

COLOMBIA AFRODESCENDIENTE

LINEAMIENTOS CURRICULARES DE LA
CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS 2010

COLOMBIA AFRODESCENDIENTE

LINEAMIENTOS CURRICULARES DE LA
CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS 2010

**Ministerio de
Educación Nacional**
República de Colombia



María Fernanda Campo Saavedra
Ministra de Educación Nacional

Mauricio Perfetti del Corral
Viceministro de Educación Preescolar, Básica y Media

Mónica López Castro
Directora de Calidad de la Educación Preescolar, Básica y Media

Bertha Quintero Medina
Asesora del Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media

Adriana González Rivera
Coordinadora Programa Etnoeducación

Ursula Mena Lozano
Camila Urueta Gutiérrez
Andrés Fernández Medina
Profesionales Equipo Etnoeducación

Sonia Rodríguez Reinel
Profesional Subdirección de Recursos Humanos del Sector Educativo

Equipo de investigación:

Axel Rojas
Coordinador académico
Universidad del Cauca

Franco Garzón
Yaneth Hoyos
Elizabeth Castillo
Departamento de Estudios Interculturales
Universidad del Cauca

Diego Guamanga
Yenni Jojoa
Fredy Peña
Diego Riascos
Ana María Solarte Bolaños
Asistentes

Eduardo Restrepo
Asesor Instituto Pensar
Universidad Javeriana

Diseño y diagramación
Enrique Ocampo Castro

Reimpresión
Panamericana Formas e Impresos S.A.
Segunda Edición
Noviembre de 2010
5.000 ejemplares

ISBN: 978-958-691-397-3

Ministerio de Educación Nacional
Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media
www.mineduccion.gov.co
Bogotá – D.C. – Colombia

Advertencia: Las opiniones y resultados de la investigación en el presente documento solo comprometen a sus autores.

La financiación del proyecto no implica que sus productos reflejen una posición institucional del MEN. El uso de imágenes en el texto se hace con el interés educativo y no comercial.

Agradecimientos

Fueron muchas las personas e instituciones que participaron en la escritura, discusión y análisis de este documento. Intentaremos reconocerlos a todos y nos disculpamos de antemano con aquellos que hayamos olvidado.

Algunas de las personas e instituciones que con su aporte hicieron posible la producción del documento:

Pbr. Hilario Cuero, Iglesia municipio Guapi; Javier Fayad, Universidad del Valle; Jorge García, Tumaco; Ernesto Hernández, Departamento de Estudios Interculturales, Universidad del Cauca; Claudia Leal, Universidad de los Andes, quien nos permitió acceder al archivo fotográfico de Robert West; Marcela Piamonte, Grupo de Investigación Educaciones y Culturas, Universidad del Cauca; Edith Torres, Junpro - Guapi.

Un agradecimiento especial a los estudiantes del programa de Licenciatura en Etnoeducación, que participaron en los talleres de caracterización y de socialización y validación. Ellos fueron algunos de nuestros principales críticos e interlocutores.

Secretarías de Educación: Heraclio Herrera Palmi, **Antioquia;** Victoria Donado y Juan Hernández, **Atlántico;** Fabián Molina, **Bogotá;** Dorina Hernández, **Bolívar;** Inés Hurtado de Corredor, **Boyacá;** María Elcina Valencia, **Buenaventura;** Miguel Obeso, **Cartagena;** Carlos Yoany Cabezas Acero, **Casanare;** Juliana Maya Santos, **Chocó;** Miryam Bustos, **Cundinamarca;** Antonio Montaña Orobio, **Guapi-Cauca;** Javier Hudgson e Hilda Lucía Serna, **Mutatá;** Dionisio Brown, **San Andrés y Providencia;** Francisco Javier Molina, **Santa fe de Antioquia;** Fernando Gómez Molina, **Segovia;** Eyen Cardona, **Montería;** Jorge Rivas, **Santa Marta;** Benigno Palacios Romaña, **Urao;** Sonia Camacho, **Valle.**

