieron la emergencia de un discurso en la educación que defiende apuestas étnicas, políticas e, incluso, económicas. El ejercicio aborda fundamentalmente los discursos que se pudieron identificar en cuatro ciudades (Medellín, Cali, Cartagena y Bogotá) de Colombia. Para ello se identificaron y recogieron documentos desde mediados del 2008 hasta inicios de 2009; lo cual permitió consolidar una base de datos organizada en el programa ATLAS.ti. Es pertinente aclarar que la investigación no busca estudiar exhaustivamente o exegéticamente toda la documentación sobre la afrocolombianidad en Colombia, el estudio más bien pretende la identificación de documentos que, desde el campo educativo, ejemplifiquen de mejor manera la consolidación de un discurso (entendido como una categoría abstracta, resultado de una producción; el cual no puede reducirse a un juego del lenguaje ya que cada discurso puede considerarse como el producto de una red compleja de relaciones sociales). El análisis de la información estuvo signado por una búsqueda, organización y lectura tanto juiciosa como detallada de los documentos en búsqueda de los enunciados y de las visibilidades propias en el discurso; por ello se distanció del análisis hermenéutico y se acercó al análisis crítico del discurso.</p>
Conclusiones	<p>Los principales hallazgos puede expresar el ejercicio son: 1) presencia e imbricación de tres órdenes enunciativos básicos: el histórico, el étnico y el territorial, los cuales configuraron y configuran lo que hoy entendemos por afrocolombianidad; 2) el campo educativo es convertido en un campo de disputa en donde los diferentes enunciados y visibilidades van configurando el discurso de la afrocolombianidad; que, hasta el momento, se encuentra apalancado en el enunciado étnico como base fundamental, más no única; 3) tendencia a la naturalización de lo afrocolombiano, buscando recorridos y relaciones históricas que, mediante contenidos educativos, visibilicen la población y los aportes de la misma a la construcción del país; 4) el discurso de la afrocolombianidad emerge como el dispositivo idóneo que permite defender sus derechos étnico-territoriales, en el marco multicultural e intercultural que hoy por hoy el Estado debe comprender, respetar y defender; y 5) el discurso de la afrocolombianidad visibiliza y utiliza claramente razones y juegos políticos en pos de buscar mejores posiciones en la sociedad, razón que lo ha obligado a impactar lo normativo, buscando lugares de poder con el fin de impactar diferencialmente los ámbitos educativos formales y no formales en pro de una transformación social.</p>
Autor del resumen analítico	DAJ.
Fecha de Elaboración	Agosto 12 de 2009.

INTRODUCCIÓN

El lenguaje juega un papel trascendental en la configuración de nuestra sociedad. Nuestra capacidad de expresarnos permite consolidar relaciones en una continua y dinámica correspondencia con los demás. Sin embargo, no siempre fue valorado así; durante toda la Modernidad se creyó que el lenguaje era un simple mediador entre la razón y la realidad. Fue sólo hasta el *giro lingüístico*¹ que se generalizó la idea de la importancia que tenía desmontar la extrema relevancia que poseía la razón como eje explicativo de nuestros actos; fue evidente para Nietzsche, desde el análisis de los modos de pensamiento de su época y el reconocimiento de lo relevante de la genealogía; para Wittgenstein, tanto en su primera propuesta para crear un lenguaje que pudiera reflejar los postulados científicos como en su segundo momento donde niega la propuesta anterior y plantea que sólo hay lenguaje en la vida cotidiana; y para Austin y Searle, quienes, desde los *actos de habla*, mostraron

¹ Una larga discusión sobre este asunto la podemos encontrar en Richard Rorty, quien en 1967 escribió *El giro Lingüístico (The Linguistic Turn: Recent Essays in Philosophical Method)* (Rorty, 1990). También es posible encontrar trabajos de Habermas, teórico relevante en la conceptualización de este fenómeno, en los cuales se abordan discusiones sobre la ciencia moderna (Habermas, 1989), o en los que realiza una reflexión sobre la idea de racionalidad moderna y sus pretensiones de validez; lo anterior lo lleva a postular la separación de la validez en las ciencias sociales de la validez en las ciencias naturales (Habermas, 1999, págs. 69-146); por último, recomendaría leer a Guillermo Hoyos y Germán Vargas quienes expresan: “Es un hecho, pues, que el ‘giro lingüístico’ desplazó metodológicamente la filosofía que suponía que en la conciencia, cada sujeto, se podía hallar la verdad y la validez. Éstas, queda constatado, se tienen que ‘poner en juego’ y para ello no queda otro dispositivo que el habla, la comunicación, en suma, el lenguaje en todas sus manifestaciones” (Hoyos & Vargas, 1996, pág. 166).

la importancia de las reglas contenidas en la comunicación y, por lo tanto, en la acción, y que el lenguaje es uno de los aspectos imprescindibles del ser humano, pues no sólo lo influencia, sino que, podríamos decir, lo constituye, lo crea.

A su vez, Nietzsche y Wittgenstein nos mostraron cómo el lenguaje va en contravía de la noción de estabilidad antes pretendida con la razón. Proponer la genealogía, por una parte, y defender la apuesta por reconocer los juegos lingüísticos, así como la expresión de la vida en comunidad, por otra, fueron aportes que nos confirmaron lo dinámico que es el lenguaje y nos llevaron a vislumbrar que los contenidos insertos en el mismo están cambiando continuamente, mutan, se transforman, tanto o más rápido de lo que lo hacen los sujetos. La noción de estabilidad insertada en el lenguaje y en los discursos modernos fue algo que se nos ha ido diluyendo; la incertidumbre, como esquema básico de vida, se ha instaurado. Por un lado, puede argumentarse que todo cambia tan velozmente que no podemos asirlo y comprenderlo. Desde esa postura, es más que normal cuestionarnos sobre cómo no hemos terminado de comprender alguno de los conceptos que sustentan la dinámica actual cuando éste ya ha variado e, incluso, emergen nuevos conceptos increpándonos y haciendo revalorar lo que hasta ahora se estaba asimilando. Sin embargo, en esta versatilidad y velocidad está la posibilidad del cambio; esa dinámica constante hace que nunca seamos los mismos, que mutemos.

Estos son análisis que pasan por elaborar diversas lecturas de nuestro propio caminar, descripciones que obedezcan a las demandas y emergencias que, aunque pueden tener sustratos muy antiguos, hoy se comportan de manera ágil y exigen que

transformemos las comprensiones que hasta el momento hemos creído inextensibles. Creamos un discurso que parecía inflexible y que trasladaba su rigidez a nuestra forma de pensar y de actuar, lo que aún nos genera imposibilidades para crear canales dúctiles que nos permitan comprendernos con los otros y a nosotros mismos, consecuencia del actuar de este traslado. No obstante, también está el otro lado, la frontera, ese costado en donde son posibles otros discursos que le apuestan a todo lo contrario y tienen como primados la flexibilidad, la posibilidad y la comprensión del nosotros en el otro.

El ámbito de lo social conlleva reflexiones que demandan a los académicos la identificación y el estudio de los diferentes contenidos que fluyen en nuestro lenguaje, cartografiar la polifonía generada por la enunciación de los mismos, y caracterizar los ritmos y los intereses que se hacen presentes en nuestra forma de pensar y de conformar sociedad. Al no hacerlo, quienes estudiamos la sociedad tendremos poca claridad sobre lo que nos ha conformado, nuestra visión siempre estará coja. No es ajeno a nosotros que cada día germinan nuevos intereses y se disponen nuevos campos de disputa; cada uno de esos intereses y campos solicita un espacio en las reflexiones que hacemos.

La necesidad de nuevos análisis no niega la responsabilidad de reconocer los estudios anteriores, no sólo para interrogarlos sino para visualizarlos en su justa medida y potenciar así las investigaciones actuales. Lo primero que habría que reconocer es que las investigaciones anteriores y las certezas que fueron creadas por ellas han sido la base de los discursos sobre las dinámicas sociales

contemporáneas. Reconocemos que todo ejercicio tiene y tendrá un interés, una apuesta, y estas certezas responden básicamente al contexto y al tiempo en que fueron creadas acopiando aspectos del pasado y conjugándolos con apuestas al futuro. ¡Ellas nunca han salido de la nada!

Por ello, examinar cómo emergieron nuestras apuestas e intereses, cómo se han ido consolidando nuestros discursos y realidades, se hace tan central. Aceptar que las nuevas apuestas o discursos no han brotado autónomamente es un primer paso; el siguiente paso es aceptar que parte del papel de los investigadores sociales es entender estas apuestas en su historicidad para generar una narración comprensiva de nuestra actualidad. Todas las posturas que han hecho presencia antes, tanto como las que hacen presencia en el presente, tuvieron momentos de emergencia, consolidación e, incluso, desaparición; procesos tan diferentes que es menester registrarlos para identificar sus pliegues, sus posibilidades.

Este documento, como su nombre lo sugiere, pretende abordar la emergencia de un discurso que pugnó y, hoy por hoy, sigue esforzándose por ganar mayor reconocimiento en el campo educativo; para registrar y crear aquella narración comprensiva de la que estábamos hablando. Como consecuencia, identificar las condiciones de saber y de poder que han permitido disponer conceptos y contenidos en torno al concepto de lo afrocolombiano, centro de esta investigación, es trascendental para la educación colombiana ya que, así, examinaremos de dónde viene y qué intereses han marcado este discurso, así como qué posibilidades nos brinda.

Tales son, en síntesis, las razones que llevan a que el ejercicio procure, mediante una metodología arqueológico-genealógica, identificar, analizar y visibilizar las dinámicas y las características propias de relaciones poder-saber que consintieron la emergencia de un *discurso educativo* específico.

En una primera mirada hace una revisión de las apuestas por una educación que tenga en cuenta la diferencia y, a su vez, reconozca y valore los aportes que los afrocolombianos han hecho a la constitución de nuestro país; y, simultáneamente, repare el daño cultural, social, político e ideológico que dejaron siglos de esclavitud y racismo contra este grupo humano. En resumidas cuentas, la investigación busca revisar cómo la apuesta por una mejor posición de la población descendiente de África ha ido disputando espacios entre los discursos educativos en Colombia.

Sobre la investigación

El objetivo de la investigación fue identificar la emergencia y los recorridos que el discurso afrocolombiano ha tenido, y cómo éste fue impactando el ámbito educativo colombiano. En principio, el ejercicio tuvo influencia de un proyecto en torno a la educación popular². Los espacios en que este proyecto indagó mostraron

² El mismo (*Educación popular, pedagogías críticas y estudios culturales: confluencias teóricas y trayectos políticos: 1970-1990*, guiado por Alejandro Álvarez Gallego), por medio del acopio y ordenación de fuentes primarias sobre educación popular, permitió visitar las cuatro ciudades en las

que la educación no-formal³ era sólo un lugar desde donde se hacían visibles los enunciados sobre lo afrocolombiano y que era menester indagar en otros documentos y registros que, ubicados más en la educación formal, se encontraban pugando en el campo educativo, ya que también desde allí se estaba impulsando la temática afrocolombiana. Todo esto obligó a ampliar la mirada, a tener en cuenta documentos que interceptaban el discurso tanto desde la educación formal como desde la educación no-formal. Otros registros, tales como leyes, decretos y actos administrativos que mostraban la institucionalidad, precisaron realizar un barrido que permitió encontrar regularidades y cambios entre los enunciados que, para el ámbito práctico de la investigación, implicaron la necesidad de hacer entrevistas, ampliar las fuentes y valorar en mayor medida las fuentes secundarias; lo cual nos llevó a revisar los documentos y, por medio de los relatos de los sujetos, identificar y enmarcar los enunciados, así como los marcos de disputa de poder y de saber que para la época estaban en juego.

Los documentos acopiados abordaban diferentes aspectos y ámbitos, pero a su vez mostraron un claro énfasis: el comprender la educación como el campo idóneo

que se realizó el trabajo, y recoger información pertinente sobre lo afrocolombiano en la educación; a la par que almacenaba información y realizaba una matriz comprensiva sobre aspectos más generales de la educación popular.

³ La categoría de educación no-formal remite a las reflexiones de Carlos Calvo (2005) en su texto *Complejidad, caos y educación*, quien llama educación formal y no-formal a las educaciones que se dan en ambientes escolarizados. Según este autor, los procesos no formales son más breves y flexibles que los formales, además de que los alumnos de la educación no-formal son de distintas edades y orígenes. Por el contrario, los estudiantes y los procesos en la educación formal son más homogéneos. Una característica que comparten ambos ejercicios es que están basados en fundamentos cartesianos y acuden a la planificación de las actividades con el objetivo de garantizar el aprendizaje. Por su parte, la educación informal, para Calvo, sería aquella que se da en las calles, en las cafeterías, en los recreos; por ello se considera espontánea, asistemática y marginal.

Esta distinción fue fundamental para organizar los documentos acopiados y, de esta manera, se convirtió en un aspecto transversal al dar claridad para concentrar la mirada exclusivamente en los productos escritos de la educación formal y la no-formal.

para consolidar sus intereses y demandas. Los documentos terminaban enunciando esta comprensión de manera explícita o implícita con un énfasis que permitían ser catalogados como educativos. Podemos decir que las apuestas políticas, culturales y reivindicativas comprendieron a los procesos educativos como la posibilidad de articular sus intereses de visibilidad y, por ende, su gran interés en impactarla.

Otro aspecto importante que precisó serias reflexiones fue el de la selección de los documentos teniendo en cuenta el tipo de prácticas que estos registraban o enunciaban, en miras a definir cuáles eran pertinentes. Todos estos productos están ligados a actos, eventos, procesos y ejercicios específicos, aunque algunos de los textos tuvieran un carácter proyectivo, analítico o evaluativo, lo cual no es nada nuevo. Empero, todos los documentos, más allá de la actividad con la que estuvieran relacionados, pretendían o poseían una intencionalidad que podríamos llamar pedagógica o educativa. La reflexión fue obligada, al darnos cuenta de que no era posible seleccionar y analizar todos los documentos bajo este criterio, ya que por este camino la cantidad de fuentes primarias se multiplicaría exponencialmente, haciendo quimérica la realización del proyecto en el tiempo presupuestado. Por ello definimos que la búsqueda de información tendría como base la documentación que diera cuenta de procesos educativos donde la enunciación de este énfasis fuera central y no tangencial.

Una vez delimitados este tipo de aspectos, la información recabada empezó a tener mayor sentido y coherencia, lo cual facilitó la lectura y, a su vez, la

organización de la misma en el programa ATLAS.ti⁴, programa que permitió hacer una base de datos en la cual se identificaron y clasificaron los productos de instituciones y sujetos de cuatro diferentes ciudades (Medellín, Cali, Cartagena y Bogotá)⁵. Reconocemos que hay reflexiones y procesos muy interesantes a nivel nacional que intentamos tener en cuenta aunque no estaban inicialmente presupuestados. Éstos aparecieron tanto al profundizar en los documentos como en la revisión hecha por la evaluadora Elizabeth Castillo. Aunque serán referenciados en varios momentos ya que reconocemos su importancia, es menester reconocer que al no estar en el marco inicial –por posibilidades de tiempo, traslado y acceso– deberán ser abordados con mayor profundidad en otras investigaciones. Asimismo, hay que mencionar que el proceso de recolección de las fuentes inició a mediados del 2008 y culminó en los primeros meses de 2009.

La organización planteada buscó ser cuidadosa y permitió ir evidenciando enunciados sobre lo afrocolombiano en diferentes contextos y con múltiples intereses. El análisis tuvo en cuenta los postulados foucaultianos y deleuzianos con miras a establecer marcos interpretativos para los espacios de lucha, visibilidad, ocultamiento y resistencias que hicieron parte de lo que llamaremos discurso de la afrocolombianidad. Habría que decir que aunque se utilizó ATLAS.ti para la ordenación de la información, la lectura y el análisis se distanciaron del sesgo hermenéutico que el programa tiene y se instauraron más en una perspectiva de

⁴ Es un programa de análisis cualitativo que ayuda en el manejo de grandes volúmenes de información textual. La versión utilizada es la 5.0. Puede descargarse una versión limitada de demostración en la dirección <http://www.atlasti.com/>.

⁵ Hubiera sido ideal poder recabar información de otros centros urbanos y rurales de Colombia; empero, el tiempo y el dinero no permitieron hacerlo. Esta actividad queda pendiente para próximas investigaciones, en las cuales lo expuesto aquí puede cambiar a la luz de nuevos datos y reflexiones.

análisis genealógico del discurso⁶. Más adelante mostraremos la coherencia que se buscó lograr en estos momentos y cómo cada uno se fue entretejiendo a la luz de claridades conceptuales.

Es claro que la arqueología-genealogía es un ejercicio complejo y con muchas posibilidades. En esta investigación se abordan algunas, las básicas, para identificar el discurso. No obstante, sabemos que existen varios espacios que por mucho serán solamente enunciados, no trabajados a profundidad. Al revisar lo realizado, ahora, emergen dos fracciones que estarán bastante limitadas y que desarrollaremos en posteriores ejercicios: uno, los aportes y entrecruces con otros campos del saber, especialmente con el énfasis sobre lo cultural; y dos, las configuraciones de subjetividad a diferentes niveles que han sido propiciadas por el discurso afrocolombiano. Estas últimas sólo quedarán como insinuaciones y preguntas que esperamos puedan contestar otros investigadores o nosotros mismos en posteriores ejercicios.

Para emprender esta composición, se propone el siguiente recorrido: en primer lugar, realizar unas precisiones conceptuales sobre la caja de herramientas metodológico-conceptuales utilizadas en la investigación; luego, un recorrido por cuatro aspectos resultantes del análisis de las fuentes, que permitieron visualizar contenidos sobre las disposiciones de saber-poder involucradas en la emergencia del

⁶ Entendido como “el estudio de las precondiciones que subyacen a la aparición de los mismos [los discursos], las mutaciones epistemológicas que analizamos refieren al campo semántico que expresan las transformaciones de los comportamientos sociales” (Pierbattisti, 2008, pág. 93).

discurso sobre lo afro en la educación de nuestro país; y para terminar, una reflexión y puesta en clave de apuestas y posibilidades del discurso.

CAJA DE HERRAMIENTAS

ARQUEOLOGÍAS (fragmento)

*(...) Reliquias enterradas por el tiempo,
versos deshilachados de tanto
perderse y reencontrarse
combinándose de nuevo en una
repetición imposible. (...)*

Ramón Caride Ogando
Poesía accidental

En la Introducción se señaló que un aspecto central en la investigación es la base metodológica-conceptual. Sostengo tal afirmación ya que sin una claridad sobre este aspecto no se podrá entender lo que realicé ni las conclusiones a las que llegué. Esta razón me lleva a exponer, de la manera más sucinta posible, los postulados que guiaron este ejercicio. Para llevar esto a cabo, empezaré por abordar el lugar teórico desde donde se entendió la categoría de discurso, que articuló la investigación y, a manera de columna vertebral, le dio sentido al análisis. Continuaré mostrando cuál fue el marco metodológico-conceptual utilizado y cómo fue desplegado; mostraré algunas complicaciones que tuvo el proyecto y las modificaciones que terminaron dando cuerpo a este texto.

Empezaré por considerar que toda caja de herramientas posee sesgos y, obviamente, permite unas miradas y restringe o clausura otras. En otras palabras, como este ejercicio no es ni pretende ser aséptico, identificar lo que Foucault nos permite es más que necesario y nos da claridad sobre la postura del investigador y las posibilidades y vacíos del trabajo. En suma, como es claro ya para muchos investigadores sociales, las posibilidades dadas por el enfoque demandan, a quien realiza la investigación, precisiones específicas que, para nuestro caso, giran en torno a la arqueología-genealogía y su aplicación.

Antes de pasar adelante es necesario señalar que la selección temática de la pesquisa fue posible gracias a preguntas y especificidades propias de mi trayecto profesional. Mirándolo así, mi recorrido académico y laboral me ha llevado a encontrar en el ámbito pedagógico el lugar más propicio y adecuado para la reflexión y la disputa por una sociedad más justa y respetuosa de las diferencias. Es en este quehacer pedagógico donde me he comprometido social y políticamente, he visto posibilidades para encontrar caminos de transformación personal y colectiva. Sin duda, el compromiso que he adquirido al participar en procesos que reflexionan sobre el quehacer pedagógico y las implicaciones que puede tener un determinado actuar educativo, me ha hecho reconocer la necesidad de huirle a los “discursos domesticadores” u homogeneizadores y, más bien, propender por la creación y defensa de pedagogías liberadoras, diría Freire.

Es el discurso que circula en los espacios pedagógicos el que hoy me llama la atención y hace que me pregunte por su constitución, por algunos de sus

componentes y por el impacto de nuevos énfasis en su *corpus*. Una actividad como ésta implica tener en cuenta que la pedagogía, como marco de saber, no es un ente acabado y en ella se encuentran pugnando múltiples saberes; se trata de entenderla como un campo de lucha. Desde hace unos 20 ó 25 años y cada vez con mayor fuerza, en las discusiones cotidianas de diversos académicos, entre los que podemos encontrar a varios pedagogos, se empezó a hablar con mayor fuerza del respeto a la diferencia, aspecto que viene unido a las reflexiones sobre lo cultural y su impacto en la pedagogía. Estas reflexiones no son de poca monta y han implicado transformaciones fundamentales al poner en otro lugar la mirada de los académicos.

Aceptar que lo cultural surge como aspecto cardinal en la reflexión pedagógica nos lleva a revisar los conceptos que, mediante este énfasis, se hacen visibles e importantes. Podemos afirmar que a la par de estas reflexiones, el término “afrocolombiano” y otros términos de carácter étnico empezaron a aflorar cada vez más recurrentemente en conversaciones y reflexiones educativas. Pero, ¿qué implica esto para la investigación actual? Para poder contestar esta pregunta es necesario realizar una lectura sobre estas transformaciones y darnos cuenta de que plantean profundas reconfiguraciones en los marcos discursivos del campo educativo. Esto es posible ya que nos obliga, en primera instancia, a cambiar los esquemas cerrados y unidireccionales con los que en la mayoría de los casos conformamos las relaciones con los otros. Según estas posturas, sólo de esta manera podemos lograr entendimientos complejos sobre el otro y sobre nosotros mismos.

Estas comprensiones nos llaman a reflexionar de otra manera sobre el fenómeno; nos posibilitan el desprendimiento de las nociones lineales y meramente acumulativas con las cuales muchas veces queremos comprender los fenómenos sociales. En principio, nos llaman a que tracemos estrategias alternativas que nos permitan realizar un análisis complejo de lo estudiado. Por ello, en nuestro caso, sería más fructífero analizar la emergencia de lo que podríamos catalogar como discursos sobre lo afrocolombiano como un resultado de diversas tensiones, las cuales se hacen evidentes en las múltiples luchas y defensas que guían algunos contenidos y prácticas pedagógicas que han sido consideradas como alternativas.

Otro campo en el que se ve la confrontación de intereses es el de la denominación de la población. Para algunos sigue siendo preferible hablar de “negros”, mientras que para otros es más adecuado utilizar el término “afrocolombianos”; y aunque persiste la discusión, es este último término es el que ha ganado, poco a poco, mayor reconocimiento⁷. ¿Por qué esta selección?, ¿cuál es el marco de saber-poder que ha propiciado esta opción?, y, ¿en dónde podemos ubicar las inflexiones, los pliegues que nos permitan comprender este cambio? Las anteriores no son preguntas sencillas de responder, pero sí son de importancia suma para vislumbrar nuestro camino, que demandan una profunda revisión que aún no se ha hecho. Este trabajo pretende aportar en este campo, y aboga por que la comunidad académica siga pensando el tema.

⁷ En este trabajo voy a utilizar ambos términos (negro-s y afrocolombiano-s) en especial para ser fiel a las fuentes y a los discursos de cada periodo histórico.

Otra claridad en torno a la escritura me lleva a expresar que apoyo la lucha por la igualdad de género. Empero, para hacer la escritura amable utilizo el plural masculino para referirme a hombres o a mujeres indistintamente, aunque usaré la diferencia de género cuando el caso lo amerite.

Lo dicho hasta ahora explica por qué realicé la selección metodológica que desplegaré a continuación; la teoría y la metodología genealógica, base de este ejercicio, no la entiendo como un mero artilugio para la desmembración del discurso, lo cual sería considerar fútilmente una herramienta con muchas posibilidades. Creo evidentemente que las comprensiones que nos aporta esta metodología ayudan en la identificación de nuestras actuales apuestas y cómo en ellas se hacen indudables énfasis que pueden o no obedecer a los intereses que en un principio planteamos o fueron planteados. En esta medida, es aún más potente, ya que nos permite valorar en su justa dimensión las comprensiones que tenemos sobre nosotros mismos y, así, propiciar correcciones, si son necesarias, o apostarle con mayor énfasis a lo que se ha venido haciendo bien.

Como ya lo hice notar, se justifica la selección en la medida en que la metodología genealógica emergió del mismo discurrir reflexivo como una de las más idóneas para las intenciones de la investigación. La propuesta de realizar una revisión arqueológica, a través de diversos textos, fue muy sugerente, en especial porque permite la identificación de los discursos y, en últimas, posibilita dirigir la mirada “al espacio general del saber, a sus configuraciones y al modo de ser de las cosas que allí aparecen, define los sistemas de simultaneidad, lo mismo que la serie de las mutaciones necesarias y suficientes para circunscribir el umbral de una nueva posibilidad” (Foucault, 1982, pág. 8) ¿Qué significa esto? En pocas palabras, admite que realicemos un recorrido comprensivo sobre las palabras, las cosas y las prácticas que nos transforman y que continuamente estamos transformando.

Lo que podemos entender por discurso

La columna vertebral de este ejercicio es el discurso. ¿Qué entendemos por discurso?, ¿por qué hablar de discurso de la afrocolombianidad?, y ¿por qué situar este discurso en el ámbito educativo?, son preguntas que guiarán lo que desarrollaré en este apartado. El adelanto de estudios de carácter interdisciplinar sobre la sociedad actual y sobre los discursos es trascendental ya que de esta manera podemos conocer y valorar el papel de los mismos, tanto en la dinámica social como en el proceso de formación de las subjetividades. Las ciencias humanas son, ellas mismas, un discurso que –junto a otros– pugna por establecer cánones de actuación en las sociedades.

El propósito central de esta investigación es, precisamente, identificar cómo emergió el *corpus* de lo que podemos llamar afrocolombianidad, cómo se configuraron los contenidos o enunciados que fuimos creando y asignando a este discurso, gracias a la identificación de las condiciones de saber-poder en las que fue concebido y evidenciando el sentido socio-político que los sujetos le asignaron. Resumiendo, es preciso definir lo que podemos entender por discurso.

Es claro que existen muchas concepciones y enfoques para abordar el estudio del *discurso*, pero por lo dicho anteriormente, para nuestra investigación, discurso es una forma de interacción situada en un contexto específico, definición ampliamente

reconocida por lingüistas y estudiosos del tema. Concedido esto, no es insignificante plantear que, aunque existan muchas otras fuentes y posturas que analizan el discurso, para el caso que abordo, la genealogía es una de las teorías más pertinentes y eficientes al permitirnos: 1) estudiar la emergencia de un discurso mediante su pretensión de trabajar teniendo en cuenta las condiciones en las cuales singularizan los sucesos; por ello el trabajo realizado se opone a la búsqueda del origen, de la esencia, de lo ya dado (Foucault, 1979); 2) un análisis arqueológico que se ocupa de los estratos, de lo que podríamos llamar campo del saber (Foucault, 1982; Deleuze, 1987), que va más allá de la lectura específica de lo que los textos indican; 3) la comprensión de que el discurso está ligado de manera indisoluble a las prácticas que cada sujeto tiene; 4) la claridad de que los discursos no se encuentran de manera pura, sino que son resultados de sistemas de simultaneidad en los cuales hay pugnas; y, 5) hacer énfasis en que existen mutaciones en el discurso que propician la creación de nuevas posibilidades de lectura y de enunciación.

Para apreciar de mejor manera lo que he venido explicando, podremos estar de acuerdo con Bernstein y Díaz en plantear que:

El discurso es una categoría abstracta, es el resultado de una construcción, de una producción. El discurso no puede reducirse a una realización simple del lenguaje. Cada proceso discursivo puede considerarse como el producto de una red compleja de relaciones sociales. En segundo lugar, el discurso no puede reducirse a las intenciones libres de un sujeto que articula significados. El sujeto no produce el sentido de manera libre a través de la combinación de unidades del lenguaje dotadas de un significado estable. Él está atravesando por el orden discursivo en el cual está ubicado y en el cual ubica sus enunciados. Este orden

discursivo es intrínseco a, y no está aislado de, las demandas del orden no discursivo (orden dominante social) en el cual está ubicado y al cual reproduce (Bernstein & Díaz, 2008, pág. 2).

Lo anterior nos da claridad en torno a dos puntos: 1) el discurso es algo complejo en el que intervienen múltiples factores y es construido como insumos de las relaciones sociales; por ello, revisar cómo las condiciones de la sociedad han dado pie para que lo afrocolombiano en lo educativo esté tomando forma es algo que nos permitirá comprender algunas dinámicas y necesidades que esas relaciones sociales, en las condiciones actuales, están demandando; 2) no es posible la reducción del discurso al sujeto; la búsqueda del prócer responsable y originario de la configuración de una temática tal como la afrocolombiana no sería más que repetir, en la misma lógica, lo expuesto por la historia clásica en donde hay una causa primera, una esencia única e inacabada desde donde se explica el nacimiento de algo que, a su vez, también permanece inmóvil.

Entendemos el ejercicio genealógico, por ejemplo en las ciencias sociales, como el revisar las condiciones de posibilidad del discurso. Esto nos permitiría aclarar que lo que buscamos son las condiciones de posibilidad que fueron configurando, de manera compleja, lo que conocemos como afrocolombiano. Preguntarnos: ¿qué es un discurso?, nos lleva a tener en cuenta el conjunto de enunciados que dependen de un mismo sistema de formación, que hacen parte de las mismas reglas que lo enunciaron. En esta apuesta teórica sólo si llegamos a

comprender y encontrar lo anterior, podríamos decir que estamos empezando a hablar de una formación discursiva determinada.

Otro aspecto importante para tener en cuenta en el análisis de la formación discursiva son dos características que siempre la constituyen: es una formación tanto estática como dinámica. La primera debe ser entendida como el marco ya establecido, mediante un cuerpo de reglas de visibilidades, al que cualquier discurso debe plegarse y amoldarse. La segunda la podemos entender como el estrato donde las visibilidades se transforman, donde mutan. Esta última es la que le obliga al discurso a estar modificando su marco de referencia, en especial porque obedece a diversos estratos que juegan con reglas de sucesión, simultaneidad, repetición y combinación. En fin, acceder a la emergencia y la sustitución de discursos los vuelve dinámicos y, por qué no decirlo, dependientes del contexto y de la época para tornarse visibles.

En este juego de visibilidades se empiezan a configurar diagramas⁸, los cuales consienten el despliegue de las relaciones de fuerza que constituyen el poder. Pero como “todo diagrama es intersocial, está en devenir. Nunca funciona para representar un mundo preexistente, produce un nuevo tipo de realidad, un nuevo modelo de verdad” (Deleuze, 1987, pág. 62). Es gracias a este esparcimiento de diagramas que el discurso se permite formar nuevos objetos, conceptos, estrategias

⁸ Entiéndase aquí como “la exposición de las relaciones de fuerzas que constituyen el poder, según las características analizadas precedentemente. ‘El dispositivo panóptico no es simplemente una articulación, un intercambiador entre un mecanismo de poder y una función; es una manera de hacer funcionar relaciones de poder’ (Foucault, 1975. *Surveiller et punir*. p. 208)” (Deleuze, 1987, pág. 63).

discursivas y posiciones subjetivas que se van poniendo en juego en la cotidianidad, las cuales, además, se encuentran circunscritas a los mismos diagramas, a las mismas reglas que ordenan el discurso, y que están establecidas para el ordenamiento del mismo esquema. Es allí, en estos diagramas, donde es posible observar los enunciados, donde se puede observar la “función [enunciativa] que cruza un dominio de estructuras y unidades posibles y que las hace aparecer, con contenidos concretos, en el tiempo y en el espacio” (Foucault, 1984, pág. 145).

Hemos de destacar, entonces, que son los enunciados un aspecto básico para cualquier discurso. Es en ellos o a través de ellos y de su identificación en donde podremos empezar a revisar si existe un discurso. Para Foucault el término “discurso” demanda una exhaustiva identificación de enunciados; sólo de esta manera “podrá quedar fijado así [el discurso como]: conjunto de los enunciados que dependen de un mismo sistema de formación” (Foucault, 1984, pág. 181). Ubicarnos en la identificación de los enunciados y de sus reglas de conformación, de entrecruzamiento, así como de sus visibilidades y sus ocultamientos, nos pone de frente a los textos, nos pide rigurosidad en la lectura de textos que aborden la temática de la afrocolombianidad, muy especialmente aquellos que se han preocupado por hacer visible este tema en el ámbito pedagógico. Esto permite sospechar que identificar los compuestos de la afrocolombianidad exige clarificar cómo es que se entrecruzan, qué diagramas son transversales a los enunciados en la temática afrocolombiana y cuáles condiciones fueron las que permitieron la sustentación y naturalización de enunciados que, aunque antes fueran sólo parte del

habla, hoy se convierten en verdades adquiridas por medio de la naturalización (Foucault, 1984).

Un aspecto fundamental para comprender el discurso o las formaciones discursivas son los efectos del poder y del saber y su superposición, como ha sido planteado en diversos textos (Foucault, 1982, 1984 y 2006; Deleuze, 1987; Morey, 1983; y Foucault & Morey, 2001), especialmente porque el poder produce saber y el saber produce poder. El poder es fructífero: “Lo que da estabilidad al poder, lo que induce a tolerarlo, es el hecho de que no actúa solamente como una potencia que dice ‘no’, sino que también atraviesa las cosas, las produce, suscita placeres, forma saberes, produce discursos” (Foucault, 1992. Citado en: Fanlo, 2007, pág. 2). Es claro que todo saber se produce por efecto del dominio y bajo el dominio, el saber siempre estará en el marco propiciado por las relaciones de poder. Aquí no está por demás traer a colación que el poder no es una propiedad sino una estrategia, y sus efectos no se le pueden atribuir a una apropiación sino a aquellos dispositivos de funcionamiento específico. Notemos, además, que el poder, más que reprimir, produce realidad, más que ocultar o engañar, produce verdad, la verdad que aquellos sujetos creen como naturalizada; esta naturalización termina produciendo a los mismos sujetos. Sin duda, el poder “no se aplica pura y simplemente como una obligación o una prohibición a quienes ‘no lo tienen’, los invade, pasa por ellos y a través de ellos, se apoya en ellos, del mismo modo que ellos mismos, en su lucha contra él, se apoyan a su vez en las presas [léase fuerzas] que ejerce sobre ellos” (Foucault, 2006, pág. 64).

Para comprender mejor la arqueología y la genealogía es menester otear un aspecto fundamental para la misma, lo que en ella se cataloga como un *dispositivo*. Los dispositivos son significativos en la medida que se muestran como las superficies de emergencia del discurso y nos permiten revisar los dominios particulares en que se inscribe el mismo. Pero este uso de los dispositivos, además, señala todas las cosas e instancias no-discursivas en un sentido textual muy diferente al clásico. Esto nos lleva a comprender que el estudio sobre el discurso afrocolombiano demanda un ejercicio que supere el ámbito textual de la lectura documental y se concentre en todos los demás aspectos que lo componen (Fanlo, 2007), en especial porque la noción de dispositivo, así entendida, nos insta a tener en cuenta aquellos aspectos extra-discursivos presentes alrededor y en las proximidades del discurso. Evidentemente, Foucault ya identificó ejemplos de estos dispositivos, es decir, nos mostró cómo las instituciones, las regulaciones legales, los espacios arquitectónicos, las medidas administrativas, los procesos de vigilancia y los castigos –evidentes en los regímenes militares, educativos, hospitalarios y productivos– son parte de las instituciones y, por ende, vitales para la comprensión de las condiciones de posibilidad que tuvo un discurso durante su emergencia.

La arqueología-genealogía busca identificar las formas de pensamiento en tanto prácticas que obedecen a las reglas antes mencionadas; no pretende interpretar, se concentra en lo específico del discurso, está pendiente de sus modalidades, mediante tipos y reglas que van siendo evidentes en las prácticas discursivas que atraviesan los modos de hablar en una época dada (Foucault, 1984). Otra de las características de la genealogía es que pretende mostrar que los discursos que se

piensan como estables y de alguna manera esenciales no son tan diáfanos; más bien, esa “esencia fue construida pieza por pieza a partir de figuras que le eran extrañas” (Foucault, 1979, pág. 2). Es allí donde se puede ubicar el interés de la arqueología por los documentos como fuente primaria de los discursos, de estas múltiples piezas extrañas. En resumen, en esta investigación busqué que los documentos nos permitieran ver qué reglas, qué prácticas discursivas son evidentes en su apuesta por lo afrocolombiano y qué piezas o figuras pensadas como estables y esenciales podrían ser consideradas extrañas.

Por consecuencia, lo cual no implica poca monta, debemos hacer énfasis en que este tipo de estudios no pueden concentrarse en los contenidos del discurso, no debe caer en un análisis exegético; su centro de análisis se distancia de allí y se insta en la identificación de condiciones de posibilidad, en lo que posibilitó la emergencia del discurso sobre lo afro. Tener en cuenta los dispositivos, al concebirlos como aparatos o productos que dan regularidad a las prácticas y que son muestra inequívoca de la existencia de enunciados y por lo tanto de discursos, permitirá identificar regularidades y discontinuidades en la práctica discursiva de algunos de los sujetos que han trabajado el tema afrocolombiano en el campo educativo de nuestro país. Como consecuencia, podremos establecer una suerte de surgimiento de lo afro, gracias al campo enunciativo de la educación; es decir, una genealogía del discurso sobre la afrocolombianidad en y desde lo educativo.

Lo metodológico

El trabajo se basó en una recuperación documental de diversas fuentes educativas en las ciudades de Cartagena, Medellín, Cali y Bogotá. Desarrollaré a continuación una reducida muestra de aspectos metodológicos de la investigación. Pretendo mostrar cómo articulé el enfoque conceptual esbozado en el precedente apartado y cuáles fueron las implicaciones del mismo en el quehacer del proyecto.

Busqué documentos en los cuales pudiera ver los enunciados de manera manifiesta. En una primera instancia manejé diversas fuentes de información que respondían a disímiles intereses que los sujetos ponían en juego en heterogéneos ámbitos o temáticas. Pero la misma lectura de las fuentes fue perfilando la necesidad de concentrarme en el acopio y la organización de todos aquellos documentos que hablaran de lo afrocolombiano en el campo educativo. Este primer barrido permitió la selección de información central de enunciados más generales que ayudaron a perfilar el discurso afrocolombiano.

Decíamos antes que la misma búsqueda fue perfilando los criterios de selección y, en esa medida, los documentos que trabajé fueron escogidos para mostrar de manera consistente las condiciones de enunciación que han marcado las expresiones de lo afro y lo negro en el campo de la educación colombiana. Podemos decir que fueron necesarios estos filtros ya que el tema ha estado discurriendo por heterogéneos ámbitos académicos y políticos que van más allá de lo educativo y

pertenecen a otros diagramas de poder y de saber. Además, aunque hay documentos que hablan sobre lo afro y llegan, incluso, a poseer consideraciones pedagógicas y didácticas, su interés fundamental no está en la modificación o impacto del campo de enunciación educativa.

La selección que realicé fue digitalizada y, posteriormente, organizada alfabéticamente en una base de datos. Busqué en su gran mayoría digitalizar todos los textos en formato de imagen con la idea de mantener la fidelidad al documento para, de esta manera, no modificar sustancialmente el documento original. Asimismo, en algunos casos la única forma de acceder a los textos fue obtener una copia digital, porque el original estaba en medio magnético o la forma digital era más sencilla de adquirir. Como consecuencia, esta gran cantidad de información electrónica exigió generar una base de datos. La mejor opción fue seleccionar una herramienta informática que no sólo colaborara en la organización de la información, sino que permitiera la búsqueda, la recuperación y el análisis de los documentos de manera ágil y efectiva. Esta decisión resultó beneficiosa ya que al final de la investigación el cruce de datos y de información entre documentos fue mucho más sencillo y, a la vez, fue factible referenciar velozmente los documentos durante el proceso de escritura.

El programa seleccionado para esta tarea fue ATLAS.ti. Además de la organización, la herramienta permitió integrar reflexiones y decisiones investigativas que –para responder a la reflexión enunciada en la cita cinco, en donde manifiesto mi cuidado con el sesgo hermenéutico del programa– obligaron a concentrarse en el

ámbito textual, más que en el conceptual, lo cual impactó consistentemente la forma de utilización de la herramienta. Pero hilemos más fino. Este análisis obligó a reflexionar sobre las ventajas y desventajas que tiene la utilización de cualquier tipo de herramienta de este tipo. Fundamentalmente la reflexión que hice tuvo que ver con el claro sesgo hermenéutico que ATLAS.ti posee en los procesos analítico-conceptuales que plantea en su propia estructura epistemológica, razón que llevó a tomar distancia de este énfasis. Definí, por lo tanto, que utilizaría solamente la herramienta para la lectura y codificación en el primer ámbito sobre los textos. Para la utilización de los siguientes ámbitos intenté no apegarme al acento interpretativo-hermenéutico en el cual se desentrañan los textos de manera exegética. Más bien, procuré que estos niveles obedecieran a la búsqueda de enunciados sobre los fenómenos analizados para, así, hacer más claras las condiciones de posibilidad en las cuales emergieron.

A su vez, intenté tener cuidado con las inferencias lineales de tipo lógico-causal que pudieran ser establecidas a partir de la identificación y ordenación de los contenidos; esto obligó a utilizar categorías de relación diferentes a las propuestas en el programa, al tener claro que esta investigación no obedecería a un ejercicio histórico clásico⁹. Al leer los documentos en el programa pude identificar los aspectos

⁹ La genealogía dista mucho del análisis histórico clásico, no tiene la misma finalidad. Como lo expresa Foucault: "La genealogía no se opone a la historia como la visión de águila y profunda del filósofo en relación a la mirada escrutadora del sabio; se opone por el contrario al despliegue metahistórico de las significaciones ideales y de los indefinidos teleológicos. Se opone a la búsqueda del «origen»" (Foucault, 1979, pág. 1). Es claro que la genealogía retorna a las modalidades de la historia que Nietzsche reconoció, pero las metamorfosea: "La veneración de los monumentos se convierte en parodia; el respeto de las viejas continuidades en disociación sistemática; la crítica de las injusticias del pasado por la verdad que el hombre posee hoy se convierte en destrucción sistemática del sujeto de conocimiento por la injusticia propia de la voluntad de saber" (Foucault, 1979, pág. 14).

fundamentales de los textos y establecí códigos que me ayudaron como marcas de correlación entre contenidos para, así, ir identificando los enunciados que se hacían visibles en los textos. Vamos a recordar, una vez más, que tanto el análisis como la identificación de relaciones estuvo supeditada a la yuxtaposición de los contextos y de los enunciados que se hacían presentes. No seguí de manera acumulativa la cantidad de veces que se repetía una palabra; aunque lo tuve en cuenta, más bien me concentré en la fuerza, en el sentido y en la importancia que el enunciado tenía mediante la comprensión de su visibilidad.

Otra claridad que es pertinente mencionar aquí, ya que tiene que ver con el periodo analizado, es que aunque sea posible referenciar hechos de reivindicación política, económica, etnoeducativa y/o cultural de pueblos indígenas y “negros” desde mediados del siglo XX; también hay que reconocer que desde este enfoque podemos decir que para ese momento las condiciones de visibilidad para que estos ejercicios impactaran las condiciones de poder y de saber, no eran las adecuadas. Si bien es posible hacer referencia a los mismos, no podemos caer en una suerte de argumentación lógica lineal que nos lleve a decir que el *boom* producido a finales de los 80 y principios de los 90 son resultado lógico-causal de los anteriores, de esta manera estaríamos contradiciendo la misma genealogía. Este estudio, aunque los valora significativamente, reconoce que las condiciones de poder y de saber propiciadas por las discusiones y eventos que acaecieron durante el paso de los 80 a los 90 en Colombia –y su apuesta por un diálogo nacional que revalorara los constructos nacionales de la Constitución del 1886 y le postulara otros más plurales

en la constitución del 90—, se convirtieron en el marco indispensable para que el discurso de la afrocolombianidad pudiera circular, discurrir y, por lo tanto, emerger.

Hay dos carencias que intentaré desarrollar en posteriores ejercicios y que por lo tanto no estarán desarrolladas en el ejercicio que este documento describe. La primera tiene que ver con una revisión cuidadosa de los surgimientos, cruces y aportes que, desde otras disciplinas y ámbitos, se le ha dado al discurso en otros escenarios no educativos, los cuales lo han preparado para la producción y emergencia del discurso sobre la afrocolombianidad, por ejemplo, en las ciencias sociales o en los procesos sociopolíticos afrocolombianos, así como los que no sólo han estado sustentados en lo cultural. La segunda está ligada a una reflexión, en extenso, sobre las configuraciones de subjetividad que ha permitido la emergencia de lo afrocolombiano y las consecuencias que tienen estos juegos de configuración en la subjetividad del maestro.

Hemos dedicado varios párrafos a mostrar el marco teórico en articulación con el quehacer propio de la investigación, así como a clarificar qué se puede encontrar y qué no es factible ver. Estudiar la difusión del discurso afrocolombiano y la forma en que ha ido fluyendo en el campo educativo durante el periodo 1991 a 2008 tiene implicaciones subjetivas sobre las cuales es menester reflexionar antes de pasar al análisis de las fuentes.

Estar cercano al tema de la afrocolombianidad, desde hace más de ocho años a partir de mi formación en pregrado y a través de mis trabajos posteriores, tuvo

impacto¹⁰. Este trabajo evidencia que, como un alto en el camino, pretendo darle claridad al trayecto que he recorrido y a las apuestas que he realizado con muchos otros. La pertenencia e identificación con el campo educativo, más las reflexiones sobre las prácticas educativas y la necesidad de trabajar en ellas para que lo afrocolombiano se posicione reivindicando a una comunidad que ha sido excluida por años, es muestra de un lugar desde donde el autor habla. Esta posición obligó a reflexionar constantemente durante la investigación sobre mi compromiso con el tema y cómo iba a manejarlo. La decisión básica fue tener precaución constante, buscar perseverantemente que mi posición de simpatía por el discurso afrocolombiano no fuera la única guía en el análisis, razón por la cual, en muchos momentos, tomo distancia de la defensa de algunas propuestas. Por ello puedo decir que la metodología y la reflexión sobre las fuentes me llevaron, incluso, a confrontar las apuestas, a desnudarlas e identificar qué intereses y posturas estaban inmersas ahí.

Esto no significa que las haya abandonado o que ahora las considere menos importantes. Por el contrario, hoy creo más que nunca que son válidas y latentes, en la medida en que hacen presencia no sólo por su visibilidad o lucha, sino por su actual no-visibilidad. La primera, en parte, ya ha transformado las prácticas y el discurso de los maestros. Empero, la implicación más profunda fue que generó en mí una conciencia de decisión, una claridad en la que el análisis de los problemas

¹⁰ El primer acercamiento a la temática fue en el *Estudio: Convivencia Interétnica en Colegios Distritales* (2001) guiado por Jaime Arocha; posteriormente abordé el tema desde lo mágico-religioso en el 2002 al codirigir el *Coloquio Diálogo de las dos Magias* realizado en la Feria del Libro de Bogotá de ese año. Para el 2003 ingreso a la *Ruta Afrocolombiana-Bogotá* de la Expedición Pedagógica Nacional espacio que me permite realizar mi tesis de grado *Dinámicas y ejercicios de visibilización afrocolombianos, en colegios distritales. Una aproximación* (2006).

sociales, que he venido identificando de la mano de diversos maestros y que, además, he observado en las prácticas escolares, debe realizarse teniendo en cuenta algunos postulados de la perspectiva del análisis del discurso, en especial porque es allí donde la práctica investigativa se convierte en una estrategia de aproximación valiosa que no determina, delimita, ni pre-configura el enfoque del análisis. Lo central aquí es, tal como ocurre en el análisis del discurso, que el investigador busque, mediante su implicación con aquello que estudia, la metodología y la ruta de análisis (Íñiguez Rueda, 2006). Por último, podemos ahora percatarnos de que el proceso investigativo, a su vez, se convirtió en un espacio de reflexión profunda sobre apuestas políticas, educativas y sociales de carácter personal.

EDIFICACIÓN DE LA AFROCOLOMBIANIDAD

*No me pregunten quién soy,
ni me pidan que permanezca invariable:
Es una moral de estado civil la que rige nuestra documentación*
(Foucault, 1984, pág. 29)

El análisis que pretendo no busca realizar una descripción profunda y prolífica de la aparición ni de los procesos de construcción lingüístico-discursiva en cada una de las ciudades que fueron fuente para el estudio¹¹. Lo que procuro es mostrar cómo la información recabada nos permite observar tres órdenes de enunciación básicos que fueron configurando lo que podríamos llamar el discurso de la afrocolombianidad. Para realizar esto me permitiré proponer la siguiente disposición: primero, mostraré cómo lo territorial, lo étnico (cultural) y lo histórico son las plataformas que han soportado y conformado lo que por afrocolombianidad hoy conocemos en el país y en la educación, en una imbricación constante que se esboza en su proximidad, familiaridad y co-dependencia. En el último apartado del

¹¹ Como lo menciona Foucault “el análisis de los enunciados no pretende ser una descripción total, exhaustiva del ‘lenguaje’, o de ‘lo que ha sido dicho’” (1984, pág. 182).

capítulo presentaré cómo la emergencia de este discurso ha impactado el campo educativo; cuáles son las principales consecuencias que veo de este surgimiento e instauración, entre las que están el convertirlo en un campo de discusión y una herramienta para la reivindicación.

Antes de entrar en nuestro asunto, conviene recordar la forma y las razones de la selección temporal que marca la investigación. Este trabajo tiene claro que son las rupturas o las transformaciones las que debemos buscar en la historia del pensamiento. La Constitución de 1991 es una ruptura, una discontinuidad con una tradición homogeneizante; se puede catalogar como un acontecimiento desde donde podemos empezar a estudiar los estratos que posibilitaron la emergencia de muchos discursos; lo cual nos permite decir que, aunque es posible seleccionar muchos otros periodos históricos, éste es prolífico para un análisis como el que se propone al ser un momento de quiebre. Empero, aunque le dé una importancia fundamental a esta ruptura, no la comprendo como un hecho fundador porque, así, estaríamos negando la noción de discontinuidad que guía la historia del saber, de los discursos, en tanto de esta forma ocultaríamos la dispersión que estos quiebres producen y buscaríamos más agrupaciones o mitos que nos creen el mundo, que nos creen a nosotros mismos. Hoy prefiero reconocer el mito, aunque algunos –no muchos– prefieran llorar la posibilidad de seguir bajo el manto del mismo (Foucault, 1984).

Territorio: viejas disputas, nuevas posibilidades

La preocupación por el tema del territorio ha sido constante en Colombia. Existen referencias de movimientos que defienden la tierra desde hace un considerable tiempo. Pero, entre todos los movimientos en pro de la defensa de territorios ancestrales que algunas comunidades han habitado por años, los movimientos afrocolombianos no han sido los más visibles. Quiero afirmar que el discurso de la afrocolombianidad le debe mucho a los movimientos de “negros” que defendieron la tierra; podríamos decir, incluso, que estos movimientos dinamizaron – en un primer momento– las demás reivindicaciones de esta población. Sin embargo, hay matices en la enunciación de estos reclamos, los cuales es necesario estudiar ya que siempre no han sido los mismos. Más allá de este dinamismo, observamos cómo la disposición del discurso sobre lo territorial ha sido un eje importante en la construcción de la afrocolombianidad y cuáles han sido las relaciones del mismo con los otros órdenes discursivos identificados en el proyecto.

Existen referencias a movimientos “negros” en el norte del Cauca desde inicios del siglo XX muy ligados a las reivindicaciones liberales

Los representantes nortecaucanos negros (...) centraron sus reivindicaciones en expandir la educación pública y la salud y lograron algunas titulaciones de tierras en manos campesinas pero nada pudieron hacer frente a la expansión capitalista que desmembraría la sociedad campesina que ellos representaban a la vez que se desplomaba su liderazgo (Moreno, 2005, pág. 11).

Sin embargo, como lo muestra Renata Moreno basándose en Teodora Hurtado, estos movimientos terminan agremiándose a los movimientos sindicalistas desligándose de sus reivindicaciones étnicas, las cuales terminan siendo enarboladas en el marco constitucional de 1991. No identificamos otros movimientos “negros” en época cercana –aunque aclaramos que esta falta de referencias pueda deberse a carencia de registros de la investigación, más no a su inexistencia–; los únicos registros adicionales nos remontan a la época de la colonia, en donde existe información sobre diversos levantamientos de pueblos ‘negros’. No obstante, volviendo a nuestro marco temporal, es en la segunda mitad del siglo XX, y más claramente a finales de los 70 y principios de los 80, cuando empiezan a surgir movimientos que reclaman titulaciones colectivas, entre las que podemos identificar la Asociación Campesina Integral del Atrato (ACIA), la Organización Indígena Orewa, la Organización de Barrios Populares de Quibdó (OBAPO), la Asociación Campesina del San Juan (CADESAN), la Asociación Campesina del Baudó (ACABA) y la Coordinadora de Comunidades Negras (CEPAC, 2003). Lo que habría que tener en cuenta es que estos movimientos se generaron gracias a proyectos productivos que beneficiaban a particulares y afectaban la población de “campesinos” que habitaban estas regiones del Pacífico.

Diferentes comunidades del medio Atrato inician en 1982 un proceso organizativo por la defensa de los recursos naturales a través de un permiso de explotación maderera que el Gobierno le otorgó a Triples Pissano S.A. y Maderas del Darién. Este permiso alarmó a las comunidades ya que la madera siempre había sido la fuente de ingresos de las comunidades campesinas y se conocía la

destrucción indiscriminada que estas empresas venían haciendo en el Bajo Atrato (COCOMACIA, 2008).