Maestros del país que participaron de los talleres de caracterización y validación: **ANTIOQUIA, Medellín:** Luz Adriana Valoyes Correa, Maribel Mena Córdoba, Melba Dolores Palacios, Alberto Barrios, Zandy Norys Moreno, Élver Córdoba, Virginia Mena, Vidal Antonio Palacios, Ómar Benigno Palmi, Héctor Mauricio Calle, Alfonso Guarín Salazar, Lorenza Morales, Sor Fabiola Leudo, Martha Ramos Ledesma, Ernesuel Carlayer, Carlos Mario Cruz, Francisco A. Mena, María Yolanda Hoyos, René Blandón, Olga Cristina Zapata, Nidia Luz Álvarez, Lucelly Palacio, Beatriz Elena Penagos, María Marlenys Mosquera, Ángel Milton Sánchez, Martha Luz Gómez, Catalina Mosquera, Elvis Leyes Mosquera, Milker Aleyson Sánchez, Andrés García, Lina María Palacio, Fausto Payares, Zúilda Castaño; **Bello:** Ana Lucy Mosquera, Lucía Lenis Sucerquia, Lucy Filomena Palacios, Enrique Vélez; **Gómez Plata:** Rosney Ibargüen González; **Girardota:** Carlos Alberto Zuleta; **Santo Domingo:** Almira Norys Perea; **Cocorná:** Marta Cecilia Ramírez, Johan Cano, César Montes; **ATLÁNTICO, Barranquilla:** Marco Cassiani, Wilson Pérez, Joan Hernández, Gustavo Melgarejo, Luis Miguel Caro, Adelmo Asprilla, Pedro Cassiani, Belkis Vergara, Laineth Romero, Arnulfo Guerrero, Chomane Hernández, Delia Cabarcas, Denny Lloreda, Deivis Cassiani, Libia Pérez; **Repelón:** Norma Ortega, Adrián Oliveros, Jorge Hernández, Donelis Cabarcas, María F. Bonadiez Castillo, Argelia Olivo; **Soledad:** Yacqueline Díaz; **Luruaco:** Marco E. Machacón, Hernildo Peñaranda; **Santa Lucía:** Alexander Jordán; **BOGOTÁ:** Miguel Rodrigo Martínez, Claudia María Lopera, María Belén Alarcón, María del Carmen Velandia, Walter James Pérez, María Nélida Nieves, Luz Stella Serna Garrido, Deysi Martínez, Lilia de Jesús Rojas Espitia, Sonia Yaneth