Lo que podemos inferir de relatos como el anterior son las condiciones que permitieron la organización social en defensa del territorio. Es por la explotación que se iba a hacer del territorio en donde habitaban descendientes de africanos que se empezaron a consolidar condiciones de organización. Sin embargo, esta población era reconocida como campesina o colona, no se enunciaban desde alguna construcción étnica específica. No obstante, esta coyuntura permite a las comunidades organizarse y buscar apoyo en instituciones que les empezaron a colaborar en la sustentación de sus reclamos. El resultado de este proceso fue la consolidación de un grupo organizado que no sólo empezó a reclamar ante los problemas generados por una coyuntura, sino también a sustentar sus reclamos en otros lugares adicionales al territorial; durante mucho tiempo la identificación de las reivindicaciones de esta comunidad quedaron registradas como propias de un *movimiento campesino*, más que de un movimiento étnico. Posteriormente, cuando abordemos tanto las discusiones propiciadas antes de la Asamblea Nacional Constituyente como las exigencias de la Ley 70, podremos observar cómo esta primera identificación se va transformando y desplazando a un plano de no-visibility, traslado producido por las reivindicaciones étnicas, que empiezan a ser cada vez más eficientes y abarcadoras.

Las redes familiares extendidas por el Pacífico colaboraron en la conformación organizativa, pero a su vez posibilitaron reflexionar sobre las condiciones de

desarrollo de la población. Estas condiciones específicas de exclusión, marginalidad y vulnerabilidad permitieron comprender la importancia de la organización para la denuncia de sus condiciones; las demandas en pro de unas condiciones dignas y un ejercicio de restitución ante condiciones de exclusión, empiezan a tomar fuerza. Como es reconocido por Agudelo, “este salto se inició con la presencia, en el escenario político nacional, de un movimiento campesino negro, al reivindicar su alteridad étnica y sus derechos territoriales, y cuyas expresiones más fuertes se localizan en el departamento del Chocó” (2004, pág. 184). Este movimiento terminó creando la *Coordinadora Nacional de Comunidades Negras* como espacio de discusión colectiva. Paralelas a esta organización se encontraban otro tipo de organizaciones como “Cimarrón”; esta última, aunque creada desde el 80, no pudo hacerse visible sino hasta cuando el ambiente de reflexión generado por la reforma constitucional lo permitió. La discusión propiciada por la Constituyente admitió la presencia de disímiles organizaciones¹² en un espacio de participación y reflexión en torno a propuestas para esta población.

¹² Como lo muestra Carlos Agudelo, el proceso preconstitucional permitió la participación de variopintas organizaciones: “Aunque con menor envergadura que en el Chocó, en la costa Caribe y en la región del Pacífico de los departamentos de Valle, Cauca y Nariño, existían algunas organizaciones cívicas, cooperativas, culturales, de jóvenes, de mujeres, con el acompañamiento de la iglesia y de algunas ONG en el impulso de procesos organizativos, particularmente en áreas rurales. Igualmente participaron activistas negros pertenecientes a movimientos de izquierda, así como militantes de los partidos tradicionales, cuyo interés se estaba más bien puesto en, cómo traer a las nuevas organizaciones negras hacia sus propuestas políticas” (2004, pág. 187).

Para finales de la década de los ochenta, se desarrollaban discusiones y mesas de reflexión nacional que fueron promocionadas por el proceso de desmovilización del grupo armado M-19¹³.

En las 'Mesas de Trabajo' y en las 'Comisiones Preparatorias' de la ANC [Asamblea Nacional Constituyente] creadas por el gobierno también se presentaron propuestas provenientes de organizaciones negras y de académicos –particularmente antropólogos– que defendían la inclusión de los derechos de estas poblaciones como grupos étnicos (Arocha 1992) (Agudelo, 2004, pág. 187).

Esta coyuntura ayudó para que se intensificaran las deliberaciones sobre las condiciones de miseria y exclusión de la población afrodescendiente en diferentes lugares del país. Sin embargo, para la población afrocolombiana y los movimientos de la época, el espacio más importante fue la Asamblea Nacional Constituyente instalada el 9 de febrero de 1991 en la cual no pudieron participar formalmente. Aunque intentaron organizarse y reflexionar sobre su situación y las reivindicaciones que podrían hacer –lo que es evidente en encuentros como el congreso pre-constituyente de Comunidades Negras llevado a cabo en Cali en 1990 donde asistieron múltiples militantes de la causa afrocolombiana–, en ese momento los representantes de las comunidades, por sus diferencias políticas (Grueso, Rosero, & Escobar, 1998), no pudieron llegar a acuerdos específicos sobre la forma de hacer presencia en la Constitución. La representación de la población 'negra' fue

¹³ Movimiento 19 de Abril (M-19 o el eme): movimiento insurgente nacido a raíz del presunto fraude electoral en las elecciones para presidente de 1970, empleaba tácticas de guerrilla urbana basándose en golpes de opinión. Se desmovilizó gracias a unos diálogos nacionales, lo que propició su conversión a un movimiento político conocido como AD-M19 (Alianza Democrática M-19) participando en la Constitución de 1991. Desapareció a mediados de la década de 1990 cuando sus miembros se adscribieron a otras agrupaciones políticas. Para mayor información consultar a Darío Villamizar (1995), Jorge Castañeda (1995) y María Eugenia Vásquez (2000).

disgregada y muy ligada a representantes de la comunidad indígena, especialmente porque la comprensión de lo étnico de muchos constituyentes y líderes “negros” seguía muy relacionada con lo territorial. Como lo reconoce Carlos Agudelo (2004) y lo registra la CEPAC:

Por las diferencias antes anotadas, no fue posible apoyar la candidatura de un solo representante por las Comunidades Negras: El sector del Chocó decide apoyar la candidatura del indígena embera Francisco Rojas Birry y el Valle, norte del Cauca y una parte de Quibdó apoyan a Carlos Rosero quien no consigue ser elegido, por lo que hacen alianza con el indígena guambiano Lorenzo Muelas y su asesora Otilia Dueñas, otro grupo se une a la Unión Patriótica (CEPAC, 2003).

Es a la par de las condiciones políticas mencionadas que las comunidades realizaron movilizaciones en pro de sus derechos territoriales. Es claro que en un principio no se iba a dejar ningún artículo o mención en torno a los reclamos de estas poblaciones en la Constitución; sin embargo, diferentes constituyentes, simpatizantes de la causa afro, se negaron a firmar la Constituyente si no se reconocían los derechos de esta población. Esto permitió la redacción e inclusión del Artículo Transitorio 55¹⁴. En el mismo artículo son evidentes otros matices además del territorial. Las reivindicaciones culturales e históricas emergen y empiezan a consolidarse, pero es claro que en el artículo tiene mayor fuerza enunciativa lo territorial. Allí se establece claramente que el Congreso debe promulgar “una ley que les reconozca a las Comunidades Negras que han venido ocupando tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la cuenca del Pacífico”. Como es evidente, la estructura enunciativa estaba muy centrada en la defensa de la tierra

¹⁴ Revisar Anexo 1.

que habitaba esta población. Este aspecto posteriormente cambiará ya que lo territorial, que es lo más visible en el artículo, va pasando a un orden de no-visibilidad y cede su primacía en el orden discursivo a lo étnico, eje con mayor proyección en el campo de la afrocolombianidad.

Para inicios de los 90, el orden enunciativo sobre el territorio era distinto. La diferencia radicaba en dos componentes básicos que estaban presentes y que en este momento no lo están. El primer componente que podemos observar es que, en el orden discursivo, el movimiento social se comprendía como “campesino” y no como “cultural”, énfasis que posteriormente tendrá; el segundo tiene que ver con la clara articulación enunciativa de las demandas territoriales de las comunidades afrodescendientes con las reivindicaciones y las luchas territoriales indígenas, tal como es evidente en las redes generadas con los representantes indígenas en la Constitución. Relación que más tarde se irá transformando en la medida que el discurso de la afrocolombianidad gane mayor visibilidad en el ámbito nacional. Esta no-visibilidad de lo territorial obedece a que los otros componentes enunciativos se estuvieron cruzando continuamente y lo cultural fue validado en mayor grado en el ámbito nacional.

El traslado *de la visibilidad a la no-visibilidad* del esquema enunciativo territorial se da por una razón básica: el discurso requiere ser más abarcador y no estar ceñido a contextos muy específicos. La reivindicación circunscrita a territorios y contextos fue fundamental en sus inicios para articular reivindicaciones específicas de comunidades; pero cuando estos movimientos intentaron impactar otros espacios de

discusión, sus reclamos no fueron suficientemente potentes al no recoger a todos los intereses de los sujetos. Por esa razón, se privilegió el enunciado étnico que, al no estar aferrado a un territorio, permitió mayor impacto y comunicación con la población colombiana. Lo anterior produjo fortalecimiento y visibilización de las reivindicaciones afrocolombianas desde lo urbano, su nuevo espacio y referente; pero obligó al orden discursivo basado en el territorio a disponerse como espacio que, articulado con el componente histórico, sustentará, y no abanderará las reivindicaciones de la mayoría de la población afrocolombiana.

Esta ampliación de la plataforma discursiva estuvo unida a un fenómeno político-económico-territorial, el cual sumó para que el orden discursivo territorial se plegara y se dispusiera como soporte y no como centro enunciativo para el discurso de la afrocolombianidad. Este fenómeno es la expropiación sistemática generada por la dinámica de guerra en los territorios que poseen titulación colectiva. Los grupos armados consideran estos territorios como emplazamientos estratégicos para el desarrollo y establecimiento de múltiples tipos de actividades legales e ilegales¹⁵. Estos grupos armados han generado procesos de desplazamiento forzado que minan la propiedad de la tierra, ya que aunque las comunidades afrocolombianas posean títulos, los han tenido que vender o se han visto obligados a marcharse del territorio, dejando todo atrás.

¹⁵ Para mayor información, revisar documentación sobre los conflictos generados por el cultivo de la palma africana y los desplazamientos por la violencia acrecentada. Algunas fuentes son Molano (2002) y Oslender (2004).

A mitades de los años 90 se agudiza el conflicto en la región con la ofensiva paramilitar disputando el control territorial a las guerrillas de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia FARC –primero en el departamento de Chocó, después en Nariño y el Valle–. A finales de 1996 durante y después de un ataque coordinado entre las fuerzas militares y paramilitares en el municipio de Riosucio a orillas del río Atrato, bajo el pretexto de eliminar a las FARC de la región, se produjo el desplazamiento masivo de alrededor de 20.000 Afrocolombianos que tenían que huir de sus aldeas y ríos. Testimonios de supervivientes que se escondieron sumergidos en los ríos con el agua hasta el cuello durante varios días hablan de la ‘noche de terror’ del 20 de diciembre de 1996 en que los paramilitares entraron al casco urbano de Riosucio hacia las 5 de la madrugada, tumbando puertas, sacando a la gente a la fuerza, golpeando a muchos, matando y desapareciendo a muchos más (Oslender, 2004, pág. 3).

No es difícil reconocer que esta guerra en contra de las reivindicaciones del pueblo afrocolombiano ha terminado impactando el orden enunciativo territorial. Al convertirse en desterrados, se genera “un brutal corte de la raíz que se hunde en el pasado y que dice quién se es, para dónde se mira y hacia dónde se va. (...) La gente queda loca, dando bandazos, sin saber dónde queda el antes ni el después (...)” (Molano, 2002, pág. 17); el territorio se desdibuja, ya no es palpable, y se traslada a la memoria, lo único que le queda a esta población es aferrarse a sus prácticas, a su cultura.

Para concluir, quiero mostrar cómo ha sido impactado el ámbito educativo por el orden enunciativo territorial. No es de sorprender que lo educativo, en este orden discursivo, esté muy amarrado al contexto específico de las comunidades que hacen las reivindicaciones; aunque no dejen de articular los otros órdenes discursivos. Gracias a la conexión mencionada, podemos entender que en un principio las

apuestas afrocolombianas se concentraran en la educación no-formal que impartían las organizaciones sociales. Sin embargo, esto no evitó que se hicieran exigencias a la educación formal. Lo primero que hay que decir es que el discurso de la afrocolombianidad, al estar fuertemente enlazado con el contexto, posibilitó una defensa de la educación propia o etnoeducación¹⁶, tal como ya lo había hecho el Palenque de San Basilio¹⁷. No obstante, el giro que producen las reflexiones posteriores a la Ley 70 de 1993 amplía el rango de impacto y, aunque siguen reconociendo su derecho a la educación propia, surge el interés de impactar a todo el país. Este contraste, que durante la presente investigación se hizo visible, produjo que dicho marco enunciativo territorial, al no ser el más adecuado, perdiera fuerza en los espacios de visibilidad ya que restringía la discusión y no posibilitaba transformar el sistema educativo colombiano.

La explosión de discusiones sobre la diferencia surge a finales del siglo XX y principios del siglo XXI. En ellas participa el discurso de la afrocolombianidad y los

¹⁶ La etnoeducación –la cual no es el centro de esta investigación– la comprendemos en Colombia como está en el artículo 55 de la Ley 115: “DEFINICIÓN DE ETNOEDUCACIÓN. Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones” (Congreso de Colombia, 1994). Sin embargo, más adelante hay una reflexión amplia de este concepto relacionada con el campo de estudiado en el apartado *La Educación como campo y herramienta de lucha*.

¹⁷ Aunque las reivindicaciones del Palenque son conocidas por su antigüedad, es menester reconocer que, como lo muestra Friedemann en su estudio a mediados de los 80, “los maestros hasta hace muy poco tiempo no habían tenido informes de que la manera como los niños hablan no era un ‘mal castellano’ sino su idioma materno, una lengua criolla, considerada como una reliquia lingüística en la Américas. Y en las clases de historia, al igual que en muchas de las escuelas de Colombia, nunca se han incluido la dimensión de la participación del negro en la formación del país ni mucho menos alusiones a la historia de sus antepasados guerreros” (Friedemann, 1987, pág. 18).

Aceptar que necesitaban una educación que reconociera las características propias impactó profundamente la forma de enunciarse, es decir, el orden de su discurso. La característica de poseer una lengua patrimonio cultural los empoderó en sus reivindicaciones y los llevó a desarrollar prácticas etnoeducativas, incluso antes del *boom* producido por la Constitución y la Ley 70/93.

demás discursos étnicos de Colombia con el fin de hacer visibles todas estas diferencias. Estas reflexiones le exigieron a las discusiones educativas realizar análisis sobre la forma de integrar esas diferencias. Como la característica fundamental de estas reivindicaciones educativas era que todos los grupos coincidían en legitimar su diferencia cultural, la solución más evidente fue generar espacios de deliberación sobre la interculturalidad¹⁸ en lo educativo. Este último pliegue ha llevado a ubicar el orden discursivo del territorio como un referente de reconocimiento de la población afrodescendiente en el marco general de la educación y como un esquema de delimitación para grupos específicos como los Palenqueros y los Raizales¹⁹, tal como lo muestra la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA)²⁰ en donde se expresa que:

¹⁸ El concepto de interculturalidad surge como una respuesta a las reflexiones en campos como antropología, comunicación, educación, filosofía e, incluso, análisis de mercados. La gran producción de textos sobre el tema ha dado claridad en torno a una cosa: se refiere a la interacción entre culturas. Sin embargo, no es una interacción cualquiera; demanda que se realice con ciertos principios éticos que propenden porque esa negociación entre culturas se realice de una forma respetuosa, horizontal, sinérgica y que busque el beneficio mutuo; no niega el conflicto, busca solucionarlo bajo otras lógicas que no tengan como principio la exclusión o el aniquilamiento del otro. Por ello, desde la filosofía intercultural se comprende que es necesario “superar este horizonte de la razón (¡sin negarlo!), (...) propone un programa de reubicación de la razón desde la consulta abierta de sus usos plurales en las prácticas culturales de la humanidad, tanto pasadas como presentes” (Fornet-Betancourt, 2005, pág. 404). Podríamos decir que, al postular todo lo anterior, la interculturalidad criticaría en nuestra sociedad “su constitución en un orden con límites definidos y, por lo tanto excluyentes; su proceso de cristalización en las fronteras de un universo cultural determinado, el occidental” (Fornet-Betancourt, 2005, pág. 403). Sin embargo, más adelante hay una reflexión amplia de este concepto relacionada con el campo de estudiado en el apartado *La Educación como campo y herramienta de lucha*.

¹⁹ Denominación para el pueblo afrodescendiente habitante del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, que se autodefine defendiendo “sus costumbres, prácticas religiosas y su lengua creole [que] se constituyen en características específicas y propias de esta etnia. Sobre este grupo étnico, se han emitido sentencias de la Corte Constitucional (454/99 y 530/99) que reconocen y protegen sus particularidades culturales y procuran la garantía de sus derechos” (Presidencia de la República, 2008, pág. 13).

²⁰ La Cátedra de Estudios Afrocolombianos es resultado de la reglamentación de la Ley 70 de 1993 y la Ley 115 de 1994. Por ello, el Decreto 1122 de 1998 estableció en su primer artículo que: “Todos los establecimientos estatales y privados de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos proyectos educativos institucionales la CEA, atendiendo lo dispuesto en el artículo 39 de la Ley 70 de 1993 y lo establecido en el presente decreto”, lo que implica obligatoriedad en el cumplimiento de la norma en la educación formal.

En el territorio actual de Colombia, los africanos y africanas negros y sus descendientes, por el avanzado desarrollo cultural de los pueblos de donde procedían, estuvieron presentes en el proceso de construcción de las bases materiales y espirituales de la República desde sus inicios. Hoy su presencia es más numerosa.

‘La gente negra en Colombia descende de aquellos individuos que llegaron con los primeros conquistadores y de los miles de africanos que desde el siglo XVI oficialmente desembarcaron como parte de la trata, en Cartagena de Indias, y de contrabando en otros lugares como Buenaventura, Charambirá, Gorgona y Barbacoas en el Litoral Pacífico y en Riohacha, Santa Marta, Tolú y el Darién sobre la Costa Atlántica. Actualmente, encontramos grupos negros descendientes de africanos en las regiones de las Costas Atlántica y Pacífica y en sitios de los valles interandinos’ (Friedemann, 1993) (Ministerio de Educación Nacional, 2004a, pág. 24).

Lo étnico y las discusiones sobre la cultura

En este apartado mostraré cómo el esquema de enunciación sobre lo étnico definió y define su existencia en la identificación, ordenamiento y, por qué no decirlo, reelaboración de una identidad colectiva²¹. Cabe anticipar aquí que este ejercicio de elaboración identitaria se encuentra íntimamente ligado con lo educativo, especialmente porque esta identidad, en principio, se pretende realizar desde una educación propia, es decir, se le apuesta a la etnoeducación; y, posteriormente, hay una intención clara de transformar la sociedad mediante una educación para la diversidad, que últimamente se conoce como educación intercultural.

²¹ Para profundizar sobre lo que es identidad colectiva puede remitirse a Johnston, Laraña y Gusfield (1994), quienes la definen como “los rasgos que la biografía personal interioriza”.

Volvemos aquí al Artículo Transitorio (AT) 55 de la Constitución de 1991. Las comunidades afrocolombianas reconocen que:

Este artículo generó para el pueblo afrocolombiano varios retos:

1. Difusión del A.T. 55 a lo largo y ancho de todas las Comunidades Negras.
2. Fortalecimiento de las organizaciones negras en puntos como territorio, etnoeducación, autonomía, organización política, cultura, gestión y participación comunitaria.
3. Trabajar una encuesta para que las comunidades participaran en lo que debía ser la ley de Comunidades Negras.
4. Discusión sobre el contenido y carácter de dicha ley.
5. Elaborar la propuesta de ley de Comunidades Negras.
6. Censo y mapa de las comunidades negras.
7. Conformación de muchas organizaciones afrocolombianas (CEPAC, 2003).

El segundo reto está, explícitamente, marcado por el interés de ampliar las inflexiones del discurso sobre la afrocolombianidad; en tanto que enuncia varios componentes de una narración propia, de una narración identitaria. Es claro que uno de los énfasis de estos procesos fue la elaboración de un contenido discursivo que sustentara su especificidad como grupo cultural. Posteriormente, se hace mucho más evidente en la CEA porque uno de sus objetivos establece que se va a “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” (Ministerio de Educación Nacional, 2004a, pág. 13). Otro ejemplo de esta

búsqueda identitaria la podemos encontrar en los textos de Juan de Dios Mosquera: *Estudios Afrocolombianos* (2006a) y *La etnoeducación y los estudios afrocolombianos en el sistema escolar* (2006b), en donde la afrocolombianidad es igualada a la identidad de los descendientes de africanos, explicando que:

La identidad afrocolombiana es el conjunto de imágenes que construimos y asumimos las personas y el pueblo afrocolombiano sobre sí mismos (sic), con base en los valores y pensamientos, contruidos y desarrollados en forma autónoma o impuestos por los opresores en el pasado y el presente, en condiciones de explotación económica u opresión cultural (Mosquera Mosquera, 2006a).

Esta identidad ha sido utilizada como plataforma de reivindicaciones étnicas al entenderlas como un proceso de auto-denominación que “puede producir un sentido de identidad asumido positivamente y se trata entonces de una forma válida de subvertir el sistema de clasificación dominante” (Rojas, 2008, pág. 23); o sustentando “desde 1980, por ejemplo, el Movimiento Nacional Cimarrón [que] trabaja en diversas regiones del país siguiendo normas, entre las cuales se destaca la de ‘rescatar, realzar y desarrollar la identidad étnica, cultural e histórica afrocolombiana’ (1984, 2)” (Friedemann, 1992, pág. 544).

Es evidente que este proceso de reconstrucción identitaria estuvo, en un principio, ligado a otros ámbitos de reflexión sobre lo cultural, especialmente el antropológico. Revisar las reflexiones generadas aquí nos permitirá ver cuáles han

sido los aportes y las discusiones básicas que guiaron las producciones académicas en torno a lo cultural y que han sustentado el discurso de la afrocolombianidad.

En el marco de la Antropología como disciplina desarrollada desde los 40, se traza una perspectiva indigenista que excluyó e invisibilizó a los estudios afroamericanos²². Sólo hasta mediados del siglo pasado hay una publicación de Rafael Arboleda, *Nuevas investigaciones Afrocolombianas* (1952), que recoge a Merville Herskovitz y propone su técnica de investigación en los pueblos afroamericanos basada en la comparación etnológica de monumentos funerarios en las tumbas de los afroestadounidenses, la tradición popular y los rasgos de africanía; esta propuesta tendrá gran impacto en el estudio de esta población. Después aparecen estudios de Rogerio Velásquez (1965; 1985), Juan Tulio Córdoba (1983), Manuel Zapata Olivella (1962), Aquiles Escalante (1954; 1964), Thomas Price (1970), Peter Wade (1987), Norman Whitten (1965; 1974) y Robert West (1957). Los estudios se van consolidando a finales de los 60 e inicios de los 70 con los productos de Nina S. de Friedemann (1987; 1992), Carlos Patiño (1978), Juan de Dios Mosquera (1985; 2006b) y Jaime Arocha Rodríguez (1993; 1999). Posteriormente, podemos ver un creciente interés: “No se debe desconocer que es posible apreciar en las últimas décadas un desarrollo relevante e impresionante de los estudios afrocolombianos en los ámbitos de la antropología, la historia, la sociología, estudios

²² Como lo muestra Arocha y Friedemann, en nuestro país la academia antropológica ha tenido hábitos excluyentes. Para ellos es claro que el fundamentalismo cultural en Colombia “se ha ido construyendo desde la Colonia y hoy, aun después de aprobada la Constitución de 1991, sigue siendo un hábito inconsistente que afecta la forma como se percibe a los afrocolombianos o como se les invisibiliza (Arocha 1998: 348-355). Asimismo, ‘La profesionalización de la antropología iniciada en 1943, también contó con un protagonismo indígena que hasta mediados del decenio de 1980 se mantuvo con el 80% de los aportes de esta disciplina (Arocha y Friedemann 1984)’” (Arocha, 1998, págs. 217-218).

de género y la demografía entre otros” (Díaz Díaz, 2006, pág. 8). Aquí podemos identificar a autores que han trabajado recientemente el tema como Alexander Cifuentes (1986), Germán Colmenares (1979), Nicolás Del Castillo (1982), Anne Marie Losonczy (1976), William Villa (1985), Eduardo Restrepo (1997; 2003; 2005), Fernando Urrea (1998; 2000) y Axel Rojas (2004; 2008), entre muchos más. Son estos estudios los que han dado fuerza al *orden discursivo cultural*, lo han abonado con producciones académicas que lo consolidan como el eje central, entre otros, para pensar la afrocolombianidad.

El impacto de estas elaboraciones teóricas ha sido múltiple en la conformación de la afrocolombianidad, por la variedad de posturas y temas que estos documentos abordan. Podemos decir que fueron textos que han centrado su mirada sobre las diferentes comunidades negras o afrodescendientes y que han abordado heterogéneas temáticas tales como: cartografías de territorios habitados por esta población, características culturales, costumbres sociales y enfoques teóricos y metodológicos para abordar el estudio de las comunidades descendientes de África. Asimismo, su escritura muestra cómo el tema estuvo signado por una asimetría pues la mayoría de las producciones académicas trataban sobre indígenas, dejando de lado la temática negra o afrodescendiente (Arocha, 1998; Restrepo, 1999).

La revisión de esta bibliografía permite observar, con todas las diferencias y disputas teóricas y metodológicas que tienen, cómo desde allí se hace una revaloración de un postulado: el de la diferencia. Su apuesta por confrontar el discurso de la homogeneidad es más que evidente al defender la especificidad o

diferencia de esta población. Este interés se ha mantenido y se ha vuelto más prolífico, no sólo por la dinámica académica, sino por las dinámicas sociales y políticas que generaron la Constitución de 1991, la Ley 70/93 y demás disposiciones legales. Esta producción académica nos brinda luces sobre el desplazamiento de los órdenes enunciativos del discurso de la afrocolombianidad. Es gracias a ella que lo étnico surge como algo relevante que puede ser defendido en todos los ámbitos. Si lo étnico era lo central y podía ser utilizado en los diferentes escenarios sociales, el discurso de la afrocolombianidad apalancado en lo étnico podría convertirse en un dispositivo articulador de reclamos y exigencias ante la sociedad colombiana. Creo que ésta es la explicación fundamental de por qué la afrocolombianidad se ha consolidado de manera efectiva en nuestra sociedad: porque se ha convertido en un dispositivo de lucha para la configuración de nuevas subjetividades en las cuales lo étnico juega un papel fundamental.

Aceptando que lo académico se conformó como una *superficie de emergencia* para el orden enunciativo étnico, creo pertinente dedicar unos párrafos a mostrar qué discusiones fueron las más importantes en la validación de ciertos conceptos que hoy son centrales en el discurso de la afrocolombianidad, aunque no sea el centro de esta investigación la conformación de los enunciados en el campo antropológico o histórico. Los conceptos de afrogénesis, eurogénesis, africanidad y, sobre todo, el de africanía²³ jugaron un papel importante. La africanía se ha ubicado como el eje

²³ Reitero que: al no ser el centro de la investigación revisar el contenido de términos que han impactado el campo de la Antropología, sino más bien ver cómo los órdenes de enunciación antropológicos han impactado la afrocolombianidad, no desplegaré la discusión académica que se dio frente a los términos afrogénesis, eurogénesis, africanía y africanidad. Sin embargo, creo pertinente

articulador de la temática afrocolombiana al dar la especificidad a la población y sustentar la elaboración identitaria cultural que han realizado los afrodescendientes. A su vez, los trabajos históricos a los que nos referiremos en el siguiente apartado aportaron a la consolidación de un discurso que postula y, tiende a naturalizar, fuertes raíces africanas en las prácticas culturales de la población descendiente de africanos. Un ejemplo de lo anterior lo vemos en el libro *De Sol a Sol*.

Han transcurrido casi cinco siglos desde cuando los primeros africanos llegaron a América. De sol a sol, ellos y sus descendientes contribuyeron a forjar el nuevo mundo. A partir de los fragmentos de las sociedades aborígenes que los europeos saqueaban y aniquilaban para imponer sus propios moldes, los negros usaron creativamente sus vivencias y recuerdos culturales, convirtiéndose en piezas medulares del complejo socioeconómico que desde el siglo XV rige las relaciones entre el norte y el sur (Friedemann & Arocha, 1986, pág. 16).

Todas estas elaboraciones le permitieron al orden enunciativo étnico irse fortaleciendo en su ubicación en el discurso de la afrocolombianidad. Para sustentar estas elaboraciones, muchos investigadores generaron diversos procesos de fundamentación y trabajo en entornos específicos y con las comunidades; apoyados por ellas, en vista de la necesidad de realizar un levantamiento cultural y

especificar aquí que con el concepto de *afrogénesis* se insistió “en la importancia que ha tenido la permanencia de complejos culturales de origen africano en los procesos de reconstrucción y recreación cultural, territorial y política de los esclavizados y sus descendientes en nuestro país” (Maya, 1998b, pág. 8). Por el contrario, la eurogénesis se entendió como el paradigma que analizó y resaltó “la herencia europea” y minimizó “el impacto de los legados africanos” (Arocha, 1996, pág. 317). La apuesta por la primera, más que por la segunda, determinó la validación de la afrogénesis para el discurso de la afrocolombianidad, en tanto ésta “basa la noción de derecho afrocolombiano en una ancestralidad que se remonta a África y a la esclavitud, y en una construcción del territorio a partir del bagaje que no pudo ser borrado por la trata” (Arocha, 1996, pág. 319). Como resultado de estudios basados en la afrogénesis se elaboraron conceptos tales como *africanía*, la cual se diferencia de africanidad en la medida que “en África hay africanidad, pero no africanía (...) [ya que] esta última palabra designa la reconstrucción de la memoria que –con muy diversas intensidades– tuvo lugar en América, a partir de recuerdos de africanidad que portaban los cautivos” (Arocha, 2002a, pág. 57).

un nuevo relato comprensivo de las mismas, registraron y siguen registrando múltiples prácticas de los afrodescendientes. Al caracterizar la afrocolombianidad, trabajos como el de Juan de Dios Mosquera, entre otros, hacen listados de aspectos fundamentales que deben tenerse en cuenta en la cultura afrocolombiana: las prácticas cotidianas, la jurisprudencia, la casuística religiosa, lo médico, los códigos de comportamiento social y familiar, el ordenamiento del mundo y la concepción epistémica (Mosquera Mosquera, 2006b).

Las modificaciones en la disposición discursiva cultural han sido consecuencia de la migración y el destierro producidos por el conflicto colombiano. Como ya lo expusimos antes, la población afrocolombiana ha sufrido grandes procesos de desplazamiento. Podemos identificar dos consecuencias claras de los mismos en el orden discursivo étnico: la primera es que la relevancia de reflexiones que abordan la realidad urbana de los afrodescendientes va en aumento. Un ejemplo son los trabajos que desde lo urbano están realizando diferentes investigadores y colectivos en cada una de las ciudades (Hilos de Anance, Red de Eleguá, Orcone, Cimarrón, en Bogotá; Unidad Fraternal Palenque Libre, Centro de Investigaciones y Documentación Socioeconómica de la Universidad del Valle y La Pastoral Afrocolombiana, en Cali; Ángela Davis, en Barranquilla; FUNSAREP, en Cartagena; Asociación Afrocolombiana Cimarrón, en el Cauca; y el Proceso de Comunidades Negras (PCN), por mencionar algunos), en donde hay población afrocolombiana registrando y estudiando las dinámicas y los ejercicios de la población en sus contextos. Andrés Meza (2003), por ejemplo, se concentró en las trayectorias de los afrodescendientes en el comercio capitalino. En su estudio, más allá de sus

reflexiones frente a la forma del análisis antropológico, muestra cómo la población afro empieza a ser visible en ámbitos urbanos. También los estudios de Fernando Urrea (1998; 2000), en los cuales se abordan el género, las relaciones raciales y la construcción de ciudadanía en la ciudad de Cali son muestra de estos trabajos sobre lo urbano. Asimismo, muchos de los autores antes mencionados y que han estado ligados al campo discursivo de la afrocolombianidad han generado diversos escritos sobre la presencia urbana de esta población.

La segunda consecuencia de este fenómeno tiene que ver con el enfoque en las reflexiones. Lo intercultural intercepta el discurso de la afrocolombianidad. Aunque lo territorial continúa siendo importante, ahora se encuentra en lo no-visible (ya que las comunidades para quienes es importante –Pacífico, Cauca y Caribe– son marginales en las redes hegemónicas en donde circulan los discursos), y lo visible es la discusión sobre las culturas y su desarrollo en torno a lo identitario. Bravo, Peña y Jiménez muestran que las reflexiones se concentran en aspectos étnicos y culturales:

(...) se ha producido en nuestro país un proceso de irrupción de “identidades colectivas” sin precedentes, en el marco de un movimiento histórico caracterizado por la “emergencia de lo étnico y cultural” como elemento de importancia en la perspectiva de la construcción de una nueva sociedad (Bravo, Peña, & Jiménez, 2006, pág. 11).

Esta consecuencia se puede identificar como la ubicación del discurso en un lugar común para todos aquellos que hacen reflexiones y reivindicaciones sobre lo

cultural, es decir, lo intercultural. Es así como en los últimos años ha existido un gran impulso a procesos que aborden la convivencia cultural. Ejemplo de este impulso fue el *Seminario Internacional Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad* realizado en la ciudad de Bogotá en 2008, y el documento compilado por Wilmer Villa Amaya y Arturo Grueso Bonilla (2008), que recoge reflexiones y experiencias en torno a la diversidad y lo intercultural.

Por último, el orden étnico ha impactado el ámbito educativo al considerarlo como un lugar propicio para hacer evidentes dos apuestas fundamentales: por un lado, la etnoeducativa, propia de los grupos culturales en los contextos específicos; y, por otro, la promoción del respeto a su diferencia étnica en el marco de la interculturalidad. Estos dos campos de interés (también conocidos como la educación propia y la educación intercultural, y que he mencionado en varios apartes) se convirtieron en ejes que pugnan por posicionarse como ordenadores del campo educativo y su quehacer, tanto en el terreno formal como en el no-formal.

Revisemos la primera apuesta. La discusión de lo cultural, al estar basada en una reconstrucción identitaria, que hace manifiesta las especificidades o diferencias, identificó los requerimientos de poblaciones específicas como las de Palenque de San Basilio, los Raizales de San Andrés y la serie de variantes dialectales del castellano en la costa atlántica y pacífica. La reivindicación en torno a la lengua fue la primera en demandar procesos de etnoeducación; existió una apuesta por cambiar la percepción social frente a estas lenguas y el discurso de la afrocolombianidad ha luchado porque las mismas pasen de ser una vergüenza a ser un orgullo y parte de

su proceso de identificación cultural para quienes las utilizan. Los procesos de reelaboración y consolidación de la identidad en múltiples poblaciones han llevado a reconocer y exigir prácticas educativas que, sin ser totalmente propias, sí estén amarradas al contexto. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) reconoce que la “etnoeducación se ubica dentro de los esfuerzos de los grupos étnicos por definir y construir un proyecto de sociedad y de vida acorde con sus criterios y aspiraciones” (Ministerio de Educación Nacional, 2004a, pág. 21). Con esto, fundamenta la reflexión sobre el proyecto de sociedad y de vida que cada comunidad posee. Pero, renglón seguido, dice que esta etnoeducación “es intercultural, debe partir del conocimiento, valoración y afirmación de la identidad étnica propia y proyectarse hacia el conocimiento de tecnologías producidas por otros grupos humanos, desde la perspectiva de articulación cultural (Ministerio de Educación Nacional, 2004a, pág. 21), lo cual empieza a darnos luces sobre la segunda apuesta y el mayor énfasis que impactará a la educación.

En cuanto la segunda apuesta, creo que varios de los procesos que ha vivido la población afrocolombiana durante la época estudiada, no sólo han impactado su visión frente a la territorialidad, como ya lo he mencionado, sino que, a través de la remoción de todos los órdenes enunciativos del discurso de la afrocolombianidad, ha puesto a pensar a los afrocolombianos en la necesidad de impactar las esferas de la educación formal. La educación, entonces, es comprendida como el medio por el cual se logra llegar a otros espacios, es la posibilidad de impactar a los “otros” que no poseen estas características étnicas. Reconocer que en la educación se hacen presentes los intereses de los otros nos obliga a pensarla como un lugar donde

pugnan dichos intereses; demanda establecer niveles de comunicación para que lleguemos a acuerdos mínimos. Es aquí donde las reivindicaciones étnicas de los afrodescendientes han tenido que hacer presencia, pues les ha tocado negociar en un campo discursivo que ha impuesto reglas para su participación, reglas que se apegan a los primados de la interculturalidad.

Desde los primeros años del siglo XXI se ha despertado un nuevo interés en la producción de textos para la educación formal; la temática de la interculturalidad hace cada vez mayor eco en las producciones educativas afrocolombianas. El primer y mayor ejemplo es la CEA que, referenciando la Ley General de Educación, dice:

(...) la Ley General de Educación, al referirse al servicio educativo de los grupos étnicos define que éste debe estar ligado al ambiente, al proceso de producción social y cultural, con el debido respeto a sus creencias y tradiciones, el cual adicionalmente debe estar orientado por los principios y fines generales de la educación, bajo los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, entre otros (Ministerio de Educación Nacional, 2004a, pág. 9).

Pero, así mismo, podemos ver textos como *Educación para los otros* o *educación intercultural* en los cuales se revisa qué tipo de educación queremos y cómo el marco constitucional permite hablar del

(...) 'reconocimiento de la diversidad étnica y cultural', que se manifiesta de varias maneras en la vida cotidiana de los colombianos: por un lado, el afianzamiento de una representación de los social, ahora marcado por lo cultural (y lo étnico), y por otro, el despliegue de novedosos aparatos jurídicos e

instituciones cuya función es la 'atención' a dicha diversidad cultural (Rojas & Castillo, 2006, pág. 115).

Otros trabajos reconocen la importancia de trabajar en una apuesta por una educación interculturalidad, pero planteando que la interculturalidad se debe comprender como un proyecto que reformule aspectos epistémicos, político, éticos y sociales, con miras a enriquecer las culturas que conviven entre múltiples especificidades (Villa Amaya & Grueso Bonilla, 2008).

La historia fuente de comprensión.

Uno de los aspectos más relevantes de los documentos que hablan sobre la afrocolombianidad es la búsqueda de una nueva historia. Intentaré mostrar cómo esa búsqueda de identidad demandó la elaboración de otra historia que reivindicara la población descendiente de África, su presencia y su continuo aporte a la sociedad. Asimismo, procuraré exponer cómo el origen, la trata esclavista, la diferencia cultural producida por la diáspora africana, más sus aportes a la construcción de país, fueron los ejes ordenadores de esta reconstrucción histórica. También señalaré que este orden discursivo ha sido el soporte básico, aunque no el más visible, que ha respaldado tanto el ejercicio de reconstrucción cultural como el reivindicativo. Terminaré con la afirmación de que este orden enunciativo es el que más ha

impactado el ámbito educativo ya que el mismo ha sido construido desde la academia y, en gran medida, para la academia.

El campo histórico ha realizado múltiples aportes al entramado de la afrocolombianidad. Se convirtió en uno de sus soportes básicos, mediante la elaboración y visibilización de los nuevos relatos sobre el pasado afrocolombiano. Esta razón nos lleva a verlo como el orden que ha sustentado los otros órdenes enunciativos del discurso de la afrocolombianidad. No es de extrañar que lo étnico y lo territorial usen los constructos del campo histórico para fundamentar sus reclamos, en especial cuando las elaboraciones históricas están creando continuamente realidad, subjetividad o identidad. Así las cosas, los otros órdenes de la afrocolombianidad no pueden dejar de remitirse a lo histórico, en especial porque sus apuestas son las que han posibilitado la creación y la maduración de estos órdenes como una verdad, que, en cierta medida, es considerada como revelada; podríamos decir que, aunque esté recién elaborada, al ser validada se naturaliza y se incorpora al discurso como si siempre hubiera existido.

Todo relato de origen ha utilizado este orden enunciativo para que se valide y se haga visible. Éste es un nuevo pliegue que le permite a la afrocolombianidad tener otro espacio de lucha. Habría que reconocer que lo anterior lo podemos catalogar como una dinámica intrínseca a los procesos de elaboración étnica, territorial e histórica. En el discurso de la afrocolombianidad, los tres enunciados se imbrican, se ratifican ellos mismos, se auto-reproducen; sólo mediante esta interrelación de validación las pretensiones del discurso comportan sentido.

Podemos observar cómo los trabajos de historiadores establecen relaciones culturales entre la población esclavizada africana y sus actuales descendientes. Estos trabajos profundizan, por ejemplo, en

(...) la construcción territorial autónoma por parte de los cimarrones y libertos de ascendencia africana (...). Adriana maya (1988, 1989, 1993a, 1994) ha desarrollado esta hipótesis combinando la investigación de William Sharp (1976) a propósito de la rentabilidad de la esclavitud durante el segundo ciclo minero (que tuvo lugar en el virreinato de la nueva Granada entre 1680 y 1810), con el hallazgo de Germán Colmenares (1979) sobre el aumento en el número de esclavos criollos, que ocurre en paralelo con una marcada disminución en el número de esclavos bozales (nacidos en África), el elemento que empieza registrarse a partir de 1750 (Arocha, 1996, pág. 320).

Es allí donde empieza el proceso de superposición, donde esta nueva verdad permite a los enunciados ser utilizados en la conformación de un discurso sobre el “nosotros”, sobre su identidad. Por lo tanto, el interés de poseer referentes de identidad, tan mencionado después de la Constitución del 91, ha estado demandando la elaboración continua de una historia específica, de un relato que visibiliza dos cosas: la presencia del pueblo africano y los aportes hechos por sus descendientes en Colombia.

Como toda historia clásica, ésta demandaba la ubicación de un principio, de un origen, de un umbral que funcione como referente. La búsqueda de este origen fue articulada por el proceso de esclavización que sufrieron los africanos desde antes de la Conquista hasta después de la Independencia de nuestro país. La trata esclavista

como proceso histórico, se convirtió en un referente identitario al permitir ubicar el origen cultural en África. Es de esta manera que pueden surgir elaboraciones muy potentes para auto-referenciarse tal como el concepto de diáspora africana (Friedemann, 1993; Carvalho, 2006), que se consolidó como el espacio idóneo de explicación de los orígenes de africanos en nuestro país. Escritos sobre lo africano (Arocha, 1993b, 1996, 1999, 2002c; FUNSAREP, 2000; Friedemann, 1987, 1992, 2000; Friedemann & Arocha, 1986; Maya, 1998a; 1998b, entre muchos otros) fueron mostrando cómo la población negra era descendiente de África. No es extraño entonces que la búsqueda de información, referentes y fuentes que caracterizaran la trata y la herencia africana, impactara profundamente este discurso. Allí es donde podemos observar la emergencia de una visión constitutiva que explicó la presencia actual de una población étnicamente distinta en el territorio colombiano.

Para lo anterior, el concepto de africanía fue básico. Mediante él se explicaban y hacían visibles los sujetos. A través de su referencia continua a lugares y contenidos en donde era posible referenciar alguna conexión, se podía explicar su estadía en el mundo. Claro ejemplo lo vemos cuando Friedemann enuncia que “en Colombia, la historiografía muestra cómo los cabildos de negros que en un primer momento fueron enfermerías en Cartagena de Indias, se convirtieron en ámbitos de resistencia a la sociedad dominante y en refugios de africanía (Friedemann, 1988; 1992)” (Friedemann, 2000). Este tipo de argumentaciones son visibilidades que le exigen a la sociedad una reflexión en torno a los aspectos que allí se explicitan.

Esta gran capacidad de creación y visibilidad del orden discursivo histórico, más su utilización constante por parte del discurso de la afrocolombianidad, consolidó al mismo orden como plataforma de los procesos de identificación cultural y territorial. Aún hoy continúa siendo ampliado y utilizado en miras de impactar no sólo a la población “negra” que no se reconoce como afrocolombiana, sino a toda la población del país; con el objetivo de tener un referente que permita comprender las demandas en pro de un trato justo, no discriminante, racista o excluyente para con los afrodescendientes. Podemos afirmar que el orden enunciativo histórico, entonces, soporta tanto la afirmación de la ancestralidad africana, como las reivindicaciones frente a la exclusión de la población afrocolombiana en el discurso de país.

El hacer más visible la trata de esclavizados, en el orden discursivo, permitió a los afrodescendientes identificar los dispositivos de poder construidos con anterioridad que normalizaban a los sujetos. Al ser el racismo²⁴ uno de los dispositivos centrales que articularon la forma en que se dispuso el orden social colombiano, se hicieron necesarias investigaciones sobre la trata esclavista y el racismo presente en ella. Se generaron análisis con énfasis estadístico donde se daba cuenta de lo que ocurrió con la población africana esclavizada durante y

²⁴ Es importante tener en cuenta que el racismo se desarrolla en contextos propios y específicos, lo que impide generar una definición única. Pero es posible entenderlo como una dinámica amplia, diversa y polifacética, que demanda estructuras jerárquicas en diversos planos como el ideológico y el práctico institucional y el social, por mencionar algunos. Esta dinámica social, basada en el concepto de raza, lleva a que a partir del siglo XV el racismo se haga evidente al consolidarse como una norma social, justificando atropellos tales como la esclavización y la dominación de pueblos enteros por más de 400 años. Para una discusión más profunda sobre el fenómeno del racismo y sus consecuencias es posible consultar (Arango, 2007; Viveros, 2007; Reales, 2001; Almario & et-al., Aproximaciones a los estudios de razas y racismos en Colombia, 2007; Mosquera, 2000; 1991; Vásquez, 2005) y (Restrepo, 2008). Posteriormente, los postulados adyacentes al concepto de igualdad, más las convulsiones sociales generadas por procesos independentistas, empiezan a hacer mella en el orden social jerárquico impuesto por el racismo, permitiendo a quienes estaban esclavizados pensar de otra forma su existencia y su memoria.

después de la trata (Segal, 1995; Curtin, 1969; De Granada, 1971; Maya, 1998a; 1998b; y más). Esta corroboración más otras propiciadas por las discusiones internacionales entorno al racismo –que venían desde mediados del siglo XX– aportaron para que, dentro del orden discursivo de la afrocolombianidad, se aceptara el impacto y la importancia de conocer y reivindicar la diáspora africana en Colombia y sus posteriores procesos sociales, culturales, territoriales, lingüísticos, educativos y políticos.

En el discurso de organizaciones de base, la conciencia de la trata fue siempre evidente; lo que no era tan visible era la discriminación racial. Ésta fue la razón para que el orden enunciativo histórico abordara el tema y diera cabida a afirmaciones que reconocieran la existencia actual del racismo en la sociedad colombiana; por ello, las mismas comunidades, a mediados de los 90 hicieron visibles las improntas que la discriminación racial les había causado. “El proceso histórico vivido por los negros en general ha estado muy marcado por el fenómeno de la discriminación racial, con profundos efectos económicos, políticos, sociales y culturales” (FUNSAREP, 1995, pág. 1). Se planteaba que el orden discursivo social en Colombia siempre había negado el fenómeno del racismo, ubicándolo como un tema de segundo orden.

La visibilización de la temática del racismo todavía está en ciernes. Es por ello que Consuelo Arnaiz nos dice, en un texto que recoge una experiencia educativa con poblaciones vulnerables en Cartagena, que “el racismo existe, permea todo el tejido social y se expresa de mil maneras, unas más sutiles que otras, desde la creación de espacios exclusivos, hasta la utilización de sobrenombres” (1998a, pág. 45). La

caracterización del fenómeno es parte de esta nueva visibilidad, de esta emergencia, de esta pugna que busca hacer cada día más evidente y patente el racismo en la educación (Arocha, 2001; Jiménez, 2006; Díaz Acevedo, 1998; y FUNSAREP, 1995).

Para el enunciado histórico fue necesario revisar y precisar los aportes de la población afro. Por ello, se buscó compartir herramientas con el orden enunciativo étnico, razón de la presencia de conceptos como el de africanía, los cuales soportaron aseveraciones en torno a los aportes que han realizado los afrodescendientes. La elaboración de esa nueva historia entretejió los discursos y permitió sustentar otros conceptos como el de *huellas de africanía*.

Entendidas como memorias, sentimientos, aromas, formas estéticas, texturas, colores, armonía, es decir, materia prima para la etnogénesis de la cultura negra. Se destaca, además, su compleja dinámica de creatividad de y transformación y no se niega la participación de supervivencias y sincretismos y, dentro de éstas, no solamente las africanas, sino también las europeas y las aborígenes (Friedemann, 1995, pág. 93).

Es a partir de ellas que fueron identificando expresiones lingüísticas, gestuales, iconográficas, musicales y culinarias (Friedemann, 1995) pertenecientes al legado de los africanos que llegaron esclavizados a nuestro país. El orden enunciativo histórico ya hace parte de la autorreferencia de la población y encontramos textos como *Historia del pueblo afrocolombiano. Perspectiva pastoral*. (2003), cuyo capítulo 11 se dedica a identificar africanías en las dos costas de Colombia. Este texto identifica, para la costa Caribe, las siguientes: el Carnaval de Barranquilla, la música costeña,

algunas expresiones literarias identificadas en las producciones de García Márquez, y el Palenque de San Basilio; las que enuncia para la costa Pacífica son: la práctica de ombligar²⁵ los niños y niñas, y las tradiciones *sui generis* del ritual mortuario de los afrocolombianos.

Debemos insistir sobre este punto: el enunciado histórico no es el más visible; no obstante, muchas de sus aseveraciones han sido y serán el sustento en los otros órdenes enunciativos identificados en la investigación. La plataforma donde es más visible este fenómeno es la educativa. Tanto en la educación formal como en la no-formal (Calvo Muñoz, 2005), la referencia a los relatos históricos es un componente básico para el posicionamiento del enunciado territorial y, mucho más, el enunciado étnico.

Las prácticas educativas afrocolombianas suelen utilizar el referente histórico-africano significativamente. El objetivo de ello es hacer una clara diferenciación étnica referenciada en constructos culturales que surcan los tiempos. Los instrumentos como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos CEA, mediante trabajos históricos, resaltan cómo el término “afro” o “negro” fue utilizado por el mundo

²⁵ Se pueden definir como las prácticas que se concentran en el ombligo del recién nacido, las cuales ha sido ampliamente abordadas por Arocha (1999). Identificables por el discurso de la afrocolombianidad hay dos: una, enterrar “la placenta y el cordón umbilical debajo de la semilla germinante de algún árbol escogido por ella y cultivado en la azotea desde que sabe que está embarazada” (CEPAC, 2003), la otra forma “ocurre cuando es necesario curar la herida que deja el ombligo al caer. Como en otros lugares del Afropacífico, antes de realizar el rito los padres tienen que haber escogido un animal, planta o mineral cuyas cualidades formarán parte del carácter del niño o niña y las cuales irán siendo incorporadas a partir de que se esparzan los respectivos polvos sobre la cicatriz umbilical” (CEPAC, 2003). Soy consciente de la discusión que hay sobre su origen indígena o africano; sin embargo, como en esta investigación doy cuenta de lo que hace parte del *corpus* del discurso de la afrocolombianidad, lo más relevante es decir que hoy se considera constitutivo de su acervo cultural.

occidental para caracterizar indistintamente los múltiples pueblos que procedían de África central y occidental; y, a su vez, reconoce que:

En el territorio actual de Colombia, los africanos y africanas negros y sus descendientes, por el avanzado desarrollo cultural de los pueblos de donde procedían, estuvieron presentes en el proceso de construcción de las bases materiales y espirituales de la República desde sus inicios. (Ministerio de Educación Nacional, 2004a, pág. 24).

En el anterior texto es evidente cómo el objetivo es hacer visibles los legados y aportes afrocolombianos a la conformación del país. Ese aporte, como lo han evidenciado diversos investigadores históricos, se realizó desde lo intangible. Es por ello que el orden enunciativo histórico sigue buscando las herencias invisibilizadas de la historia afrocolombiana.

Esta característica también es evidente en la manera como los maestros abordan el tema de la CEA. Las experiencias educativas que tienen propuestas de desarrollo de la CEA, lo hacen

(...) desde las diferentes áreas mediante temáticas articuladas que posibilitan la integración. Por ejemplo, *articulando el trabajo en el área de historia* [énfasis mío] a partir de cuentos africanos, que se relaciona con lenguaje en la producción de textos, con geografía en cuanto a ubicación y manejo territorial, etc. (Rojas, 2008, pág. 38)

Otro aspecto en donde el orden enunciativo histórico ha influido es en la reconstrucción de próceres y efemérides afrocolombianas. Como en las

historiografías nacionalistas, se buscan héroes y heroínas con el objetivo de hacer mucho más digna la historia afrocolombiana. Ejemplo de ello son las referencias constantes a Benkos Bioho, a José Prudencio Padilla, a Manuel Saturio Valencia y a otros más²⁶ que terminan siendo parte de una suerte de panteón que será recordado para enaltecer los aportes afrocolombianos a la construcción de país. Incluso, se han dictado leyes como la 725 de 2001 por medio de la cual se establece el *Día Nacional de la Afrocolombianidad* con el objetivo de hacer un

(...) homenaje a los ciento cincuenta (150) años de la abolición de la esclavitud en Colombia consagrada en la Ley 21 de mayo de 1851, en reconocimiento a la pluriétnicidad de la Nación Colombiana y la necesidad que tiene la población afrocolombiana de recuperar su *memoria histórica*, se desarrollará una campaña de conmemoración que incluya a las organizaciones e instituciones que adelanten acciones en *beneficio de los grupos involucrados en este hecho histórico* (...) [énfasis míos] (Congreso de Colombia, 2001).

Lo dicho hasta el momento da pie para confirmar que el orden enunciativo histórico ha soportado y seguirá soportando los procesos pedagógicos que abordan la temática de la población afrodescendiente.