Rodríguez Gutiérrez, Claudia Patricia Patiño Sanabria, Ruby Quiñonez, María Stella Escobar, Martha Isabel Cómbita; **BOLÍVAR, Cartagena:** Inirida Salgado, Celenys Cuesta, Morgan Julio, Esteban Rafael Pacheco Pantoja, Juan Villarreal, Yesabeth de la Rosa, Tatiana Rocha, Alexander González, Miguel Jurado, Óscar Chico Meléndez, Arelys Ronal Martínez, Angie Luz Marimont, Marcela Cáceres, Teresa Cassiani, María Salcedo, Rosmery Herazo, Regina Miranda, Dimas de Ávila, Candelaria Sepúlveda, Mabel Escobar, Luz Karime Aguilar, Yacky Yomara Areo; **María La Baja:** Víctor Alfonso Ramos Bello, Luz Alejandra Soto, Yina Paola Bertel, Adela Ramos, Miladys Vanegas Batista, Clara Caraballo, Lesly Puello Ortíz, **Turbaco:** Daniela Pineda Puello, Álvaro Coñate Ortiz, Ómar Turizo Jiménez; **BOYACÁ, Tunja:** Jaime Sánchez Salazar, Yolanda Urrutia, José Uriel Quintero, Juan Antonio Espinoza, María del Tránsito Parada, José del C. Barajas, María José Sánchez, Ana Mireya Suárez, Antonio José Galvis, Mario Eduardo Nacimba; **Samacá:** Laura Herrera; **Nuevo Colón:** Rogerio Antonio Bernal, **Chiquiza:** Richard Barrera Abril; **Sotaquirá:** Marco Aurelio Niño; **Siachoque:** Oriel Torres; **Ramiriquí:** Pedro José Monroy; **Arcabuco:** Dora Rueda de Gómez; **Paipa:** Aura Alcira Cárdenas; **Toca:** Ana Gertrudis Sierra; **Jenesano:** Amosto Esquivel Borda; **Soracá:** Nidia Hurtado de Díaz, Lyda Robles Cortés; **Ráquira:** Pedro Torres Pacheco; **Cerínza:** Ómar Olmos; **Villa de Leyva:** Héctor Hernando Velásquez; **Ventaquemada:** Marlén Rojas; **Chivatá:** Flor María Mendoza; **Tuta:** Óscar Gonzalo Plazas; **Cucaita:** Luz Mary Medina; **Turmequé:** Luis Francisco Gonzales ; **CALDAS:** Francia Hiler Carreño, Claudia Alexandra Duque, Lina Duque; **CASANARE, Villanueva:** Yoimary Rincón; **Tauramena:** César Fernando Quintero; **CAUCA, Buenos Aires:** Sor Inés Larrahondo, Liraida Peña, Henry Ballesteros, Ivonne Moreno, Gloria E. Lucumí, Mary Larrahondo, Hna. Nancy Congo, María Floralba Nazarit, Ruby Ayde León, Rosmiro Escobar, Diego Francisco Castillo, Óscar Sarria , José M. Murillo, Orlando Prieto; **Guapi:** Gerardo Bazán, Amitzury Montaña Paredes, Mirna López, Uriel Viveros, Nelson Javier Sinisterra, Javier Aguirre, Silvio E. García, Sergio Cortés, Salima Obregón, Ederlinda Ordóñez, Nubia Gamboa; **López de Micay:** Susana Jiménez, Mariano Gambindo; **Miranda:** Jesús Alirio Ortega, Rigoberto Banguero; **Morales:** Luis Alberto Castrillón; **Padilla:** Didio Biáfara, Jorge Eliécer Paz, Eva Larrahondo, Erasmo Villegas, Elsa Edith Rodríguez; **Patía:** María Dolores Grueso "Lola", Estudiantes y padres de familia de