Dije más arriba que el enunciado histórico era un producto de la academia y que en gran medida este producto volvía a ella. Es hora de que aclare esta afirmación. Como lo he mencionado durante el despliegue del enunciado histórico, la academia y sus procesos educativos han jugado un papel importante en la

²⁶ Una revisión sucinta de estos y otros próceres afrocolombianos se puede encontrar en CEPAC (2003), capítulo 12. Uno de los íconos de resistencia que refuerza el discurso de afrocolombianidad de manera recurrente es la figura de Benkos Bioho quien lideró la conformación de varios palenques en lo que hoy conocemos como el departamento de Bolívar, Colombia.

construcción de una nueva historia. Pero esa nueva historia producida en investigaciones de académicos debe ser divulgada, debe tener un proceso por medio del cual sea instaurada en la memoria de los sujetos y del país. Es allí en donde este discurso retorna a lo académico, pero convertido en un saber con categoría de verdad que debe ser transmitido.

La educación como campo y herramienta de lucha

Con el marco antes mencionado podemos empezar a delinear las apuestas y las prácticas discursivas que interceptaron lo educativo. La pregunta que nos hacemos es: ¿cuáles son las principales consecuencias que existen en el surgimiento e instauración del discurso de la afrocolombianidad en la educación? La más evidente de ellas es que se ha convertido en un “campo de lucha” en el que pugnan diversas apuestas para transformar la educación y hacerla más pertinente según sus intereses. La segunda consecuencia es que se ha convertido en una “herramienta” fecunda para hacer visible sus reivindicaciones en el ámbito nacional y global. La tercera consecuencia es la producción y naturalización del discurso de la afrocolombianidad en y por la educación.

¿Cómo ocurre esto? He mostrado que el discurso de la afrocolombianidad ha tenido varias fuentes de enunciación desde donde han emanado aportes que hoy confirman su ordenamiento. Podemos decir que asistimos a una suerte de

transferencia de “un tipo de enunciado de un campo de aplicación al otro (como la transferencia de la caracterización vegetal a la taxonomía animal; o de la descripción de los rasgos superficiales a los elementos internos del organismo)” (Foucault, 1984, pág. 96). Para nuestro caso, es la transferencia de la caracterización de un grupo humano desde lo territorial, lo cultural y lo histórico a la identificación de los afrocolombianos en la educación.

La estrategia del discurso de la afrocolombianidad para visibilizarse se ha concentrado en legislar sobre el tema en la educación. En lo nacional podemos ver cómo ha sido impactada la educación: la Constitución reconoce el carácter pluriétnico y multicultural de la sociedad colombiana. En el Artículo 7 insta al Estado a reconocer y proteger la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana y en el Artículo Transitorio 55 reconoce el carácter étnico de los grupos ‘negros’; la Ley 115/94 en el Artículo 5 ubica como fin de la educación “el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad”; la Ley 70/93 en su Artículo 36 define que “la educación para las comunidades negras debe desarrollar conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en condiciones de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional”; el Decreto 804/95 reglamenta la atención educativa para grupos étnicos y claramente en el Artículo 1 indica que

(...) la educación para 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 y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos (...);

y, para finalizar esta muestra, el Decreto 1122/98 nos ejemplifica, en su primer artículo, cómo establece que “todos los establecimientos estatales y privados de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos proyectos educativos institucionales la Cátedra de Estudios Afrocolombianos”.

Pero esta regulación también se da en casos específicos como lo muestra Arocha para el caso de los Palenqueros:

De manera conjunta, académicos y adalides palenqueros elaboraron intrincados inventarios documentales escritos, audiovisuales y radiofónicos que reflejaran los logros histórico-culturales, musicales, culinarios, deportivos y artísticos de ese pueblo. De esa forma los hicieron visibles ante los diseñadores de políticas públicas y ante los propios palenqueros, pero en especial *crearon un rico conjunto de materiales pedagógicos con enorme capacidad de influir sobre los sistemas de educación formal e informal* [énfasis mío] en la búsqueda de alternativas para dignificar las herencias palenqueras, superando el esencialismo extremo al cual han sido sometidas (Arocha, 2005, pág. 29).

Aquí es posible ver cómo, gracias a este conjunto de materiales que soportan la identificación basada en lo étnico, el discurso de la afrocolombianidad ha influido en espacios formales. Sin duda, las fuentes confirman que, en gran medida, los ámbitos en donde aparecen los enunciados son los normativos. No estaremos errados si

afirmamos, pues, que instituciones como el Ministerio de Educación Nacional y los demás estamentos ordenadores, como las Secretarías de Educación, se han configurado como espacios idóneos para producir normas que impacten la escuela como el mayor dispositivo del régimen educativo. Pero aunque este fenómeno se esté dando, asimismo, podemos ver que los contextos siguen resistiendo:

Reconocer el valor de la multiculturalidad en las prácticas educativas supone que se transforme al interior de los proyectos educativos muchas de las concepciones y prácticas pedagógicas, lo que hasta el día de hoy no ha sido fácil y ha hecho que su aplicación se enfrente a diversos obstáculos y resistencias en el orden institucional. No podemos olvidar tampoco que ésta es una sociedad que se configuró históricamente en torno a la idea de una identidad nacional homogénea (Rojas, 2008, pág. 44).

Es claro: lo que propone el discurso de la afrocolombianidad es reformular principios educativos en donde la homogeneización ha regulado; se pretende que el dispositivo educativo contemple y asimile la diferencia, no para homogeneizarla como es su costumbre, sino para que la respete. Aspecto nada sencillo cuando su estructura está diseñada con el fin de nivelar e igualar. Así lo reconocen en Antioquia en algunos procesos de formación para docentes:

Los modelos educativos puestos en práctica en Colombia hasta la fecha, han sido homogeneizantes donde lo occidental aparece como paradigma de todo, lo cual ha llevado a la formación de personas acomplejadas de sus innegables herencias genéticas y culturales africanas e indoamericanas; a la formación de personas sin compromiso con sus comunidades o colectividades de origen, ni con el país, e incapaces de participar en la construcción de un proyecto

de vida colectivo, garantías básicas de identidad nacional (Palacio Nagupe & Mosquera Rentería, 2006, pág. 11).

Es por ello que la formación pedagógica debía ser impactada. Un ejemplo de estos procesos de formación de maestros en torno a la temática afrocolombiana es la Ruta Afrocolombiana que, como parte de la Expedición Pedagógica Nacional, recorrió las escuelas para valorar las prácticas pedagógicas afrocolombianas de los maestros. Su presencia en el Cauca, el Caribe y en Bogotá permitió procesos de visibilización de las prácticas pedagógicas que los maestros realizaban y que estaban íntimamente ligadas a lo afrocolombiano. Experiencias como las de María del Carmen Ararat con su misa afrocolombiana o las de Felipe Hernán Lozano y la danza afrocolombiana fueron registradas y analizadas por la Ruta Afrocolombiana-Bogotá (Universidad Pedagógica Nacional, 2005). En el Caribe, la ruta hizo exploraciones en torno a la capacitación de los docentes, lo cual les permitió “hacer una nueva lectura sobre la realidad vivida por la comunidad educativa” (Expedición Pedagógica Nacional, 2004b, pág. 43). En la Ruta Cauca se trabajó sobre la memoria de las escuelas y se generaron metáforas para describir y caracterizar las instituciones y maestros que hicieron parte de la Ruta (Ruta Afrocolombiana-Cauca, 2005).

Este reclamo por la formación en afrocolombianidad se ha dado en diferentes lugares y, por lo tanto, ha dependido de aquellos contextos. En territorios donde existen comunidades con características culturales muy específicas como Palenque de San Basilio, es evidente un ejercicio pedagógico en torno a la etnoeducación.

Como lo reconoce Miguel Ángel Obezo, “el desarrollo de la Etnoeducación afrocolombiana en esta entidad territorial, se implementa en la actualidad con docentes vinculados como etnoeducadores en las instituciones educativas, (...) del Distrito de Cartagena” (2007, pág. 13). Es claro que para esta región los procesos etnoeducativos están adelantados y por ello organizaciones sociales reconocen lo que se realizó para alimentar los requerimientos de una educación propia que tenía San Basilio de Palenque.

Para este fin, se introduce un plan de estudios con perspectiva étnica que vincula el aprendizaje de niños y jóvenes con los saberes tradicionales, y que hace énfasis en la revitalización y valorización del patrimonio oral e inmaterial de Palenque que se manifiesta en: la lengua (cuya enseñanza está incluida en el plan de estudios), la memoria histórica, la cosmovisión, los saberes y costumbres orales e inmateriales tradicionales, la música, la danza y otras expresiones artísticas (ACUA, 2009).

En la CEA y en la normativa subsiguiente se muestra cómo, dentro del orden discursivo de la afrocolombianidad, la demanda por respeto y apoyo en la preservación de las lenguas propias es trascendental:

Para que los usos de las lenguas propias y las variantes dialectales no sean cada vez [más] marginales y menospreciadas, la etnoeducación afrocolombiana debe estimular su valoración y enseñanza resaltando la necesidad de su contextualización histórica y sociocultural. Esto también es válido para enaltecer la tradición oral como una fuente de comunicación vital de las Comunidades Afrocolombianas: La tradición y la literatura oral afrocolombiana (Ministerio de Educación Nacional, 2004a, pág. 36).

(...) el Decreto 2249 de 1995 le da la responsabilidad al Ministerio de Educación de formular e implementar políticas de etnoeducación para las comunidades afrodescendientes y construcción de los currículos correspondientes para la prestación del servicio etnoeducativo, acorde a las necesidades, intereses o expectativas de esta población (Uribe Botero & Jaramillo Herrera, 2009, pág. 75)

Todo esto impacta profundamente la formación de los maestros, ya que se ven obligados a considerar estos aspectos para que su práctica educativa sea pertinente, les demanda pensar, construir y practicar la etnoeducación. Pero este impacto en la formación de maestros no es un proceso sencillo, menos cuando ellos reconocen que es una práctica con principios pedagógicos que se fundamentan

(...) en la investigación y explicación, con beneficio de inventario de la problemática educativa de los grupos étnicos.

En este aspecto se parte de la premisa fundamental de entender que toda acción educativa no contextualizada dialécticamente en la cultura propia y sobre la que no exista un control político, autónomo, es una acción pedagógica alienante (...) (Palacio Nagupe & Mosquera Rentería, 2006, pág. 24).

Además, en el mismo texto, Palacio y Mosquera reconocen cuatro obstáculos presentes en la etnoeducación de las comunidades afrocolombianas. El primero es la carencia de voluntad política; el segundo, la insuficiencia de recursos, unida a la falta de autonomía financiera y logística; el tercero es la ausencia de compromiso por parte de las instituciones educativas; y el cuarto, el anquilosamiento de la educación por no querer romper con viejos paradigmas (2006, págs. 28-29). Quiero hacer notar que estos obstáculos nos permiten ver cómo el discurso de la afrocolombianidad

vuelve y posiciona sus intereses reclamando una transformación de los maestros y las directrices educativas, transformación difícil que convierte la educación en un *campo de disputa* al hacerla foco de intereses propios del discurso afrocolombiano que entran en pugna con otros discursos sobre lo cultural y el tipo de educación que se establece para el país.

Otros programas de formación de maestros han tomado como centro la CEA. En estos ejercicios hacen énfasis sobre una formación docente para la interculturalidad. En la Universidad Pedagógica Nacional podemos identificar varios grupos de trabajo intercultural y Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPDs). Uno de ellos, desarrollado por Indira Morales Villegas en 2001, buscó insertar la CEA en las respectivas actividades curriculares²⁷ de cada área a la que pertenecían los maestros participantes. Allí había un afán por elaborar un relato identitario, el cual se explicitaba al reconocer en el texto que la pedagogía debería trabajar en la construcción de las identidades individuales y colectivas (Morales Villegas, 2002). Decir esto en el contexto capitalino nos ubica en un lugar distinto, nos lleva a hablar de identidades en la diferencia. En Antioquía también podemos encontrar procesos similares que han girado en torno a la CEA; allí se cree que una propuesta pedagógica etnoeducativa “(...) se soporta en el reconocimiento y respeto por la diferencia entre los seres humanos, como enriquecedora de las sociedades”

²⁷ Entiendo este proceso de formalización de contenidos como una muestra de las condiciones de poder-saber. “Dado que, es una forma de administrar e intervenir mediante dispositivos de regulación sobre el sistema de educación, pues el poder es la fuerza que impulsa, controla, regula los cuerpos según la ley y la norma en forma masiva, en la escuela es donde mejor se forman los futuros ciudadanos que van a sostener la economía, la política en el devenir, es así como se agencian ciudadanos según juegos políticos para garantizar la vida, según el orden establecido (...)” (Hernandez, 2005, pág. 21).

(Palacio Nagupe & Mosquera Rentería, 2006, pág. 11). Los trabajos con este enfoque cada vez son más aceptados en la educación y en muchos niveles se está trabajando la temática con perspectivas similares, donde la interculturalidad es el centro. Desde esta perspectiva, el discurso de la afrocolombianidad empezó a demandar una formación específica de profesionales y se les pide a las universidades pensar la temática. Por ahora, la respuesta ha sido la inserción del discurso mediante cátedras, en donde se abordan temas específicos sobre los grupos étnicos, así como líneas de investigación y profundización, las cuales se ubican más desde la interculturalidad o multiculturalidad que desde un lugar étnico específico.

Aquí conviene detenerse un momento a fin de profundizar en una de las reflexiones más álgidas que, hoy por hoy, interrogan el discurso de la afrocolombianidad y que tiene como centro la pregunta por el cómo debe ser tratada y abordada la diferencia; aunque sea una cavilación que posee muchas aristas, intentaré exponer algunas.

Encontramos en el debate aseveraciones que, desde aires liberales clásicos, plantean –por ejemplo– la necesidad de una ‘igualdad sin cuotas’ (Mera Villamizar, 2009a; 2009b). Posturas que, como dice Tourain, se encuentran en contra del reconocimiento de la diferencia ya que, para ellos es una amenaza al poner en el tapete valores contrarios a los que se habían considerado universales por la modernidad. Creen que la igualdad, la libertad y el progreso, entre otros consensos, pueden resultar vulnerados por un poder autoritario que defienda un multiculturalismo

a ultranza y termine movilizando para su servicio una suerte de fundamentalismos; lo que en últimas “transforma una cultura en instrumento de movilización política y rechazo del otro” (Touraine, 1997, pág. 41).

Sin embargo, otros enfoques promueven el reconocimiento de la diferencia como mecanismo para propiciar el diálogo y el acuerdo; aunque hagan claridad que esta conversación se debe realizar desde otra postura epistémica la cual no reproduzca los vicios de occidente. Estas posturas se preocupan tanto por la forma en que se realiza este reconocimiento como por el uso mercantilista del mismo por parte del mercado; llaman la atención sobre las lógicas capitalistas que utilizan esta reivindicación para generar un *canibalismo cultural* (Carvalho, 2005). Es por ello que, apostándole al reconocimiento de la diferencia, rechazan posturas que puedan ser catalogadas como parte de un *multiculturalismo universalizante* (De Lucas, 2003); en donde el reconocimiento de la diferencia no transforma las prácticas concretas y termina convertido en un mero saludo a la bandera.

En esta discusión sobre la alteridad es menester tener en cuenta otro aspecto que alimenta la reflexión; aquél que tiene que ver con la identidad étnica. No obstante, es claro que, en la medida que se ha ido asimilando la idea de que la identidad se encuentra en constante transformación, el debate se ha tornado agudo; por un lado se defiende la especificidad de prácticas y constructos culturales de la comunidad afrocolombiana y, por otro, se intenta transformar la identidad nacional mediante el reconocimiento y puesta en común de las características culturales de la comunidad afrodescendiente.

Lo anterior nos conduce a desplegar una reflexión sobre dos visibilidades que han estado interceptando reflexivamente del discurso de la afrocolombianidad. Es muy probable que estas visibilidades, en un futuro no muy lejano, se constituyan en enunciados que pugnen en dicho discurso; pero, hasta el momento, es más responsable identificarlas como visibilidades emergentes y muy dinámicas que están en proceso de conformación; las cuales, se han generado gracias a discusiones culturales adyacentes a la afrocolombianidad y a la etnicidad de muchos grupos indígenas de Colombia. Sin duda, estas visibilidades están pugnando por que se generen otras condiciones de poder y de saber más favorables para su consolidación como orden discursivo propio. Estas dos visibilidades tienen que ver con los procesos etnoeducativos, de un lado, y con las apuestas educativas interculturales, de otro. Pero, antes de profundizar en las mismas, sería pertinente empezar por acercarnos al concepto de *multiculturalidad*, ya que fue el abrebocas que permitió hablar con mayor propiedad sobre etnoeducación e interculturalidad.

La **Multiculturalidad** podemos entenderla como un discurso nuevo en el país. Aunque la existencia de múltiples culturas esté referenciada en la historia nacional es hasta finales del siglo XX que empiezan a darse las condiciones de enunciación para un discurso por el reconocimiento de la diferencia. Sin embargo, la necesidad de buscar referentes históricos llevaron a reafirmar a Colombia como “un país multiétnico, no sólo porque lo dice la Constitución Política, sino por ser el resultado de una epopeya histórica que vinculó africanos, españoles e indígenas en un entramado épico social y cultural de grandes magnitudes” (García Rincón, 2000, pág. 67). Al revisar posturas como ésta nos damos cuenta que la multiculturalidad intenta

ser naturalizada, no sólo desde el ámbito constitucional sino desde el histórico. Es tan así que, incluso, quienes critican el discurso afrocolombiano reconocen la introducción del multiculturalismo y de la etnicidad como

(...) nueva categoría, [que] se convierte en un objeto que legitima un análisis científico específico y que da lugar a los 'estudios afrocolombianos'.

Se introduce así una ruptura radical entre la época anterior a 1991 (o 1993 con la introducción de la Ley 70) y la posterior; la llegada de la era multicultural permitiendo la 'salida de la invisibilidad' y el proceso –aún deficiente– de reconocimiento de la diferencia (Cunin, 2007, págs. 51-52).

Podemos decir que el multiculturalismo tuvo la posibilidad de emerger históricamente al ampararse en una constitución de corte progresista que permitió la presencia de la multiculturalidad porque, tal como lo hace evidente Will Kimilicka en su texto *Ciudadanía Multicultural* (1996), ésta ha sido parte de los discursos liberales. Kimilicka, al igual que Touraine, nos muestra cómo las naciones han ido cimentando una noción de uniformidad por encima de las grandes diferencias culturales que los componen. Asimismo, nos expresa de otra forma lo dicho por Touraine, nos previene de las posturas que desapruaban las políticas multiculturales al pensar que: a) socaban al estado-nación cohesivo; b) rompen con una identidad cultural homogénea; y, por lo tanto, c) desmontan el proyecto político dominante del siglo XX. Al ser pensado el reconocimiento de la diferencia como una amenaza a la unidad de la nación ataca todo tipo de procesos culturales propios; y, a su vez, concibe como antagónicos e irreconciliables el reconocimiento de grupos con alguna diferencia cultural con los principios de igualdad e individualidad.

Pese a estas dificultades, el reconocimiento de la diferencia encontró en la coyuntura constitucional una catapulta para hacerse con un espacio en la conciencia del país; muestra de ello es el artículo primero de nuestra Constitución. Sin embargo, era necesario fortalecer este discurso. Para ello la discusión bebió de diversas fuentes; una de las reflexiones la propone el postcolonialista Homi Bhabha. Por ejemplo, Rojas y Castillo (2005) recurren a este teórico para hacer claridad entre *diferencia cultural* y *diversidad cultural*. Bhabha plantea que

(...) la diversidad cultural es un objeto epistemológico –la cultura como objeto del saber/conocimiento empírico–, mientras que la diferencia cultural es el proceso de enunciación de la cultura como ‘portadora de conocimiento’, autoritativa, adecuada para la construcción de sistemas de identificación cultural (Bhabha, 1998, pág. 14 en: (Rojas & Castillo, 2005, pág. 15).

La influencia de la multiculturalidad en el discurso de la afrocolombianidad es visible en la tramitación de normativas que reconocen y valoran la existencia de la diferencia; las mismas terminan convirtiéndose en un marco de acción que lo ampara. Más allá de las discusiones actuales, es claro que esta plataforma posibilitó una expresión más plural ya que las “políticas de Estado para tramitar la diferencia, [hicieron que] el rol que asumen nuevos actores en la redefinición de la relación entre Estado y sociedad civil y la forma que adquieren las representaciones sobre la diferencia” (Rojas & Castillo, 2005, pág. 13), fueran más constantes y evidentes.

Reconocer la diferencia es importante, pero plantea retos en muchos órdenes; el educativo no escapa a ellos. Las respuestas que podemos encontrar desde la educación son dos: la *etnoeducación* y la *educación intercultural*. Abordemos algunas de las tensiones visibles en estos conceptos. Como son reflexiones que se encuentran en continua disputa, su revisión nos permite apuntalar nuestro argumento de que la educación se ha convertido en ese campo conflictivo en donde se consolidan saberes y se estructuran poderes.

Aunque hay referencias a procesos etnoeducativos en los 60 o 70 del siglo pasado (Garcés, 2008), e incluso antes; no se puede dar por sentado que desde esta época podamos hablar de un corpus etnoeducativo que sustentara el discurso de la afrocolombianidad. Tal como muchos autores lo muestran (Arocha, 1998; Arocha, 2001; Friedemann, 1992; Restrepo, 2005), el discurso sobre lo étnico se encontraba firmemente enraizado en la visión indigenista. Es por ello que estas reivindicaciones no contaron con unas condiciones ni de poder ni de saber adecuadas para configurarse como un discurso etnoeducativo de lo negro o lo afrocolombiano. Más bien, fueron los órdenes enunciativos de la afrocolombianidad los que utilizaron como referente –algunas veces de manera antagónica– reivindicaciones indigenistas para consolidar lo que entendemos por ***etnoeducación afrocolombiana***. Es así que investigadores como Elizabeth Castillo, Dorina Hernández, Dilia Robinson, Daniel Garcés, Napoleón García, Jorge García, Santiago Arboleda, María Isabel Mena, Axel Rojas, entre otros –desde mediados de los 90 y, fundamentalmente, en los inicios del siglo XXI–, han ido consolidando lo que podríamos catalogar como discurso de la etnoeducación afrocolombiana. La cual podríamos entenderla como

(...) el proceso de socialización y formación que direcciona el etnodesarrollo del pueblo Afrocolombiano, con fundamento en su cultura, reconociendo a la persona y a la colectividad como sujeto de afirmación y cambio, en interacción con otras culturas. Concepción asociada a la visión dinámica de la cultura y a su relación dialéctica interna en su proceso de construcción (Garcés Aragón, 2008a, pág. 193).

La tesis doctoral de Daniel Garcés Aragón (2008a) muestra como la fundamentación del discurso afrocolombiano busca un reconocimiento social de las particularidades de los procesos educativos en las comunidades afrodescendientes. Lo cual también es posible de ver en textos de investigadores como Patricia Enciso (2004), Wilmer Villa y Arturo Grueso (2008), entre otros. En ellos, primero, se propone lograr una sustantividad factual del desarrollo etnoeducativo afrocolombiano al visibilizarlo y convertirlo en uno de los aspectos constantes y, por lo tanto, centrales de las reivindicaciones de los derechos étnicos y culturales de dicha población. Segundo, llenan de contenido lo que se debe entender por etnoeducación. Es por ello que muchos textos muestran cómo a la etnoeducación afrocolombiana ha identificado ejes temáticos. Ejemplo de ello son los que reconoce Jorge García y que podríamos sintetizar en: la historia, el rechazo a la discriminación, la reconstrucción de la identidad cultural, lo ambiental, la oralidad, la educación artística, la organización comunitaria y los lenguajes (García Rincón, 2000).

El otro aspecto importante para la consolidación de la etnoeducación afrocolombiana es la caracterización, diferenciación y especificación de los procesos que la misma debe plantear.

La etnoeducación o educación para grupos étnicos, se caracteriza por ser un modelo educativo definido, ejecutado, aplicado y proyectado según los conglomerados étnicos, no debe estar sujeto a procesos de estandarización, debe partir de la propia dinámica y concepción vivencial del contexto poblacional y de la propia cotidianidad de las comunidades étnicas, rurales y también las urbano-marginadas. (...)

En el ámbito pedagógico, la Etnoeducación Afrocolombiana y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se complementan con la educación intercultural, partiendo del reconocimiento de los otros, para que el país conozca, valore y respete la cultura Afrocolombiana como parte de nuestra nacionalidad (Obezo Miranda, 2007, pág. 12).

Como lo podemos ver, esta caracterización define un lugar y establece los criterios de discusión con espacios más amplios. No es gratuito mencionar la *educación intercultural*; hay allí un interés de articulación como respuesta concreta a la inclusión de la diferencia. Es claro como los textos de etnoeducación afrocolombiana constantemente refieren la interculturalidad. La negociación de lo que por interculturalidad debemos comprender, ha posibilitado ver el puente que se ha ido construyendo entre etnoeducación y educación intercultural. Un ejemplo lo podemos ver en las reflexiones que realiza Emerson De Arco sobre las convocatorias de docentes y directivos para implementar la etnoeducación por parte del Ministerio de Educación Nacional:

Es justo señalar, que con la implementación de la práctica etnoeducativa no se pretende crear guetos, aislarnos del mundo circundante, ni mucho menos despreciar las etnias y culturas hermanas, frente a esto es preciso decir que no solo valoramos el hecho de que la Constitución Política de Colombia establezca que somos un país pluriétnico y multicultural, sino que, creemos firmemente en las posibilidades de crecimiento y fortalecimiento que nos brinda el entender *la diversidad, la interculturalidad* [Énfasis mío](...) (De Arco, 2007, pág. 15).

Como lo señala Dilia Robinson, existe un gran interés porque la etnoeducación impacte más allá de las propias comunidades. Pero si tenemos en cuenta que la concepción básica de etnoeducación está referida a la educación propia, este interés plantea un problema que –en gran medida, aunque no en su totalidad– está siendo afrontado por la interculturalidad. Tal como lo podemos ver:

(...) el proceso etnoeducativo afrocolombiano se caracteriza por una conciencia cada vez más compartida de la necesidad de una etnoeducación para todos. Esta debe fortalecer la identidad étnica y cultural de las comunidades afrocolombianas y contribuir a la construcción de un sistema educativo intercultural; con ello propicia la formación de ciudadanos capaces de convivir en la diversidad (Robinson, 2004, pág. 14).

Es allí donde podemos ver el surgimiento de **La Interculturalidad** que se ha ido consolidando como una respuesta que va mucho más allá del reconocimiento de la diversidad propio de la multiculturalidad. La interculturalidad, entonces, podríamos entenderla como una puesta por la construcción de un nuevo tipo de orden comprensivo frente a la diferencia. Es por ello que se ha nutrido, académicamente, de discursos como el de la poscolonialidad y la decolonialidad.