I.E. Dos Ríos de Galíndez; **Popayán:** Luis Alberto Cuellar, María Eugenia Bernaza, Elkin Calvache; **Puerto Tejada:** Hermes Elías Carabalí, Hilda Nur Dinas, Imelda Stella Lozano, Imelda Hidrobo; **Santander de Quilichao:** Luis Fernerll Bonilla, William Márquez; **Suárez:** Azahel Balanta , Édgar González, Ramón Carabalí, Aura Mery Lucumí, Arbey Chocó, Milred Trujillo; **Timbiquí:** Gloria Esneth Torres, Priscila Montaña, Shirley Gambindo; **CHOCÓ, Quibdó:** Oliva Inés Palacios, Julia Marcela M.B., María Nancy Hidalgo Caicedo, Plutarco Moreno, Carmen Edith Hurtado, Gladys Mendoza, Villa María Rivas, Antonio Abad Hinostroza, Danilo Cassio Núñez, Ricardo A. Valencia, Miguel Ángel Mosquera, Ingrid Cardona, Rosa Ismenia, Olbin Andrés Rivas, Nubia Mosquera M, María Marley Mosquera; **Istmina:** Mirtha Lozano, Yermar A. Mosquera, Yiset del C. Mosquera, Wilber Vivero, Olber Caicedo, Duver Alfonso Palacios; **Bahía Solano:** Emma Acevedo; **Río Iró:** Jhonny Enrique Peña; **Condoto:** Juan Carlos Sánchez, Máximo Copete, Margarita Mosquera, Manuel Severino Leudo; **Tadó:** Gabriel Copete Murillo, Doris Lemos Lloreda; **Tanguí:** Luisa Mosquera, Amancia Mosquera, Guadalupe Mosquera, Florentino Mosquera; **Andagoya:** Juan María Castillo; **Juradó:** Lucas Córdoba; **CÓRDOBA; Cotorra:** Santos Machado, Manuel Gómez Herrera, Álvaro Ayala; **Cereté:** Manuel Montalvo, Ana Bruno, Carmen Lucía Pastrana, Enith Aldana; **Montelíbano:** María Yovadis Londoño, Nivardo Sacramento, Liliana Padilla, Patricia Torrance; **San Carlos:** Rafael Arroyo, Dominga Ogaza, Eligio Guerra Causal; **Puerto Escondido:** Xiomara Marrugo, Jaime Ávila; **San Bernardo:** Carmen Cantillo, Didier Artur Angola; **Planeta Rica:** Yobaldis Lara; **Montería:** Doris María Lloreda, Miguel Rentería; **San Antero:** Lohengrin Tamayo; **San Onofre:** Faridi Frías Bonilla, María del C. Paz, María Yolanda Teherán, Lina M. Rodríguez; **Tierralta:** Rafael Vásquez; **Los Córdoba:** Claudia Rentería Palacios, Mirna Ogaza; **Moñitos:** Perfecto Ramos Vivas, Hernán Quintero, Irelia Medrano, Jorge Luís Díaz, Luz Meida Torres, Rosa Sofía Bello; **CUNDINAMARCA, Facatativá :** Olga Valero de Cufiño, Claudia Patricia Pérez, Efraín Lizarazu; **Tena:** Ligia Stella Orjuela; **MAGDALENA, Santa Marta:** Liliana Coronado; **NARIÑO, Tumaco:** Luís Evergito Guerrero Cuero, Mauro Lorenzo Torres, William Javier Valencia, Edison Guillermo Casanova, William Hurtado; **SAN ANDRÉS Y PROVIDENCIA, San Andrés:** Donna Vizcanio, Beatriz Méndez, Roberto Bonilla, Claudia Henry, Vicente Rodríguez, Carely Henry, Adilson Pérez, Gladys Pusey, Luz A. Sanabria, Iris Blanco de la