Autores como Walter Mignolo, Katerine Walsh, Homi Bhabha han elaborado un andamiaje explicativo que es utilizado para la defensa de las especificidades culturales. Aporte fundamental en pos de la elaboración de un orden que respete la diferencia y vaya mucho más allá de reconocerla. Para quienes están aportando al discurso de la interculturalidad, es menester que Colombia aplique “un modelo

educativo intercultural, que facilite el diálogo y la comprensión entre las distintas expresiones identitarias de la nacionalidad” (García Rincón, 2000, pág. 65); es decir, que se posibilite una verdadera interacción más dinámica y horizontal entre las culturas. Pero como García Rincón lo reconoce, para el 2000 la interculturalidad era “simplemente una categoría de análisis o un concepto a tratar académicamente más que una oferta educativa que permita la interacción o intercambio de valores” (García Rincón, 2000, pág. 65). Habría que reconocer que:

Para los pueblos afrocolombianos la utilización formal de la categoría de interculturalidad empieza a darse a partir de la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley 70 de 1993 o la Ley de Comunidades Negras y la formalización de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos con el decreto 1122 de 18 de junio de 1998, que fija las condiciones normativas para el desarrollo de la cátedra en todas las instituciones de ‘educación formal del país’ (Villa & Grueso, 2008, pág. 27).

Podemos ubicar el auge de esta categoría después del 2000, cuando las condiciones de poder y de saber que se habían venido gestando desde los 80 y principios de los 90 permiten su emergencia; visible en la gran producción textual sobre el tema a partir de esta fecha, tal como se ha mencionado varias veces.

Para comprender en mayor medida lo que implica este discurso de la interculturalidad es necesario revisar algunas fuentes que lo alimentan; dos de las más importantes son: el potscolonialismo²⁸ y la decolonialidad²⁹. El postcolonialismo

²⁸ Uno de sus teóricos es Edward Said (1978) quien basado en las teorías del poder foucaultianas analizó las colonias y excolonias europeas en oriente. Otro es Homi Bhabha (1994; 1998) quien lo complementa mostrando cómo el colonizador y el colonizado juegan entre bastidores (es decir de manera mimicrética) a una imitación o remedo. El colonizado con la esperanza de ser

básicamente plantea que la idea de “orientales” es una imagen generada por occidente para dominar a oriente. La decolonialidad, por su parte, afirma que la colonialidad es constitutiva de la modernidad y emerge en la conquista y colonización de América; en donde se genera una racialización del poder sustentada en la hegemonía del eurocentrismo en todos los órdenes. Por ello, esta corriente propone una segunda descolonización de orden mental que se base en el conocimiento del otro.

Estas dos corrientes, pero especialmente la segunda –al estar amarrada al contexto latinoamericano–, nutren las discusiones actuales sobre interculturalidad, afrocolombianidad y educación afrocolombiana. Lo cual es evidente en: primero, en el apalancamiento de la interculturalidad en la apuesta decolonial, con el ánimo de transformar las condiciones en que se han establecido las relaciones sociales; y segundo en la apuesta por transformar las formas de relación social desiguales en las que juega la población afrodescendiente. Es así como, para esta corriente, la propuesta por un diálogo respetuoso de las diferencias sería la base de una coexistencia cultural.

Lo que estamos señalando aquí es una praxis orientada a crear y construir condiciones sociales, políticas y culturales y de pensamiento. Es también crear y

como ellos; mientras que el colonizador juega a no perder autoridad y a mostrar su “grandeza” ante los del vencidos. Entre otros teóricos de esta corriente podemos encontrar a Gayatri Spivak (1999) quien muestra como muchos de los intelectuales libertarios siguen siendo eurocéntricos.

²⁹ Otras de las características de esta corriente es su apuesta por que la lucha por la descolonización mental se realice ‘desde’ y ‘con’ los que han sido colonizados; y postulan una emancipación que respete las diferencias y se base en la coexistencia. Para profundizar en el tema se puede consultar a Katherine Walsh (2005; 2007a; 2008), así como la Revista Nómadas No. 26 de la Universidad Central de Bogotá (abril de 2007) en la cual hay una amplia reflexión sobre la actualidad en teorías decoloniales.

construir una consciencia de subjetividad reflexiva que cimiente, al frente tanto de la colonialidad como de la lógica cultural del capitalismo neoliberal, el compromiso y la acción, incluyendo el de los propios educadores (Walsh, 2008, pág. 57).

Es por ello que se entiende que

(...) la interculturalidad se propone como proyecto de descolonización política y epistémica como oportunidad para construir nuevas formas de interacción entre sujetos y saberes en las que se subviertan los principios coloniales de clasificación-subordinación y se avance hacia la relación constructiva en la diferencia. Ello requiere que se develen las trayectorias históricas, los conflictos y relaciones de poder que han marcado la producción y circulación de los conocimientos, antes que naturalizar la diferencia cultural como herencia inmutable que permanece en el tiempo y que se debe 'recuperar', 'rescatar' o 'fortalecer' (Rojas & Castillo, 2005, pág. 141).

Sin lugar a dudas el discurso de la afrocolombianidad se enfrenta a un reto. Esta nueva apuesta lo ubica más como un movimiento social étnico y, así, lo amarra firmemente a otros movimientos étnicos que emergen en Colombia. El reconocer que "los movimientos sociales no solo han logrado construir sus agendas redefiniendo nociones sobre la política, lo político y la cultura, sino que han logrado hacer de ellas parte constitutiva de las políticas de Estado (Escobar, Álvarez y Dagnino 2001) (Sic)" (Rojas & Castillo, 2005, pág. 42), permite inscribir las reivindicaciones afrocolombianas en la lucha colectiva de la interculturalidad. Esta búsqueda de impacto en las políticas de estado es sólo una de las aristas del discurso de la interculturalidad; éste pretende ir más allá y generar movilización social y mental en miras de develar y transformar los patrones culturales que han sido impuestos en cada una de las sociedades.

Ejemplo de cómo es articulada la propuesta decolonial en el discurso de la afrocolombianidad –y que, además, muestra cómo el discurso de la afrocolombianidad se autoafirma–, es la lucha por el posicionamiento del sustantivo “afrocolombiano”; tal como lo plantea Juan de Dios Mosquera en una entrevista realizada en el 2003:

Hoy debemos repensarnos, reconceptualizarnos. Nuestra identidad es africana-colombiana. Africana por el ancestro, colombiana por esta patria que hemos construido como nadie. Afrocolombianos, personas afro y si utilizamos la palabra negro debe ser como adjetivo, no es un sustantivo como la convirtió el europeo. Yo soy una persona negra, pero no acepto que nadie me diga negro en remplazo de señor, don, caballero o mi nombre, Juan de Dios (Aristizábal, 2007, pág. 55).

Sin embargo, para lograr cambios como este se requiere impactar el sistema educativo, se necesita fortalecer ejercicios como la inserción del componente de los Estudios Afrocolombianos en los PEIs, la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la formación de maestros que comprendan la interculturalidad; para que, de esta manera, existan nuevos elementos en la negociación cultural y en la construcción de identidad nacional (García Rincón, 2000, pág. 73). Es por ello que no nos queda difícil comprender que la educación intercultural, basada en estos primados, buscaría “que en la escuela se logre esa síntesis deseable de la realidad en la aspiración de formar hombres y mujeres con capacidad de relación con la otredad (Sic)” (García Rincón, 2000, pág. 70).

Otra reivindicación que también impacta la educación, presente desde el inicio de la construcción discursiva sobre afrocolombianidad, y que cada día encuentra mayor correspondencia, es el requerimiento que se hace del cumplimiento del derecho³⁰. Este marco de derechos ha estado presente desde el inicio de las reivindicaciones negras o afrocolombianas, aunque no fuera tan visible. A pesar de que cada día se hace mayor referencia a él, gracias al impulso político que ha tenido la formación en derechos humanos en la última década, aún falta. Tal como lo establece el Décimo Quinto Informe del Defensor del Pueblo al Congreso de la República (Defensoría del Pueblo, 2007), en donde se hace clara alusión a los grandes avances que tiene el respeto de los derechos étnicos, pero a su vez, constata el gran recorrido que hace falta en torno a esta temática. Al mismo tiempo, podemos referenciar el documento *Panorama socioeconómico y político de la población afrocolombiana, raizal y palenquera*, en el que se hace manifiesta la grave situación de la población afrocolombiana en términos de respeto a sus derechos consagrados en la Constitución y amparados en el marco de derecho internacional (Uribe Botero & Jaramillo Herrera, 2009). Es por ello, que aún hoy empiezan a reconocerse y utilizarse los instrumentos internacionales en las reivindicaciones del discurso de la afrocolombianidad, en la medida que son vinculantes para el Estado colombiano.

³⁰ Es un esquema que permite el reconocimiento de los derechos de todas y cada una de las personas. Posee un componente jurídico bastante fuerte que emana de varios tratados o instrumentos internacionales que terminan siendo el marco internacional para debatir y aplicar los derechos humanos. Está compuesto por los siguientes instrumentos: la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, más seis tratados sobre derechos humanos: el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*; el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*; la *Convención sobre los Derechos del Niño*; la *Convención contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes*; la *Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial*; y la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*.

Dentro del orden discursivo, la Ley 70/93 soporta la concepción de los afrocolombianos como sujetos de derecho. “La innovación fundamental de la Ley consistió en convertir a los afrocolombianos en sujetos de derechos comparables a los que definen el convenio 169 de la OIT para los pueblos (...) del mundo” (Arocha, 2004, pág. 161).

Estas referencias al marco normativo de los derechos humanos³¹ han impactado los tres órdenes de enunciación de la afrocolombianidad. Pero, por ahora, baste decir que la tensión generada por la enunciación y la defensa de derechos de los afrodescendientes continúa ampliándose y consolidándose, no sólo en el discurso de la afrocolombianidad, sino el discurso educativo del país.

El Decimocuarto Informe Periódico, presentado en 2008 por el Estado colombiano ante el Comité de la ONU para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, muestra claramente cómo la población afrocolombiana está enfrentada a distintos tipos de discriminación en el acceso y la permanencia en el sistema educativo (Presidencia de la República, 2008). Esta ampliación pretende ser

³¹ Existen otros pactos que se pueden citar y que son marco: *Pacto Internacional de Derechos Económicos, sociales y Culturales* (1966), que ubicado en los derechos de segunda generación declara manifiestamente en el artículo 1, parágrafo 1: “todos los pueblos tienen el derecho de libre determinación. En virtud de este derecho establecen libremente su condición política y proveen asimismo a su desarrollo económico, social y cultural” (Naciones Unidas, 1988, pág. 8). Entre los derechos de tercera generación o los derechos de los pueblos podemos encontrar el derecho a la identidad cultural, manifiesto en el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* (1966) en su artículo 27 en donde claramente reza: “En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a dichas minorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma” (Naciones Unidas, 1988, pág. 28).

evidente en la enumeración de los programas que cada una de las entidades del gobierno ha generado en contra de la discriminación hacia la población afrocolombiana, pero también en la inclusión de los Objetivos y Metas del Milenio; las cuales desde antes ya habían sido establecidas en el marco de derechos.

Mejorar las condiciones de vida y oportunidades para esta población, superando situaciones de inequidad, a través de la ampliación de coberturas y mejoramiento de la calidad en los sectores sociales de salud, educación, vivienda, agua potable y saneamiento básico. Así mismo, promover la *inclusión de la población afrocolombiana en las políticas definidas para el logro de los Objetivos y Metas del Milenio* [énfasis mío] (Presidencia de la República, 2008, pág. 44).

Así mismo, otra exigencia que hace el discurso de la afrocolombianidad a la educación tiene que ver con un aspecto que aún se encuentra velado en las prácticas pedagógicas y en la reflexión educativa por considerarse saldado: *el racismo*. La presencia rampante del racismo en las instituciones y en diversos órdenes sociales, es evidente en varios estudios. En mi investigación de pregrado (Jiménez, 2006), muestro cómo en las escuelas públicas distritales existen actos y concepciones racistas respecto a la población afrodescendiente, ocultas en estereotipos que son utilizados indiscriminadamente por docentes y estudiantes. Como lo expresé con anterioridad, la visibilidad que el enunciado histórico le dio a los dispositivos de ordenación social producidos por la trata, hizo que muchos estudios centraran y centren cada vez más su mirada en este aspecto.

En una conferencia, en la Universidad de Cartagena, el 17 de marzo de 2009, Ricardo Chica Geliz, expresa que:

(...) el racismo no es un asunto de color de piel. Es un asunto de nuestras cogniciones y de cómo nos vemos nosotros en el mundo. (...) De manera pues que (...), los signos históricos de Cartagena, expresados en su monumentaria y en sus discursos convencionales que son relatados por los guías turísticos, por los docentes de primaria y bachillerato, por historiadores profesionales y por la televisión y los medios en general son signos racistas (sic) y por tanto sugieren prácticas racistas que ocurren en una dimensión estructural, es decir, aparecen como naturales, como corrientes (Chica Geliz, 2009).

En la misma Cartagena, investigadores que trabajan con niños en procesos de educación no-formal han confirmado que “el proceso histórico vivido por los negros en general ha estado muy marcado por el fenómeno de la discriminación racial, con profundos efectos económicos, políticos, sociales y culturales” (FUNSAREP, 1995, pág. 1). Pero también, que los niños ya se han acostumbrado, al punto de naturalizarlo:

‘Racismo hay en todo el mundo, ningún país se puede salvar de este fenómeno (...) los países más afectados por el racismo son aquellos donde existe población blanca y negra.

Para combatir el racismo debemos unirnos’. (*Sandro Nais Luna*). (...)

‘Las razas existen en todo el mundo, pero hay unas que dicen que son más que otras, y por eso es que se forman las peleas y nunca hay paz,

Los blancos quieren mandar sobre nosotros los negros, por eso es que nos mandan asesinar.

El racismo ha sido lo peor que ha existió’ (*Candelario*) (Arnaiz, 1998a, pág. 46).

Frente a la misma temática, pero en Bogotá, en el momento en que se escribe esta tesis, la Secretaría de Educación Distrital y la Cooperación Española están adelantando el *Proyecto Dignificación de los Afrodescendientes y de su cultura a través de la etnoeducación en Colombia*, cuya primera fase busca reconocer y deconstruir “las concepciones que sobre el racismo y la discriminación racial poseen 740 docentes pertenecientes a Instituciones Educativas de la educación básica en Bogotá” (Corpidencu, 2009, pág. 2). Creo fundamental esperar los resultados de la misma, pues darán luces sobre este fenómeno en el sistema educativo del Distrito. No olvidemos que, citando a Enrique Dussel, Díaz Acevedo plantea que el racismo se puede considerar como una ideología que “se despliega discursivamente contaminando instituciones de cobertura social tales como la educación, el arte, la literatura, la historia, la economía, los medios de comunicación, la lectura, etc., imponiendo un orden, (...) que determina el comportamiento de negros y de blancos” (1998, pág. 12). En fin, es claro que este fenómeno afecta diametralmente la educación y, por lo mismo, será uno de los aspectos más importantes de reivindicación y pugna por parte de las comunidades en los futuros años, hasta cuando la educación colombiana lo afronte y genere mecanismos para abordarlo.

Ahora bien, una consecuencia de la presencia del discurso de la afrocolombianidad en la educación, también es su producción y naturalización.

Comencemos por ver cómo es que se produce. Aunque es evidente que la Antropología y la Historia han sido prolíficas en este tipo de aportes al discurso de la afrocolombianidad, sería necesario reconocer que sus imbricaciones no son tan

sencillas como parecen. El actual discurso de la afrocolombianidad es producto de entrecruzamientos, pugnas e intereses desde múltiples ámbitos –que han tenido mayor o menor visibilidad–; empero, es el ordenamiento de estos contenidos el que lo ha producido y difundido.

Existen dos tipos de relaciones entre estos ámbitos y el discurso: las explícitas que se dan cuando hacen parte de enunciados especializados y las implícitas que se generan cuando son parte de enunciados comunes (Foucault, 1984, pág. 94). Si oteamos el capítulo, podríamos decir que en el orden discursivo afrocolombiano hay una serie de enunciados especializados (lo étnico, lo territorial y lo histórico); y, a su vez, hay dos enunciados implícitos que fueron transversales en la exposición (el reconocimiento de la diferencia y la búsqueda de la identidad). Ahora que hemos hecho visibles los componentes de este discurso podemos decir, con mayor certeza, que el lugar donde se han ensamblado todas estas piezas de rompecabezas es la educación. La educación formal y no-formal ha sustentado las relaciones entre estos diferentes órdenes enunciativos porque les ha permitido dialogar, superponerse y pugnar por criterios de verdad y de validez.

Decir que el discurso de la afrocolombianidad es un relato que contiene las apuestas por la auto-identificación y el posicionamiento de un pueblo en el mapa identitario nacional, actividad nada sencilla, no es suficiente. Es necesario que se haya hecho vívido en las relaciones cotidianas de los sujetos. La educación ha jugado un papel trascendental en este proceso; ella ha sido el dispositivo que, al recoger y difundir este orden productor de sujetos, lo naturaliza, lo hace inmanente a

los

propios

sujetos.

A MANERA DE CONCLUSIONES:

ARQUEOLOGÍAS (fragmento)

*(...) Arquitectura infiel
de la memoria.
Arqueologías
ruinosas e imprecisas
que siempre duelen
de un modo
inexplicado y sutil.*

Ramón Caride Ogando
Poesía accidental

Finalizaré este documento haciendo una síntesis comprensiva de los hallazgos. Es decir, mostraré posibilidades de lectura para los aspectos que, a mi juicio, son más significativos para identificar los enunciados y para definir el orden discursivo que alimenta la afrocolombianidad por el momento.

Las fuentes consultadas me llevan a inferir que el discurso de la afrocolombianidad se encuentra en continua transformación, impulsado por las apuestas de los enunciados que pugnan en el ámbito educativo. Es evidente que los

enunciados se han ido yuxtaponiendo en un sistema de formación que ha sufrido cambios importantes durante su emergencia y en donde ejes transversales a los enunciados (identidad y diferencia), se hacen también visibles en los dispositivos ordenadores. Son estos contenidos transversales los que han articulado, en mayor grado, el impacto de los enunciados en la educación colombiana; además, los mismos documentos hacen manifiesta la certeza de que la educación es la herramienta más idónea para ordenar el discurso, validarlo, distribuirlo y reformularlo.

Antes de continuar, me gustaría resumir los hallazgos que considero más relevantes del despliegue de enunciados en el anterior capítulo. Lo primero que habría que decir es que cada enunciado ha jugado un papel específico, determinado por el sistema discursivo; a su vez, los enunciados se han ido apoyando los unos en/a los otros, dando consistencia al discurso; pero, al tiempo, se han ido excluyendo e implicando en tramas que los documentos han mostrado; también se han transformado, no son los mismos y poseen características particulares que antes no poseían; y son duda han estado inmersos en un juego de relevo, por lo que han tenido disposiciones determinadas y se han remplazado en miras de lograr mayor consistencia en el discurso³². Esta configuración del discurso generó un saber-poder que aún hoy se encuentra interpelando el campo educativo. Podemos ver que esta demanda no es homogénea y ha dependido de los énfasis que el discurso ha

³² Como lo plantea Foucault para poder “definir un conjunto de enunciados (...) consistiría en describir la dispersión de estos objetos, captar todos los intersticios que los separan (...): formular su ley de repartición. (...) [Entonces] lo que habría que caracterizar en individualizar sería la coexistencia de esos enunciados dispersos y heterogéneos: el sistema que rige su repartición, el apoyo de los unos sobre los otros, la manera en que se implican o se excluyen, la transformación que sufren, el juego de su relevo, de su disposición y de su remplazo” (Foucault, 1984, págs. 53-54 y 56). Es así que en esta conclusiones intento caracterizar el discurso de la afrocolombianidad mediante una revisión de las características expresadas por Foucault para las formaciones discursivas.

defendido. Como lo mostramos en un principio, el discurso defendió con vehemencia el contexto y los procesos educativos propios, para posteriormente hacer otro tipo de reivindicaciones más generales apoyadas en lo intercultural.

Mirémoslo de otra forma. En cuanto al enunciado territorial, es claro que en los albores del discurso fue más visible, pero fue perdiendo importancia ante el enunciado étnico. Este giro se dio porque el discurso de la afrocolombianidad quiso impactar ámbitos más generales, si lo territorial seguía primando en el discurso, las demandas de poder que exigía el saber emergente (cultural) no tendrían cabida al quedarse restringido el discurso a un ámbito muy local; se requería impactar el sistema educativo nacional. Aunque el orden territorial aún está presente, pasó a un lugar más moderado. En este momento se encuentra aportando al discurso a manera de referente histórico-espacial que se conjuga con las nuevas configuraciones identitarias que, desde lo urbano, se hacen visibles. Asimismo, el discurso y las referencias generadas por la urbanización de los afrocolombianos hicieron que las reivindicaciones de y por la tierra tuvieran un lugar menos destacado. Así, fue posible observar cómo las reivindicaciones que emergían desde lo urbano tenían más que ver con la necesidad de afirmarse en la diferencia, manteniendo como marco las relaciones con otras culturas, haciendo que el discurso del territorio se diluyera. No olvidemos que en los contextos urbanos tener un referente étnico permite contrarrestar condiciones de pobreza y de discriminación en pos de la supervivencia individual y colectiva. Por lo anterior, el enunciado territorial hoy lo podemos encontrar muy anclado a los reclamos de comunidades locales muy específicas (Comunidades del Pacífico, del Norte del Cauca, Palenqueros y Raizales).

Allí es incuestionable el aporte histórico del enunciado territorial, pues propició varios ejercicios de diálogo y visibilización del discurso de la afrocolombianidad. Por ende, dejó una impronta que se puede observar en varios documentos que reconocen la titulación colectiva realizada:

A partir de la expedición del Decreto 1745 de 1995 que reglamenta la titulación de tierras baldías bajo la figura de propiedad colectiva, el Estado colombiano a través del INCODER –previo INCORA– ha entregado desde 1996 hasta 2006 un territorio equivalente a 5.177.602 Has, beneficiando a un total de 2.219 comunidades negras, comprendidas por 62.590 familias para un total de 318.000 habitantes (Uribe Botero & Jaramillo Herrera, 2009, pág. 74).

Pero tal vez una de las improntas más importantes está en el mismo nombre del discurso. La defensa del territorio colombiano como lugar en que se desarrollaron sus luchas, llevó a ubicar esta población en el marco del debate político nacional; es por ello que aunque el apelativo “afro” tenga una referencia cultural muy fuerte a África, lo “colombiano” es un dispositivo de referenciación y un aspecto relevante en cuanto es allí, en el territorio colombiano, donde han reproducido su cultura: es su referente espacial³³.

El enunciado étnico, aunque en un principio no fue el más relevante, fue consolidándose gracias a las discusiones académicas y educativas. Éstas le han permitido ser cada vez más visible y potente en miras de soportar las reivindicaciones presentes en el discurso. Además, los contenidos que se fueron

³³ Una pregunta para trabajos posteriores sería: ¿qué papel terminará jugando lo afrocolombiano en este último giro del discurso que ubica la discusión en el plano intercultural?

consolidando en torno a las herencias culturales –más que físicas– han sido uno de los insumos fundamentales en la construcción de una identidad colectiva. A los afrocolombianos este enunciado les ha dado la posibilidad de diferenciarse del resto de la población, sin que ésta diferenciación posea una carga tan negativa, pues la ubican en su cultura y no solamente en su color de piel. Muchos de los estudiosos que establecen un puente con África articulando la trata con prácticas culturales, han contribuido con la naturalización de este discurso. Esta supuesta supervivencia de las herencias culturales en la población, varias veces ha interpelado a la educación haciendo que ella responda produciendo y validando los contenidos y reivindicaciones que se hacen visibles en el discurso.

Por otro lado, las transformaciones que este enunciado ha tenido durante el periodo estudiado dan cuenta de cómo ha podido ir ampliándose y reformulándose, al punto de pasar de ser la base de una reivindicación y consolidación de procesos de educación propia, a robustecerse como la plataforma más visible y el primer argumento esgrimido por el discurso para auto-sostenerse. Pero, además, es un enunciado flexible, que permite entrar a la discusión sobre la interculturalidad en la educación colombiana haciendo reclamos concretos, pero comprendiendo que éstos deben estar articulados a un marco mayor que les pide comprenderse entre las múltiples apuestas étnicas que también interpelan el Sistema Educativo Colombiano. Así resulta que los espacios de diálogo y de visibilización del discurso de la afrocolombianidad se realizan apostándole tanto a la diversidad y como a la interculturalidad en un marco más urbano e internacional evidente en eventos como el *Seminario Internacional Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad*

realizado en Bogotá en el 2008 (Villa Amaya & Grueso Bonilla, 2008). Por último, creo que el aporte más importante de este enunciado se da por su disposición en el discurso, es decir, el estar en un lugar tan visible y contener lógicas que buscan el respeto a la diferencia y la defensa de los derechos culturales, ha hecho que la educación piense estos dos temas con mayor regularidad.

Para cerrar, la función básica del enunciado histórico ha sido la de crear relatos sobre los otros órdenes enunciativos; los mecanismos de validación del saber han terminado convirtiéndolo en una verdad que soporta múltiples reclamos. Esta configuración de poder que realiza el enunciado histórico es básica para la reproducción de orden discursivo. Mediante la misma, la afrocolombianidad ha venido construyendo una historia (en tanto antes no existía en el discurso), un relato constitutivo de sí misma que explica su presencia en este territorio. Es menester recordar que su constante ejercicio de producción de verdad se ha concentrado en mostrar cómo la trata esclavista fue el eje articulador entre un origen africano y los procesos específicos que han desarrollado los descendientes africanos en Colombia. Es por eso que su aporte fundamental está en la construcción de un nuevo relato de identidad, tanto de la población afrodescendiente como de la nación. Decir que los afros han estado presentes y han aportado a la construcción de país, a su vez, es una afirmación que impacta la construcción identitaria del país. Para concluir este enunciado, es claro que esta nueva historia también es útil para el discurso en cuanto produce explicaciones sobre los vejámenes que esta población ha sufrido, sobre los problemas que actualmente se hacen presentes, tales como el racismo.

El surgimiento de la afrocolombianidad como discurso reivindicativo desde la educación ha permitido generar una nueva dinámica de interlocución entre el Estado y la comunidad, lo cual es posible de ver en la demanda que el discurso le hace a los movimientos sociales, exigiéndoles hablar desde la afrocolombianidad. Esto es posible porque el discurso de la afrocolombianidad ya está institucionalizado y allí se ubica la posibilidad de reclamo, como lugar donde se hace visible el poder-saber. Si no existiera este ordenamiento y no estuviera reconocido por el establecimiento, sus requerimientos no podrían tener el eco que hoy tienen.

Afrocolombianidad: el juego de la identidad, la configuración de algo que nos nombre

La afrocolombianidad, al ser una forma de nombrar una población, es un dispositivo de invención de nosotros mismos. Planteo esto porque como discurso no sólo afecta a la población que se reconoce como afrodescendiente; es un relato que, puesto en escena, también afecta a los 'otros', a los que no se consideran afrocolombianos. Al posicionarse en la plataforma educativa y hacer reclamos que afectan el orden establecido, no sólo impacta la forma de reconocerse de la población fenotípicamente relacionada con África; al mismo tiempo, impacta la forma de relación que posee la otra población, toca profundamente la construcción de subjetividades, la forma de constituir nuestra sociedad.