Asunción, Rolando Henry, Zamira Murillo, Hna. Floralba Pérez, Leonor Murillo, Nijosta Sjogreen, Ileen Hooker, Anita Christopher, María Linero, María Guzmán, Vilma Cantillo, Maura Forbes, Valma Robinson; **Providencia:** Ena Luz James, Jennifer Whitaka, Olga Taylor, Beatriz Robinson, Luz Adela Howard, Marlene Pacheco, Miriam Orozco, Alfonsina Malean, Carlos Robinson, Etilvia Walter, Verónica Whitaker, Judith Bent, Uta Whitaker, Ilmo Archbold, Albernita Howard, Ester Robinson, Juddy Whitkaer, Mónica Sjogreen, Ivón Watson, Teonila Howard, Yadira Howard, Gloria Whitaker, Guillermina Barrios; **VALLE DEL CAUCA, Buenaventura:** Félix Suárez, Libia Nelly Obregón, Luz Nereida García, Paula Azalia Murillo Angulo, Yolanda Castro Quintero, Luz Amparo Montaño, Carmen Stella Riascos, Bernardo Orobio, Luz Marina Arboleda, Nelly Victoria Vallecilla, Beatriz, Zauray González Sarria, Manuel García, Gervancia Cuero Santana, Luz Dary Valencia, Martha E. Valencia, Lorenzo Plaza, José Libardo Posso, Yanira Angulo, Boris Mosquera, Ruth Gael Moreno Viveros, Pola Zoraida Angulo Mondragón, Rogelia Angulo, Ángela María Garcés Góngora, María Fernanda Lozano, Alfonso Cassiani, Donald Herberth Riascos Ortiz; **Guacarí:** Luz Marina Quiroz Zambrano; **Pradera:** Eucarys Mosquera Arboleda, Marina Salazar Pino; **Dagua:** Sixta Cuero, Rosario Vásquez; **Candelaria:** Agustina Mina, Deyanira Quintana; **Mulaló:** Esmeralda Ortíz Cuero; **Jamundí:** Heyner Lasso, Priscila Carabalí, Jashibe Borrero y Yulieth Urrutia Barona; **Florida:** Sandra Vitalia Ordóñez, Ana Mireya Mina, Oneida Ordoñez; **Restrepo:** Ernesto Mosquera, Camilo Hernán Lenis; **Cerrito:** María Leonor Trujillo, Jhon Bertoni, Doris Valencia, Zulma Riascos Palacios; **Cali:** Mary Cruz Castro Quintero, Elizabeth Viáfara Montaño, Martha Elisa Riascos, María Nemesia Cortés, Diana M. García, María Elvia Sepúlveda, Sebastiana Flórez, Marlene Vanegas, Patricia Mosquera, Daría Valencia, Fanny Vargas, Leidy Johanna Herrera, Liliana Hurtado, Yolima Perea.

Instituciones educativas del país que participaron de los talleres de caracterización y validación:

ANTIOQUIA, Medellín: Institución Educativa Porfirio Barba Jacob, Institución Educativa San Lorenzo, Gerencia de Negritudes, Institución Educativa María Cano, Institución Educativa Lorenza Villegas de Santos, Institución Educativa Gabriel Restrepo, Institución Educativa Doce de Octubre, Loreto, Javiera Londoño, CEFA, Antonio Ricaurte, Alfonso López Pumarejo, Barrio Santander, Fe y Alegría la Cima, Juan de Dios Carvajal, José Acevedo y Gómez, Institución Educativa América, CEID-ADIDA, Comfama, Universidad de Antioquia, Diverser, Asociación estudiantes afro, Universidad Libertadores; **Bello:** Institución Educativa Alberto Díaz Muñoz, Institución Educativa La Gabriela; **Gómez Plata:** Institución Educativa Gómez Plata; **Girardota:** Institución Educativa San Andrés; **Santo Domingo:** Institución Educativa Rural Roberto López Gómez; **Cocorná:** Centro Educativo Santa Bárbara; **ATLÁNTICO, Barranquilla:** Asocaf, Universidad Simón Bolívar, I. D. Nasal, Institución Educativa Simón Bolívar, Institución Educativa Paulino Salgado; **Repelón:** Institución Educativa José David Montezuma Romero, Institución Educativa Normal Superior Manatí, INSTAR, Institución Educativa John F. Kennedy, Institución Educativa María Inmaculada, Institución Educativa Villa Rosa; **Soledad:** Institución José Castillo; **Luruaco:** Institución Educativa San José, Institución Educativa El Palmar; **Santa Lucía:** Institución Educativa Santa Lucía; **BOLÍVAR; Cartagena:** Coretnoeducación, Institución Educativa Benkos Biohó, Institución Educativa Manzanillo del Mar, Institución Técnica y Educativa José María Córdoba de Pasacaballo, Institución Educativa de Pontezuela, Institución Educativa Mercedes Abrego, Antonia Santos, San Luis Gonzaga, Institución Educativa Bayunca, INSEMA, José María Córdoba, Isabel Cáceres, Institución Educativa Manuela Vergara de Curi, FUNSAREP, Centro Educativo Manzanillo, Institución Educativa Jumaco; **María La Baja:** Institución Técnica Agropecuaria San Francisco de Asís, Institución Educativa María La Baja, Institución Educativa San José de Playón; **Turbaco:** Institución Educativa Docente de Turbaco; **BOYACÁ; Tunja:** Normal Superior Santiago de Tunja, Institución Gonzalo Suárez, Instituto Educativo San Jerónimo, Institución Educativa R.S. Sede Barón Germania, Institución Educativa R. S. Sede Chorroblando, Academia UPTC; **Samacá:** Instituto Técnico Industrial "La Libertad"; **Nuevo Colón:** Colegio Nuestra Señora Antigua; **Chiquiza:** C.T.C San P. Iguaque; **Sotaquirá:** Colegio Pablo VI; **Siachoque:** Colegio Ignacio Gil; **Arcabuco:** Colegio Alejandro de Humboldt; **Paipa:** Institución Educativa Tomás Vásquez Rodríguez; **Toca:** Colegio Plinio Mendoza Neira; **Jenesano:** Colegio Técnico Jenesano; **Soracá:** Colegio Simón Bolívar; **Ráquira:** Colegio Candelaria; **Cerinza:** Colegio de Cerinza; **Villa de Leyva:** I.T.I.N.A.R; **Ventaquemada:** Colegio Nacionalizado Ventaquemada; **Chivatá:** Semilleros del Futuro; **Tuta:** Colegio Técnico Agrícola "El