Lo primero que habría que decir es que desde su despunte a finales de los 70 y principios de los 80, éste es un discurso que ha mutado y en este cambio ha ido configurando matrices de comprensión sobre diversos temas que le permite impactar el orden establecido; se ha soportado en el mismo orden (establecimiento de ordenanzas) para transformar los esquemas enunciativos de las instituciones públicas y privadas regidas por el Estado. Los textos estudiados dan cuenta de la presencia continua de los tres enunciados, y de cómo ellos han establecido un precepto de enunciación que ha podido configurarse, validarse y reproducirse mediante el sistema educativo nacional. Es por eso que muchos relatos de la afrocolombianidad hoy son resultado de producciones educativas; son narraciones que caracterizan aspectos trascendentales en los procesos de identificación colectiva o individual (territorio, cosmovisión, religiosidad, etc.). Estos relatos solicitan continuamente la validación y la reproducción en el marco educativo; por ende, la educación termina convertida en un campo de lucha donde los intereses de los enunciados pugnan y se reacomodan. Es allí donde se va configurando un saber, una verdad que se pondrá en escena a través de prácticas pedagógicas muy diversas.

Este fenómeno de disposición y dispersión de un relato, constituido como verdad, no ha sido ingenuo y ha utilizado tanto el campo académico como el legislativo de la educación para su reconocimiento y reproducción. Esto es evidente en la marcada tendencia a curricularizar³⁴ contenidos sobre el territorio, lo étnico y lo

³⁴ Entiendo que aquí es posible ver las condiciones de saber y de poder, según lo expresado en la cita al pie de página 27.

histórico de las comunidades afrocolombianas; es observable a través de dispositivos como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. El discurso de la afrocolombianidad circulando en el escenario educativo, ha dado el marco preciso para la proyección y el desarrollo de una identidad cultural a un grupo poblacional.

Pero permítanme volver sobre esta visibilización, desde otro ángulo: el de los mecanismos. En principio, podemos identificar dos, los cuales han sido proporcionados por la educación y tienen como objetivo hacer visible la cultura. El primero es la etnoeducación, que ha permitido la defensa y reproducción de las especificidades culturales de grupos étnicos particulares como el de Palenque de San Basilio y los Raizales. El segundo ha sido la educación intercultural, desde donde la afrocolombianidad propicia espacios que reconocen, valoran y respetan su etnicidad en la sociedad en general. Estas dos unidades siguen proporcionándole al discurso el espacio de interpelación continua al orden establecido. Son reclamos que se concentran en la renovación y reorientación de la escuela, como dispositivo del régimen educativo, y de la comunidad educativa que la conforma, buscando que la escuela sea concebida como una instancia social ligada al contexto, a los procesos comunitarios específicos y que tenga en cuenta los postulados interculturales.

Indiscutiblemente la etnoeducación y la interculturalidad son apuestas que también convierten la educación en un campo de lucha. Es así que, por medio de mecanismos como el de la decolonización, se pretende transformar la educación y, por lo tanto, la sociedad. Sin embargo, aunque los intereses presentes en la interculturalidad y en la etnoeducación se estén consolidando, los mismos textos

reconocen la falta de fortalecimiento de estas apuestas; así, hasta el momento, no es posible ver de manera unívoca las transformaciones e implicaciones de estas discusiones al interior de la educación y de la sociedad colombiana. Lo cual obedece, básicamente, a dos razones: uno, porque estas apuestas son dinámicas, se están construyendo y siguen discutiendo acuerdos en su corpus discursivo; dos, porque – desde un enfoque arqueológico-genealógico– hacen falta condiciones de poder y de saber para que se consoliden. Ejemplo de ello, es el continuo reclamo por la utilización de la educación formal como dispositivo de reproducción; tal como lo podemos ver en varios ejercicios que han sido sistematizados y difundidos con este fin (Enciso Patiño, 2004; Ministerio de Educación Nacional, 2004b; Villa Amaya & Grueso Bonilla, 2008).

Cuando dije que el enfoque de derechos ayudó a configurar el orden de los enunciados, no profundicé en las implicaciones que el mismo tenía para lo educativo; sólo mostré sobre qué prácticas formales era posible observarlo. Empero, ahora afirmo que este pliegue propiciará, fundamentalmente, una complejización de lo que por discurso de afrocolombianidad hemos estado entendiendo hasta ahora. Como lo mostré, el discurso de la afrocolombianidad ha estado circunscrito a determinados órdenes, ha sido producido por unos enunciados delimitados que ya han generado un orden discursivo específico. El marco de derechos entraría como un eje que soportaría la construcción elaborada en miras de fortalecer y visibilizar los reclamos que el mismo posee en los espacios institucionales de política pública³⁵. Sin

³⁵ Podríamos ahora comprender por qué reivindicaciones del discurso afrocolombiano han propiciado normas de discriminación positiva, las cuales han llegado a ser mal vistas desde una

embargo, esta visibilización se realizará a la par de otros discursos similares al de la afrocolombianidad, que hoy se hacen presentes en el marco auspiciado por la interculturalidad.

Una reflexión más profunda nos muestra cómo este impulso del marco de derecho, por parte de políticas educativas nacionales e internacionales, así como su utilización para reivindicar la cultura como derecho, se convierte en un dispositivo que captura y define un orden específico para ubicar y tratar las continuas demandas del discurso de la afrocolombianidad. Esta promesa de participación, sin duda, es una posibilidad, pero también es una rejilla que terminará delimitando la capacidad de enunciación y adecuando cada reivindicación que realice el mismo discurso. Entonces, ¿qué tan amplia sería la participación? Creo que esta respuesta depende de dos aspectos: el nivel de adecuación y negociación que pueda establecerse entre el discurso de la afrocolombianidad y el marco de derechos; así como el nivel de apropiación y reconocimiento que tengan ambos discursos en los sujetos.

Ahora podemos decir que el discurso de la afrocolombianidad es más que un conjunto de hipótesis sobre las diferencias culturales, elecciones éticas, decisiones de actuación, reglamentos propios, modelos de enseñanza y transmisión de un conjunto de saberes diferenciados inscritos en las descripciones de sí mismos, y descripciones de su historia, de su cultura y de sus prácticas. Es más en la medida

lectura pobre de la igualdad que las cataloga como otro tipo de discriminación o racismo a la inversa. Éste sigue siendo un campo abierto de discusión en el que habrá que reflexionar de manera sopesada, en cuanto, tal vez, estas reacciones sean el reflejo del propio orden discursivo discriminatorio y racista aún presente en la sociedad colombiana.

que no es la suma de contenidos, sino el ordenamiento propuesto por la dinámica de conjunto que poseen los enunciados.

Los diagramas de plataformas que continúan pretenden mostrar: un orden, unas correlaciones entre los enunciados, las posiciones que funcionan actualmente en el discurso de la afrocolombianidad en algunos momentos que ha tenido el discurso de la afrocolombianidad. Estos gráficos no pueden ser entendidos como estáticos son dos momentos de un todo. Ellos pretenden graficar, de alguna manera, la transformación más visible al interior discurso de la afrocolombianidad, no la única. Las relaciones que tienen los enunciados deben ser concebidas de manera dinámica, por lo que la disposición de los enunciados se encuentra en continua transformación; pero, así mismo, las flechas, que en estos gráficos representan las relaciones entre las estructuras enunciativas, en su tamaño pretenden reflejar la fuerza que tenían, tienen o pretenden tener. En ese entrecruce o imbricación de disposiciones, de papeles, de transformaciones, es posible ver la visibilidad de los enunciados y entender cómo el cambio es la característica fundamental en toda la formación discursiva afrocolombiana.



Grafico 1

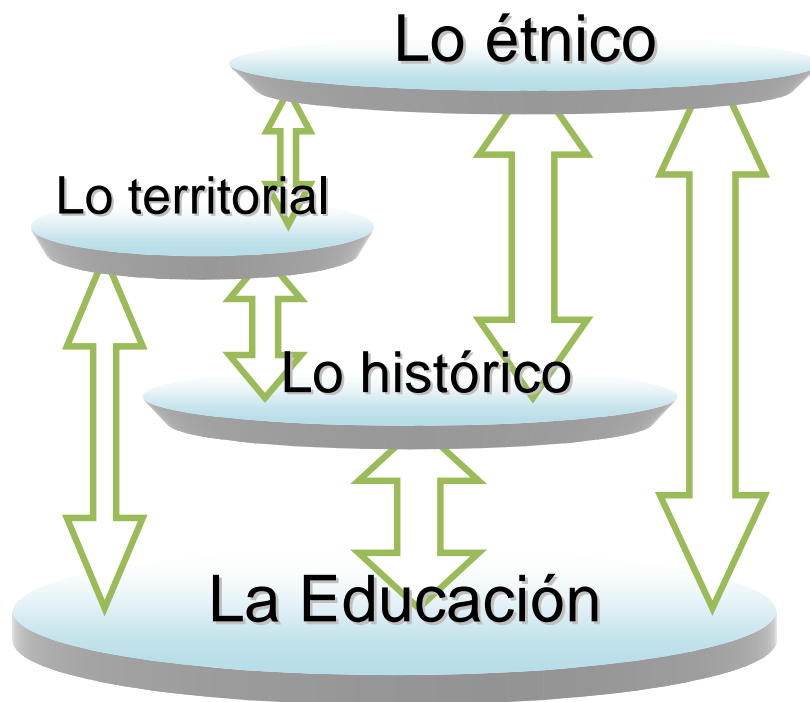


Gráfico 2

Después de hacer todo este recorrido estamos listos para caracterizar varios aspectos que son más complicados de graficar, pero que también están presentes en el discurso de la afrocolombianidad. En principio, podemos decir que el sistema que rige su repartición está basado en la capacidad de hacer visible la diferencia, pero no cualquier diferencia, pues se concentra en la diferencia cultural. Esta diferencia es también la que define la posibilidad de pertenencia al mismo discurso; por lo tanto, la membrecía en este orden está definida desde la capacidad de enunciación de las diferencias culturales que posee este grupo. Por ello, afirmo que la diferencia cultural es el eje que ordena y define las posibilidades de enunciación en la afrocolombianidad. Dentro de este discurso, el apoyo y el relevo de estos enunciados es continuo; ejemplo de ello es el enunciado histórico que crea los relatos que soportan tanto los reclamos étnicos como los territoriales, para lo cual se ha concentrado en mostrar cómo los órdenes afrocolombianos, de manera sistemática, han sido expoliados e invisibilizados en esta sociedad.

Quiero, por último, hacer énfasis en dos aspectos que considero se pueden inferir de lo antes expuesto. El primero es que en la educación existe una marcada tendencia a naturalizar el relato identitario generado por el discurso afrocolombiano, disposición que emana del orden enunciativo histórico, en la medida en que –aunque es producido– es el que reproduce y visibiliza como una verdad relatos que han estado ocultos. El segundo aspecto es que este orden discursivo se convierte en una

plataforma idónea que permite exigir y defender los derechos culturales de esta población ante el Estado.

¿En qué convierte la afrocolombianidad a la educación? Sin duda, además de transformarla en un campo de lucha por la producción de saber y de poder, como lo expresé con anterioridad, el papel asignado a la educación es el de ser un potente dispositivo tanto de producción como de visibilización de la diferencia y la libre determinación cultural.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo Diaz, A. L. (2007). "Lo Único que nos Hace Iguales es la Diferencia". *Magazin Pedagógico* (23), pág. 3. Agosto.
- ACUA. (2009). *La etnoeducación como instrumento para la salvaguarda y valorización de la identidad cultural*. Recuperado el 26 de 04 de 2009, de Programa Regional de Apoyo a Las Poblaciones Rurales de Ascendencia Africana de América Latina –ACUA: <http://www.programaacua.org/Admon/userfiles/File/Etnoeducacionpalenque.pdf>, Enero 19.
- Agudelo, C. E. (2004). La Constitución Política de 1991 y la inclusión ambigua de las poblaciones negras. En J. Arocha, *Utopía para los excluidos* (págs. 179-204). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; Facultad de Ciencias Humanas.
- Almario, O., & et-al. (2007). Aproximaciones a los estudios de razas y racismos en Colombia. *Revista de estudios sociales. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de los Andes.*, 184-193.
- Álvarez Gallego, A. (2001). "Del Estado Docente a la Sociedad Educadora: ¿un cambio de época?". Recuperado el 29 de 06 de 2009, de Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos, O.E.I.: <http://www.rieoei.org/rie26a02.htm>, Mayo-Agosto.
- Ángel Pardo, C., & Jiménez, D. A. (2004). Sumergiéndonos en el Mar Afrocolombiano de la Escuela. *Relatos de Viaje*. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: MIMEO. Marzo 25.
- Antón Sánchez, J. (2002). *Anotaciones para una Arqueología Afrocolombiana*. Recuperado el 6 de 05 de 2009, de Beteguma.org: <http://www.geocities.com/beteguma/documentos.htm>
- Arango, L. G. (2007). Género, discriminación étnico racial y trabajo en el campo popular-urbano: experiencias de mujeres y hombres negros en Bogotá. En ALASTV, *Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo. Hacia una*

nueva civilización del trabajo (págs. 37-47). Montevideo, Uruguay: Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo –ALASTV.

Arboleda, J. (1952). Nuevas investigaciones afrocolombianas. *Revista Javeriana*. Tomo XXXVII, Nº183. Universidad Javeriana. Bogotá.

Arias Puentes, V., & Martínez, O. L. (2004). En Memoria De los Negros Esclavos. *El Tiempo*. Marzo 27.

Aristizábal, O. (2007). Dice Juan de Dios Mosquera: "Negro es adjetivo, no sustantivo". En M. Obeso, *Etnoeducación y Diversidad Cultural* (págs. 54-55). Cartagena: Alcaldía Distrital de Cartagena.

Arnaiz, C. (1998a). Pinceladas. Una Experiencia Educativa. Cartagena de Indias: FUNSAREP.

Arnaiz, C. (1998b). Ser Niño Afrocolombiano y Ser Niña Afrocolombiano. En C. Arnaiz, *Pinceladas Una Experiencia Educativa* (págs. 41-51). Cartagena, Bolívar, Colombia: Funsarep.

Arocha, J. (s.f.). Afrocolombianos Desterrados en Soacha: Ente el Retorno y la Inserción Urbana. Bogotá: Mimeo.

Arocha, J. (1992). En Mompo, Samuel se vuelve cimarrón. En Varios, *Diversidad es Riqueza* (págs. 117-123). Bogotá: Instituto colombiano de Antropología; Instituto Colombiano de Cultura; Consejería Presidencial para los Derechos Humanos.

Arocha, J. (1993a). 46. *Los Negros, expertos en bricolaje*. Recuperado el 25 de 08 de 2008, de Biblioteca Virtual Luís Ángel Arango: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/geografia/cpacifi2/46.htm>

Arocha, J. (1993b). Razón, emoción y Convivencia Étnica en Colombia. *Revista Colombiana de Psicología*, págs. 117-122.

Arocha, J. (1996). Afrogénesis, eurogénesis y convivencia interétnica. En A. Escobar, & Á. Pedrosa, *Pacífico: ¿Desarrollo o biodiversidad? Estado, capital y movimientos sociales en el Pacífico colombiano* (págs. 316-328). Bogotá: Ecofondo; CEREC.

- Arocha, J. (1998). Etnia y guerra: relación ausente en los estudios sobre las violencias colombianas. En A. Jaime, F. Cubides, & M. Jimeno, *Las violencias: inclusión creciente* (págs. 205-234). Bogotá: CES; Universidad Nacional de Colombia.
- Arocha, J. (1999). *Obligados de Ananse: Hilos ancestrales y modernos en el Pacífico colombiano*. Recuperado el 15 de 04 de 2009, de Biblioteca Virtual Luís Ángel Arango: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/antropologia/oblig/present.htm>
- Arocha, J. (2001). *Convivencia interétnica: dentro del sistema educativo de Bogotá*. Bogotá: CES –Secretaría de Educación del Distrito Capital de Bogotá.
- Arocha, J. (2002a). Africanía y Globalización Disidente en Bogotá. En C. L. Díaz, C. Mosquera, & F. Fajardo, *La Universidad piensa la paz: Obstáculos y posibilidades* (págs. 51-76). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Arocha, J. (2002b). Muntu y Ananse amortiguan la diáspora afrocolombiana. *Palimpsesto. Revista de la Facultad de Ciencias Humanas* (No. 2), págs. 92-103.
- Arocha, J. (2004). Ley 70 de 1993: Utopía para afrodescendientes excluidos. En J. Arocha, *Utopía para los excluidos* (págs. 159-178). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; Facultad de Ciencias Humanas.
- Arocha, J. (2005). Afro-Colombia en los años post-Durban. *Palimpsesto. Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de Colombia.*, Vol. 6, págs. 26-41.
- Arocha, J., & Friedemann, N. S. (1992). Los diablos: de la iglesias al carnaval. En Varios, *diversidad es Riqueza* (págs. 109-113). Bogotá: Instituto colombiano de Antropología; Instituto Colombiano de Cultura; Consejería Presidencial para los Derechos Humanos.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución 1991*. Bogotá: Gaceta Constitucional.
- Barrios Serra, Y. (2008). Griots: Camino y Legado Juvenil. (FUNSAREP, Ed.) *Huellas*, pág. 4. Enero.
- Barros, A. (s.f.). La vida en Entredicho. *Huellas. FUNSAREP*, págs. 1-7.

- Bernstein, B., & Díaz, M. (2008). Hacia Una teoría del Discurso Pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, págs. 41.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. London and New York: Routledge.
- Bhabha, H. K. (1998). The White Stuff. *Artforum*. 36.9, págs. 21-23.
- Bodnar, Y., & Rodríguez, E. (1993). Etnoeducación y diversidad cultural. En CORPRODIC, *Urdimbres y tramas culturales* (págs. 23-44). Bogotá: CORPRODIC.
- Bonilla Maldonado, D. (2006). *La Constitución Multicultural*. Bogotá: Universidad de los Andes; Pontificia Universidad Javeriana; Siglo del Hombre.
- Bravo, H., Peña, S., & Jiménez, D. (2006). *Identidades, Modernidad y Escuela*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Caciani, G., Torres, A., Quintero, C. C., Gutiérrez, E., Rojas, M., Velásquez, M., y otros. (2005-2006). *Maestros Expedicionario Ruta Afrocolombiana Bogotá*. Bogotá: MIMEO.
- Calvo Muñoz, C. (2005). Complejidad, caos y educación. En G. A. Arellano Duque, *La educación en tiempos débiles e inciertos* (págs. 115-136). España: Antrophos.
- Cano de Palo, J. (2000). El discurso filosófico de Foucault y de Habermas. *Cuadernos de Materiales No. 13. Poder y control social. Marzo 12. www.filosofía.net* (No. 13).
- Cano Schütz, A. (2005). *Los raizales sanandresanos. Realidades étnicas y discurso político*. Recuperado el 15 de 05 de 2009, de Radio y TV Indymedia Colombia: <http://colombia.indymedia.org/news/2005/05/25465.php>, Mayo 9.
- Carvalho, J. J. (2005). *Las culturas afroamericanas en Iberoamérica: lo negociable y lo innegociable*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Carvalho, J. J. (2006). *La Diáspora Africana en Iberoamérica: Dinámicas Culturales y Políticas Públicas*. Recuperado el 12 de 06 de 2009, de Universidade de Brasília: <http://www.unb.br/ics/dan/Serie402empdf.pdf>

- Cassiani Herrera, A. (2007). La interculturalidad: una búsqueda desde las propuestas educativas de las comunidades afrodescendientes. *Educación y Pedagogía*, Vol. XIX (No. 48), págs. 97-108.
- Castañeda, J. (1995). *La utopía desarmada*. Bogotá: Ediciones tercer mundo.
- Centro de la Cultura Afrocaribe. (2007). Semana de la Afrocolombianidad. *Pasado, Presente y Futuro de los y las Afrodescendientes*. Cartagena, Bolívar, Colombia: Centro de la Cultura Afrocaribe. Mayo 15 al 21.
- CEPAC. (2003). *Historia del pueblo Afrocolombiano-Perspectiva Pastoral*. Recuperado el 1 de 05 de 2009, de <http://axe-cali.tripod.com/cepac/hispafrocol/index.htm#con>
- Chica Geliz, R. (2009). Signos del racismo en Cartagena, en el siglo XXI. *Conferencia*. Cartagena: Universidad de Cartagena. Mimeo. Marzo 17.
- Cifuentes, A. (1986). *La participación del negro en la formación de las sociedades latinoamericanas*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología.
- COCOMACIA. (2008). *Consejo Comunitario Mayor de La Asociación Campesina Integral del Atrato*. Recuperado el 2 de 05 de 2009, de <http://www.cocomacia.org.co/index.php?id=11>
- Colmenares, G. (1979). Popayán: una sociedad esclavista, 1680-1800. En *Historia económica y social de Colombia. Tomo II*. Medellín: La Carreta.
- Comisión de Derechos Humanos. (1999). Documento de Trabajo Presentado por: Mustapha Mehedi. *Educación Multicultural y Protección de las Minorías*. Ginebra, Suiza: Naciones Unidas. Mayo 25 al 31.
- Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994*. Recuperado el 20 de 06 de 2009, de <http://menweb.mineducacion.gov.co/normas/concordadas/Decreto115.htm> MEN:
- Congreso de Colombia. (2001). Ley 725. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional. Diciembre 27.
- Córdoba, J. T. (1983). *Etnicidad y estructura social en el Chocó*. Medellín: Lealón.

- Corpידencu. (2009). Terminos de Referencia Convocatoria. *Proyecto dignificación de los afrodescendientes y de su cultura a través de la etnoeducación en Colombia*. Bogotá: SED; Corpידencu. Mimeo. Marzo.
- Cunin, E. (2007). Multiculturalismo y Racismo en Cartagena. En M. Obeso, *Etnoeducación y diversidad cultural* (págs. 51-53). Cartagena: Secretaría de Educación Distrital.
- Cuño Bonito, J. (2005). Tristes tropicos. ideologías, discursos y violencia en la independencia de la Nueva Granada 1810-1821. *Memorias. Revista digital de Historia y Arqueología desde el Caribe* (Año 2, No. 2.), págs. 1-20.
- Curtin, P. (1969). *The atlantic slave trade. A census*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- De Arco, E. (2007). Convocatoria de docentes y directivos para la implementar la Etnoeducación Afrocolombiana. En M. Obeso, *Etnoeducación y Diversidad Cultural* (págs. 14-16). Cartagena: Alcaldía Distrital de Cartagena.
- De Lucas, J. (2003). *Globalización e Identidades. Claves políticas y jurídicas*. Barcelona: Icaria Editorial, S.A. Primera edición.
- Defensoria del Pueblo. (2007). *Decimo Quinto Informe del Defensor del Pueblo al Congreso de la República*. Bogotá: Defensoria del Pueblo; Dirección Nacional de Promoción y Divulgación de Derechos Humanos.
- Del Castillo, N. (1982). Esclavos negros en Cartagena y sus aportes léxicos. *Thesaurus. Instituto Caro y Cuervo* (LXII).
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Buenos Aires: Paidós S.A.
- Diaz Acevedo, C. (1998). *Palabras que Hieren*. Cartagena, Bolivar, Colombia: FUNSAREP.
- Diaz Acevedo, C. (2008). Desde el Reverso de la Historia. *Huellas* (No. 4), pág. 6. Enero.
- Díaz Díaz, R. A. (2006). África, africanismos y los estudios afrocolombianos en las ciencias sociales en Colombia: realidades, retos y perspectivas. En O. Almarío García, & M. A. Ruíz García, *Escenarios de reflexión. Las Ciencias Humanas a*

Debate. (págs. 96-114). Medellín, Colombia: Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín.

Enao Castrillón, A. (2007). La cátedra de estudios Afrocolombianos: un espacio para reflexionar sobre la pluriversidad en los modos de vivirla afrocolombianidad. *Educación y Pedagogía*, Vol. XIX (No. 48), págs. 83-96. Mayo-Agosto.

Enciso Patiño, P. (2004). *Sistematización de Proyectos Educativos Institucionales Sobresalientes en Etnoeducación Afrocolombiana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Eribon, D. (1995). *Michel Foucault y sus Contemporáneos*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Escalante, A. (1964). *El negro en Colombia*. Bogotá: Tesis de sociología. Universidad Nacional de Colombia.

Escalante, A. (1954). Notas sobre el palenque de San Basilio, una comunidad negra de Colombia. *Divulgaciones Etnológicas* 111, págs. 207-351.

Expedición Pedagógica Nacional. (2004a). IV Taller Producción Ruta Afrocaribe. *Serie documentos de trabajo No. 6*. Sabanalarga,, Atlántico, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Mayo 22 a 24.

Expedición Pedagógica Nacional. (2004b). *Quinto Taller de Producción de Saber, Ruta Afrocaribe*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Documento de trabajo interno.

Fanlo, L. (2007). *Emergencia de la matriz militar-discursiva argentina: el discurso de Leopoldo Lugones*. Recuperado el 5 de Abril de 2009, de http://www.catedras.fsoc.uba.ar/fanlo/fanlo_ejercitoyargentinidad.pdf

Forbes, O. (2007). *Multiculturalismo y multilingüismo*. Recuperado el 01 de 06 de 2009, de Fundación BAT Colombia: <http://www.fundacionbat.com.co/scripts/contenido/downloaddoc.php?id=58>, Agosto 22.

- Forbes, O. (2009). *Pueblo Raizal: Etnoeducación, multiculturalismo y resistencia civil*. Recuperado el 20 de 06 de 2009, de PHP-NUKE: <http://antigua.utopiaverde.org/modules.php?name=News&file=print&sid=353>
- Forbes, O., & Mitchell, D. W. (1992). *Pueblo Raizal: Cómo entendemos la interculturalidad*. Recuperado el 8 de 05 de 2009, de Radio y TV Indymedia Colombia: <http://colombia.indymedia.org/news/2007/01/56627.php>, Agosto.
- Fornet-Betancourt, R. (2005). Filosofía Intercultural. En R. Salas Astran, *Pensamiento Crítico Latinoamericano* (págs. 399-414). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Foucault, M. (1979). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Recuperado el 10 de Abril de 2009, de <http://www.librosgratisweb.com/pdf/foucault-michael/nietzsche-la-genealogia-y-la-historia.pdf>
- Foucault, M. (1982). *Las Palabras y Las Cosas*. Bogotá: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1984). *La Arqueología del Saber*. Mexico: Siglo XXI de Colombia.
- Foucault, M. (1992). *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Altamira.
- Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Foucault, M. (2004). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Foucault, M. (2006). *Vigilar y castigar*. Bogotá: Círculo de Lectores.
- Foucault, M., & Morey, M. (2001). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid, España: Alianza.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Latinoamérica: Studio 3.
- Friedemann, N. S. (1992). Huellas de Africanía en Colombia: Nuevos escenarios de investigación. *THESAURUS*, págs. 543-560.
- Friedemann, N. S. (1987). *Ma Ngombe. Guerreros y ganaderos en Palenque*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Friedemann, N. S. (1992). Semillas del oro en África y América. En Varios, *Diversidad es Riqueza* (págs. 114-116). Bogotá: Instituto colombiano de

Antropología; Instituto Colombiano de Cultura; Consejería Presidencial para los Derechos Humanos.

Friedemann, N. S. (1993). *La saga del negro*. Recuperado el 1 de 02 de 2009, de Biblioteca Virtual Luís Ángel Arango: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/antropologia/saga/indice.htm>

Friedemann, N. S. (1995). Presencia africana en Colombia. En L. M. Martines Montiel, *Presencia Africana en Sudamérica*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Friedemann, N. S. (2000). *Huellas de Africanía en la Diversidad Colombiana (1)*. Recuperado el 28 de 04 de 2009, de Biblioteca Virtual Luís Ángel Arango: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/geografia/geofraf1/huellas.htm>

Friedemann, N. S., & Arocha, J. (1986). *De Sol a Sol*. Bogotá: Planeta Colombiana Editorial S.A.

FUNSAREP. (s.f.a). *Campaña de Educación no sexista en Busca de la Igualdad*. Cartagena, Bolívar, Colombia: FUNSAREP.

FUNSAREP. (s.f.b). COMBO Proyecto Colectivo de Vida. *Para la realización de las necesidades fundamentales de jóvenes populares afrocartageneros*. Cartagena, Bolívar, Colombia: FUNSAREP.

FUNSAREP. (s.f.c). La Cátedra de Estudios Afrocolombianos. *Propuesta pedagógica para comunidades educativas*. Cartagena, Bolívar, Colombia: FUNSAREP.

FUNSAREP. (s.f.d). Ley 70 de 1993 y Desarrollo Local de la Población Afrocartagenera. *Forjando una nueva ciudadanía*. Cartagena, Bolívar, Colombia: FUNSAREP.

FUNSAREP. (s.f.e). Ley 70 de 1993: Ley de Comunidades Negras. *Forjando una Nueva Ciudadanía: Por la protección y desarrollo de los derechos y de la identidad cultural afrocolombiana*. Cartagena, Bolívar, Colombia: FUNSAREP.

FUNSAREP. (s.f.f). Mujeres Afrocolombianas y Derechos. *Un Aporte a la Construcción de Ciudadanía desde el Reconocimiento de la Diferencia*. Cartagena, Bolívar, Colombia: FUNSAREP.

- FUNSAREP. (1994). *Haciendo Crecer La Vida*. Cartagena, Bolívar, Colombia: FUNSAREP.
- FUNSAREP. (1995). *La Niña Negra y El Niño Negro en Cartagena*. Cochabamba, Bolivia: Terre des Hommes.
- FUNSAREP. (1999a). Elementos Acerca de la Equidad Hacia la Mujer. *Celebración Día Internacional de la Mujer*, Págs. 1-11.
- FUNSAREP. (1999b). Evaluación Externa - 1999. Págs. 62-65. Cartagena, Bolívar, Colombia: FUNSAREP.
- FUNSAREP. (2000). Derechos Económicos, Sociales y Culturales; Hagamos un Poco de Historia. *La Caracola*, Págs. 1-7. FUNSAREP. Septiembre.
- FUNSAREP. (2005). Proyecto Colectivo De Vida. *Para la Realización de las Necesidades Fundamentales de Jóvenes Populares Afrocartageneros*. Cartagena, Bolívar, Colombia: Terre des Hommes. Septiembre.
- FUNSAREP. (2005-2007). "Mujer que tu presencia se haga visible, que tu palabra se escuche". *Plan de acción para dinamizar la participación ciudadana y política de las mujeres populares*. Cartagena, Bolívar, Colombia: FUNSAREP.
- FUNSAREP. (2007a). "Lo que Nosotras Queremos". *Agenda Ciudadanan de Mujeres Populares de las Comunas 2 y 3*. Cartagena, Bolívar, Colombia: Intermón Oxfam; FUNSAREP.
- FUNSAREP. (2007b). "Por el Desarrollo de las Comunidades". *Red Local de Organizaciones Barriales y Liderazgo Sociales*. Cartagena, Bolívar, Colombia: FUNSAREP. Septiembre.
- FUNSAREP. (2007c)....FUNSAREP 20 Años Haciendo Camino al Andar... Cartagena, Bolívar, Colombia: Terre des Hommes; FUNSAREP.
- FUNSAREP. (2007d). ¡Juegátela por conocer la historia afrocolombiana! *Concurso Juvenil de Conocimientos Sobre la Historia del Pueblo Afrocombiano*. Cartagena, Bolívar, Colombia: FUNSAREP. Mayo.

- FUNSAREP. (2007e). Los Niños y Las Niñas Tenemos Derecho a La Ciudad. *Agenda Ciudadana Infantil*. Cartagena, Bolívar, Colombia: Terre des Hommes; FUNSAREP. Octubre.
- FUNSAREP. (2008a). Aportes Para el Fortalecimiento Organizativo y Democrático de las Organizaciones Barriales. Cartagena, Bolívar, Colombia: FUNSAREP. Enero.
- FUNSAREP. (2008b). Herramientas en Manos de Mujeres. *Lecturas Sobre la Construcción de los Derechos de las Mujeres*. Cartagena, Bolívar, Colombia: Intermón Oxfam; FUNSAREP. Marzo.
- FUNSAREP. (2008c). *Mujeres Populares: Presencia y Palabra*. Caratgena, Bolívar, Colombia: FUNSAREP.
- FUNSAREP. (2008d). Plan Estratégico 2008-2010. *Funsarep*, 1-2. Cartagena., Bolívar, Colombia: FUNSAREP. Mimeo.
- Garcés Aragón, D. (2008a). *La etnoeducación afrocolombiana. Escenarios históricos y etnoeducativos, 1975-2000*. Cali: Editorial Valformas LTDA.
- Garcés Aragón, D. (2008b). *Tensiones entre el desarrollo curricular del sistema educativo colombiano y el proceso de construcción cultural afrocolombiana*. Recuperado el 9 de 08 de 2009, de Colombia Aprende: http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174672_archivo.pdf, Septiembre 10.
- Garcés Aragón, D. (2009). *Desafíos y tensiones sobre la formación de etnoeducadores afrocolombianos*. Recuperado el 9 de 08 de 2009, de Renacientes.org: http://www.renacientes.org/attachments/311_DESAF%C3%8DOS%20Y%20TENSIONES%20EN%20LA%20FORMACI%C3%93N%20DE%20ETNOEDUCADORES.pdf, Junio 18.
- García Rincón, J. (2000). Educación Intercultural, Vida Urbana y Estudios Afrocolombianos y Los distintos abordajes de la Etnoeducación Afrocolombiana. En J. García Rincón, *Educación para el reencuentro. Reflexiones sobre*

Etnoeducación Afrocolombiana (págs. (págs 65-77 & 77-97)). Santiago de Cali: Convenio BID-Plan Pacífico-Ministerio de Educación Nacional.

García Rincón, J. (2004). Retos y perspectivas de la etnoeducación afrocolombiana. En MEN, *Primer Foro de Etnoeducación Afrocolombiana* (págs. 66-71). Bogotá: MEN. En línea: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-85375_archivo_pdf.pdf.

Granda Gutiérrez, G. (1971). Onomástica y procedencia africana de esclavos negros en las minas del Sur de la Gobernación de Popayán (siglo XVIII). *Revista Española de Antropología Americana* (No. 6), págs. 381-422.

Grueso, L., Rosero, C., & Escobar, A. (1998). The process of Black Community Organizing in the Southern Pacific Coast Region of Colombia. En S. Álvarez, E. Dagnino, & A. Escobar, *Culture of Politics, Politics of Culture. Re-visioning Latin American Social Movements* (págs. 196-219). Oxford: Westview Press.

Gusfield, J., Laraña Rodríguez, E., & Johnston, H. (1994). Identidades, ideologías y vida cotidiana en los nuevos movimientos sociales. En J. Gusfield, & E. Laraña Rodríguez, *Los nuevos movimientos sociales: de la ideología a la identidad* (págs. 3-42). España: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

Habermas, J. (1989). *El discurso Filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Taurus.

Habermas, J. (1999). *Teoría de la Acción Comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social (Tomo I)*. España: Taurus.

Hernandez, G. (2005). *La imagen de convivencia en el manual de convivencia del colegio de Bachillerato comercial "Alfonso Arango Toro"*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Tesis Magister en Educación.

Hoyos, G., & Vargas, G. (1996). *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en la ciencias sociales: las ciencias de la discusión*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES.

Íñiguez Rueda, L. (2006). *Análisis del discurso: manual para las ciencias sociales*. Barcelona, España: Editorial UOC.

- Jaramillo Uribe, J. (1986). Los Estudios Afroamericanos y Afrocolombianos: Balance y Perspectivas. En A. Cifuentes, *La Participación del Negro en la Formación de las Sociedades Latinoamericanas* (págs. 43-60). Bogotá, Cundinamarca, Colombia: ICAN.
- Jiménez, D. A. (2006). *Dinámicas y Ejercicios de Visibilización Afrocolombianos en Colegios Distritales*. Bogotá, Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Tesis de Antropología.
- Johnston, H., Laraña, E., & Gusfield, J. (1994). Identidades, Ideologías y Vida Cotidiana en los Nuevos Movimientos Sociales. En E. Laraña, & J. Gusfield, *Los Nuevos Movimientos Sociales. De la Ideología a la Identidad*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Jula Vanegas, L. A. (2007). Se abre Licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional: Una mirada a la Educación Comunitaria. *Magazín Pedagógico* (23), pág. 9. Agosto.
- Kimilicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós Ediciones.
- Larrahondo, S. I. (2004). Proyecto Casita de Niños. En MEN, *Primer Foro de Etnoeducación Afrocolombiana* (págs. 110-114). Bogotá: MEN. En línea: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-85375_archivo_pdf.pdf.
- Losonczy, A. M. (1976). Los sistemas de representación africanos en el Nuevo Mundo: mantenimiento, reestructuración y creación. *Ethnica. Revista de antropología. Universidad de Barcelona*, págs. 81-93.
- Maya, A. (1998a). Demografía histórica de la trata por Cartagena, 1533-1810. En A. Maya, *Los afrocolombianos. Geografía Humana de Colombia* (págs. 9-52). Santafé de Bogotá: Instituto de Cultura Hispánica.
- Maya, A. (1998b). *Geografía Humana de Colombia. Los afrocolombianos*. Bogotá: Tomo IV, Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.
- Maya, A. (2000). "Brujería" y Reconstrucción Étnica de los Esclavos del Nuevo Reino de Granada, Siglo XVII. En ICANH, *Geografía Humana de Colombia. Los Afrocolombianos*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

- Mera Villamizar, D. (2009a). *Igualdad sin cuotas*. Recuperado el 08 de 08 de 2009, de El tiempo: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-3522622>, Julio 12.
- Mera Villamizar, D. (2009b). *¿Negros 'acomodados' e insensibles?* Recuperado el 08 de 08 de 2009, de El Espectador.com: <http://www.elespectador.com/columna152469-negros-acomodados-e-insensibles>, Julio 24.
- Meza, A. (2003). Trayectorias de los Afrodescendientes en el comercio callejero de Bogotá. *Revista Colombiana de Antropología*, Vol. 39, págs. 71-104.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Decreto 1122 de 1998. *Normas para el desarrollo de La Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Santafe de Bogotá D.C., Cundinamarca, Colombia: MEN. Junio 18.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Política de Etnoeducación Afrocolombiana. *Programa de Etnoeducación*. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004a). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004b). *Primer Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. En Línea: http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-85375_archivo_pdf.pdf.
- Ministerio del Interior. (1996). Comunidades Negras. *Comunidades Negras*. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Ministerio del Interior; Dirección de Asuntos para las Comunidades Negras. Agosto-Septiembre.
- Ministerio del Interior y de Justicia. (2008). *La Consulta Previa a Pueblos Indígenas y Tribales: Compendio de legislación, Jurisprudencia y Documentos de estudio*. Bogotá: Ministerio del Interior y de Justicia.
- Molano, A. (2002). Pero cuanto más los oprimían, ellos crecían y se propagaban más. *Palimpsesto*. (No. 2), págs. 16-18.

- Morales Villegas, I. (2002). *Programa de Formación Permanente de Docentes en Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Morales, J. (1992). El Festival de Gaiteros y una Nueva Tradición Musical. En Varios, *Diversidad es Riqueza* (págs. 105-108). Bogotá: Instituto colombiano de Antropología; Instituto Colombiano de Cultura; Consejería Presidencial para los Derechos Humanos.
- Moreno, R. (2005). *Movimientos étnicos en el norte del Cauca, una aproximación a sus diferencias y relaciones*. Recuperado el 08 de 08 de 2009, de Biblioteca Virtual CLASO: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2005/demojov/moreno.pdf>
- Morey, M. (1983). *Lectura de Foucault*. Madrid, España: Taurus.
- Morón Diaz, C. (1978). ¿Es el Tambor de Origen Americano? *Revista Arco*, págs. 19-22. Marzo.
- Mosquera Mosquera, J. d. (2006a). *Estudios Afrocolombianos*. (B. L. Arango, Ed.) Recuperado el 3 de 05 de 2009, de Biblioteca Virtual Luís Ángel Arango: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/sociologia/estudiosafro/indice.htm>
- Mosquera Mosquera, J. d. (2006b). *La etnoeducación y los estudios afrocolombianos en el sistema escolar*. Recuperado el 4 de 05 de 2009, de Biblioteca Virtual Luís Ángel Arango: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/sociologia/cimarron/indice.htm>
- Mosquera Rosero, C. (1998). *Estrategias de Inserción de la Población Negra en Santafé de Bogotá*. Bogotá: Observatorio de Cultura Urbana; Instituto Distrital de Cultural y Turismo.
- Mosquera, J. d. (1985). *Las comunidades negras en Colombia*. Medellín: Editorial Lealón.
- Mosquera, J. d. (1991). Racismo y discriminación en Colombia. En M. d. Casas, & et-al, *Colombia multiétnica y pluricultural* (págs. 361-382). Bogotá: ESAP.
- Mosquera, J. d. (2000). *Racismo y discriminación racial en Colombia*. Bogotá: Docentes Editores.

- Naciones Unidas. (1988). *Derechos Humanos. Recopilación de instrumentos internacionales*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Obezo Miranda, M. A. (2007). *Etnoeducación y Diversidad Cultural*. Cartagena de Indias: Alcaldía Distrital de Cartagena; Secretaria de Educación Distrital.
- Oslender, U. (1993). "Discursos ocultos de resistencia": Tradición oral y cultural política en comunidades negras en la costa pacífica colombiana. *Revista colombiana de Antropología*, Vol. 39, págs. 203-236.
- Oslender, U. (2004). Des-Territorialización y Desplazamiento Forzado en el Pacífico Colombiano: La construcción de geografías del terror. *Seminario Internacional '(Des) Territorialidades y (no)lugares'* (págs. 1-22). Medellín: INER.
- Palacio Nagupe, L., & Mosquera Rentería, J. E. (2006). *Etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos para el Departamento de Antioquia*. Medellín: Centro de Estudios e Investigaciones docentes.
- Parra Dussán, C., & Amparo Rodríguez, G. (2005). *Comunidades Étnicas en Colombia: Cultura y Jurisprudencia*. Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario.
- Patiño, C. (1978). El habla de San Basilio de Palenque. *Primer congreso de antropología en Colombia*. Popayán.
- Pierbattisti, D. (2008). *La privatización de los cuerpos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Prada Fortul, A. (2007). *Las Arenas de Elegguá*. Cartagena, Bolívar, Colombia: Prinmasters.
- Presidencia de la República. (2008). *Décimo Cuarto Informe periódico presentado por el Estado colombiano para el Comité de la Naciones Unidas para la eliminación de todas la formas de violencia*. Bogotá: Presidencia de la República.
- Price, T. (1970). thnohistory and self-image in three New World Negro societies. En N. Whitten, & J. Szwed, *Afroamerican contemporary perspectives*. New York.
- Quiñones Riascos, F. M. (s.f.a). *La Cultura y la Pedagogía Afrocolombiana Vista desde las Propias Pupilas de Maestras y Maestros Afrocolombianos*. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Mimeo.

- Quiñonez, F. M. (s.f.b). Informe del Estado de los Estudios Afrocolombianos en Colombia. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Mimeo.
- Quiñones, F. M. (2006). Estudios Afrocolombianos. *Programa de Asignatura*. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Mimeo. Enero.
- Reales, L. (2001). *Prensa, abolición y racismo hacia los(as) afrocolombianos(as) 1810, 1851*. Bogotá.: Trabajo de grado. Departamento de Historia. Universidad de los Andes.
- Red Nacional de Mujeres Afrocolombianas. (2007). "Proceso Organizativo Autonomo. Identidad y Cultura". *Memorias de la IV Asamblea Nacional*. Cartagena de Indias, Bolivar, Colombia: Intermón Oxfam. Octubre.
- Restrepo, E. (1997). Afrocolombianos, Antropología y Proyecto de Modernidad en Colombia. En *Antropología en la Modernidad: Identidades, Etnicidades y Movimientos sociales en Colombia* (págs. 279-319). Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología.
- Restrepo, E. (1999). *Poblaciones Negras en Colombia (Compilación bibliográfica)*. Cali: Documento de Trabajo No.43. Universidad del Valle, Facultad de Ciencias Sociales y Económicas.
- Restrepo, E. (2003). Entre Arácnidas Deidades y Leones Africanos: Contribución al Debate de un Enfoque Afroamericanista en Colombia. *Tabula Rasa: Revista de Humanidades* (No. 1), págs. 87-124.
- Restrepo, E. (2005). *Políticas de la teoría y dilemas en los estudios de las colombias negras*. Bogotá: Editorial Universidad del Cauca.
- Restrepo, E. (2008). Racismo y discriminación. En A. Rojas, *Cátedra de Estudios Afrocolombianos Aportes para maestros*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, colección Educaciones y Culturas.
- Robinsón, D. (2004). La política de etnoeducación Afrocolombiana. En MEN, *Primer Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana. Memorias* (págs. 13-17). Bogotá: MEN. En línea: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-85375_archivo_pdf.pdf.

- Rodriguez de Bastidas, E. (1994). *Cultura, identidad, educación y etnoeducación en los grupo étnicos minoritarios de Colombia*. Bogotá: Tesis Maestría CINDE; UPN.
- Rojas, A. (2004). *Si no Fuera por los Quince Negros: Memoria colectiva de la gente negra de tierradentro*. Cauca: Universidad de Cauca.
- Rojas, A. (2008). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- Rojas, A., & Castillo, E. (2005). *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural*. Cali: Universidad del Cauca; Impresora FERIVA.
- Rojas, A., & Castillo, E. (2006). Educación para los otros o educación intercultural. En H. Bravo, S. Peña, & D. Jiménez, *Identidades, Modernidad y Escuela* (págs. 113-131). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rojas, A., & Castillo, E. (2007). Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia. ¿interculturalizar la educación? *Educación y Pedagogía, Vol. XIX* (No. 48), págs. 11-24.
- Rorty, R. (1990). *El giro Lingüístico (The Linguistic Turn: Recent Essays in Philosophical Method)*. Barcelona: Paidós.
- Rotta, S. L. (2008). La Casa de la Familia Afro. *El Espectador*, págs. 24-25. Diciembre 15.
- Rubiano Sanclemente, S. (1995). *Racismo en el aula y reconocimiento de la igualdad en las leyes, una contribución a la educación para la paz*. Bogotá: Tesis de Maestría CINDE; UPN.
- Rubinelli, M. L. (2005). Narrativa oral e interculturalidad. En J. De la Fuente, & Y. Acosta, *Sociedad civil, democracia e integración* (págs. 377-388). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Ruta Afrocolombiana-Cauca. (2005). *DOCUMENTO BASE PRODUCCIÓN DE SABER*. Cauca: MIMEO.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. New York: Vintage Books.

- Segal, R. (1995). *The Black Diaspora: Five Centuries of the Black Experience Outside Africa*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Serrano Arenas, J. H. (1993). *Informe OEI-Ministerio de Educación. Capítulo 2*. Recuperado el 13 de 04 de 2009, de OEI: <http://www.oei.es/quipu/colombia/col02.pdf>
- Spivak, G. (1999). *A Critique of Postcolonial Reason: Towards a History of the Vanishing Present*. Cambridge and London: Harvard University Press.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Universidad del Cauca. (2000). *La Etnoeducación en la Construcción de Sentidos Sociales. 2 Congreso Nacional Universitario de Etnoeducación*. Popayán, Cauca, Colombia: Instituto Caro y Cuervo; Universidad de los Andes.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2000). *Expedición Pedagógica. Expedición Pedagógica*. Santa Fe de Bogotá D.C., Cundinamarca, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional; Ministerio de Educación Nacional. No. 4.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2003). *Al Encuentro con Nuestra Cultura Afrocolombiana*. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional; Fundación Antonio Restrepo Barco. Abril.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2005). *Ruta Afrocolombiana*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Expedición Pedagógica Nacional. Documento de Trabajo Interno.
- Uribe Botero, E., & Jaramillo Herrera, C. (2009). *Panorama socioeconómico y político de la población afrocolombiana, raizal y palenquera*. Bogotá: Ministerio de Cultura; Universidad de los Andes.
- Urrea, F. (2000). *Relaciones interraciales y clases en la construcción de ciudadanía: el caso de Cali (Colombia)*. Recuperado el 10 de 08 de 2009, de Documento de trabajo No. 49. Relaciones interraciales, sociabilidades masculinas juveniles y segregación laboral de la población afrocolombiana en Cali: <http://sala.clacso.edu.ar/gsd/cgi-bin/library?e=d-000-00---0cidsedoc--00-0-0--0prompt-10---4-----0-0l--1-es-50---20-about---00031-001-1-0utfZz-8-00&a=d&cl=CL4.2&d=HASH01d0072e504a90521ab3409e.fc>

- Urrea, F., & Quintín, P. (1998). *Jóvenes Negros de Barriadas Populares en Cali: entre masculinidades hegemónicas y marginales*. Recuperado el 10 de 08 de 2009, de Biblioteca Virtual CLASO: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/cidse/jovenes/Introduccion.pdf>
- Van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos* (No. 186), págs. 23-36.
- Vásquez Perdomo, M. E. (2000). *Escrito para no morir bitácora de una militancia*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Vásquez, C. C. (2005). *Estereotipos Étnico-Raciales en la escuela, el caso de los afrocolombianos en Soacha*. Bogotá: Tesis de antropología. Universidad Nacional de Colombia.
- Velásquez, R. (1965). *El Chocó en la independencia de Colombia*. Bogotá: Ediciones Hispana.
- Velásquez, R. (1985). Breve historia del Chocó. *Revista de la corporación para el desarrollo del Chocó*. Quibdó, págs. 1-3.
- Villa Amaya, W., & Grueso Bonilla, A. (2008). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Villa, E. (2009). *Estado del Arte Etnoeducación*. Recuperado el 9 de 08 de 2009, de Laboratorio Pedagógico UNAD: http://labpedagogico.unad.edu.co/elggnew/action/file/download?file_guid=489, Marzo 10.
- Villa, W. (1985). Lloró, dinámica de una región minera. *Revista Codechocó* (No. 1).
- Villa, W., & Grueso, A. (2008). Emergencias posibles desde la construcción de la interculturalidad. En V. Wilmer, & A. Grueso, *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad* (págs. 17-40). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Alcaldía Mayor de Bogotá.

- Villamizar Herrera, D. (1995). *Aquel 19 será una historia del M-19, de sus hombres y sus gestas. Un relato entre la guerra, la negociación y la paz*. Bogotá: Planeta.
- Viveros, M. (2007). Discriminación racial, intervención social y subjetividad. Reflexiones a partir de un estudio de caso en Bogotá. *Revista de estudios sociales. Universidad de los Andes*. (No. 27), págs. 106-121.
- Wade, P. (1987). Raza y clase: los negros de América Latina. *Revista de Antropología, Vol. III* (No. 1), págs. 33-50.
- Wade, P. (1993). Repensando el mestizaje. *Revista Colombiana de Antropología, Vol. 39*, págs. 273-296.
- Wade, P. (1997). *Gente negra, nación mestiza*. Bogotá: Uniandes; Universidad de Antioquia.
- Walsh, K. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, K. (2007a). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Educación y Pedagogía, Vol. XIX* (No. 48), págs. 25-36.
- Walsh, K. (2007b). *¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales*. Recuperado el 08 de 08 de 2008, de Universidad Central: <http://www.ucentral.edu.co/NOMADAS/nunme-ante/26-30/nomadas26/8-SON%20POSIBLES%20CATHERINE.pdf>
- Walsh, K. (2008). Interculturalidad crítica Pedagogía De-colonial. En W. Villa, & A. Grueso, *Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad* (págs. 44-63). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Alcaldía Mayor de Bogotá.
- West, R. (1957). *The Lowlands of Colombia*. Louisiana: State University Studies Baton Rouge.
- Whitten, N. (1965). *Class, kinship and power in a ecuadorian town: The negro of San Lorenzo*. Stanford: Stanford University Press.

- Whitten, N., & Friedemann, N. S. (1974). La cultura negra del litoral Pacífico ecuatoriano y colombiano: un modelo de adaptación étnica. *Revista colombiana de antropología* (No. 17).
- Wilson, A. C., & Cann, R. L. (1992). Origen Africano Reciente de los Humanos. La Genética nos Revela que una Mujer Africana, de hace 200.000 años, Fue Nuestro Antepasado Común. *Investigación y Ciencia*, págs. 8-20. Junio.
- Zapata Olivella, M. (1962). Cantos religiosos de los negros en Palenque. *Revista colombiana de folclor. Instituto Colombiano de antropología. Bogotá* (No. 7).
- Zapata Olivella, M. (2004). Desplazamiento, Éxodo Afroamericano. *El Tiempo; Lecturas Dominicales*, pág. 6. Mayo 30.

ANEXOS

Artículo Transitorio 55

Dentro de los dos años siguientes a la entrada en vigencia de la presente Constitución, el Congreso expedirá, previo estudio por parte de una comisión especial que el gobierno expedirá para tal efecto, una ley que les reconozca a las Comunidades Negras que han venido ocupando tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la cuenca del Pacífico, de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción, el derecho a la propiedad colectiva sobre las áreas que habrá de demarcar la misma ley.

En la comisión especial de que trata el inciso anterior tendrán participación en cada caso representantes elegidos por las comunidades involucradas. La propiedad así reconocida sólo será enajenable en los términos que señale la ley. La misma ley establecerá mecanismos para la protección de la identidad cultural y los derechos de estas comunidades, para el fomento de su desarrollo económico y social.

Parágrafo 1: Lo dispuesto en el presente artículo podrá aplicarse a otras zonas del país que presenten similares condiciones, por el mismo procedimiento y previo estudio y concepto favorable de la comisión especial aquí prevista.

Parágrafo 2: Si al vencimiento del término señalado en este artículo el congreso no hubiere expedido la ley a la que él se refiere el gobierno precederá a hacerlo dentro de los seis meses siguientes, mediante norma con fuerza de ley.

NOTA: El resto de la base documental utilizada en la investigación se encuentra en formato digital (CD).