Cruce"; **Cucaita:** Institución Educativa Pijao; **Turmequé:** Colegio Diego de Torres Turmequé; **CALDAS, Manizales:** Institución Educativa Federico Ángel, Universidad Nacional Sede Manizales; **CAUCA, Buenos Aires:** Asociación Casita de Niños; Institución Educativa Nueva Visión de Honduras, Institución Educativa Mazamorrero, Institución Educativa Munchique, CE Hato Santa Marta, Institución Educativa Cascajero, Institución Educativa María Auxiliadora, CE La Esmeralda; **Guapi:** JUMPRO, Normal Superior La Inmaculada, Institución Educativa San Pedro, Institución Educativa San José, Coopmujeres, El Carmen Nuevo; **López de Micay:** Los Manglares, Institución Educativa Noanamito; **Miranda:** Institución Educativa Santa Ana; **Padilla:** Institución Educativa Almirante Padilla, CE Yarumales; **Patía, Galíndez:** Institución Educativa Dos Ríos de Galíndez; **Popayán:** Escuela Normal Superior de Popayán, Institución Educativa Poblazón; **Puerto Tejada:** Institución Educativa San Pedro Claver, Politécnico La Milagrosa; **Santander de Quilichao:** Institución Educativa Ana Josefa Morales Duque, Instituto Técnico Agropecuario Juan Tama; **Suárez:** Institución Educativa Santa Rosa de Lima, Institución Educativa Aznasú, Institución Educativa Cañutico; **Timbiquí:** Centro Educativo Brazo Corto (Cuerval); **CHOCÓ, Quibdó:** Normal Superior de Quibdó, Institución Santo Domingo Sabio, Antonio María Claret, Institución Educativa Armando Luna Roa, Gimnasio Anexo Universidad Tecnológica del Chocó, Institución Educativa Miguel Vicente Garrido, INTAR, IEFEM, Escuela Normal Cañizales, Pedro Grau Arola, Universidad Tecnológica de Chocó; **Istmina:** Escuela Normal San Pio X, Instituto Integrado San Pablo; **Bahía Solano:** Institución Educativa Luis López de Mesa; **Río Iró:** Institución Educativa Jesús Antonio Rivas; **Condoto:** Institución Educativa Luis Lozano Scipion, IDETEC; **Tadó:** Normal Superior Demetrio Salazar Castillo; **Tanguí:** Centro Educativo Medio Atrato; **Andagoya:** I. FREM; **CÓRDOBA, Los Córdoba:** Los Córdoba; **Moñitos:** Broqueles, Institución Obdulio Mayo, Institución Sergio de Arco; **Cotorra:** Institución El Carmen; **Cereté:** San José del Quemao Cereté, Cristóbal Colón; **Montelíbano:** San José de Uré, Básica Rural José María Córdoba; **San Carlos:** San José de Carrizal; **Puerto Escondido:** Institución Educativa Puerto Escondido; **San Bernardo:** San Francisco de Asís, Paso Nuevo; **Planeta Rica:** Alberto Alzate Patiño; **Montería:** Villa Cielo, OEACOR; **San Antero:** José Antonio Galán; **CUNDINAMARCA, Facatativá:** Instituto Técnico Industrial Facatativá, Institución Técnica Comercial Santa Rita, Colegio Nacional Emilio Cifuentes; **Tena:** I.E. Betulia la Gran vía; **Villanueva:** Colegio Ezequiel Moreno; **Tauramena:** José María Córdoba; **MAGDALENA; Santa Marta:** Institución Educativa Tucurínca; **SUCRE, San Onofre:** Sabas Edmundo Balseiro, Técnica Agropecuaria San Onofre, Manuel Ángel Anachary; **Tierralto:** Institución Educativa Junín; **NARIÑO, Tumaco:** RECOMPAS, Institución Educativa Dos Quebradas, Institución Educativa Nueva Florida, Instituto Técnico Industrial, Institución Ciudadela Educativa; **SAN ANDRÉS Y PROVIDENCIA, San Andrés:** CEMED , Flowers Hill, Instituto Bolivariano, Sagrada Familia, Institución Educativa Brooks Hill, Instituto Natania, Colegio Cajasay, Instituto Técnico Industrial; **Providencia:** Institución Educativa Junín, Centro Educativo Bomboná, Centro Educativo María Inmaculada; **VALLE DEL CAUCA, Buenaventura:** Institución Educativa San Vicente, Marina Solano, Normal Superior Juan Ladrilleros, Institución Educativa Nuestra Señora del Perpetuo Socorro, José María Cabal, Institución Educativa Bartolomé de las Casas, Institución Educativa Rosa Zarate de Peña, Jaime Roock, José María Córdoba, Atanasio Girardot, Institución Educativa Juan José Rondón, Institución Educativa Vásquez Cobo, Institución Educativa Francisco, Ángela María Garcés Góngora, María Fernanda Lozano, Donald Herberth Riascos Ortiz; **Guacarí:** Institución Educativa Pedro Vicente Abadía; **Pradera:** Institución Educativa Francisco Antonio Zea; **Dagua:** Institución Educativa El Palmar; **Candelaria:** Institución Educativa Inmaculada Concepción; **Mulaló:** Institución Educativa San Pedro Claver; **Jamundí:** Colegio Etnoeducativo Luis Carlos Valencia, Institución Educativa Rosa Lía Mafla; **Florida:** Institución Educativa Las Américas, Institución Educativa José E. Caro; **Restrepo:** Institución Educativa José Acevedo y Gómez; **Cerrito:** Institución Educativa Jorge Isaac - El Placer, **Cali:** Institución Educativa Joaquín de Caicedo y Cuero, Institución Educativa Santa Rosa, Escuela Normal Superior Los Farallones, Institución Educativa La Presentación, Institución Educativa Siete de Agosto, Normal Superior Santiago de Cali, Institución Educativa Guillermo Valencia.

Tabla de Contenido

Agradecimientos	9
Carta de la Ministra	21
Presentación	23
Origen y sentido de la propuesta	23
Características del documento	25
PARTE 1	
ORIENTACIONES GENERALES	29
1. Origen y sentido de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos	31
Sobre el marco normativo para la Cátedra	33
La Cátedra no es exclusiva de, ni para, los afrodescendientes	34
La Cátedra no es una asignatura o una materia en el plan de estudios	35
Cátedra y etnoeducación	36
Bibliografía	37
2. La Cátedra hoy: avances en su implementación	38
Experiencias significativas en la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en diversas regiones del país. Tendencias	38
<i>La Cátedra como asignatura</i>	39
<i>La Cátedra como proyecto transversal en Ciencias Sociales</i>	41
<i>La Cátedra como proyecto transversal en varias áreas</i>	42
<i>La Cátedra como asignatura y como perspectiva transversal</i>	44
<i>La Cátedra por proyectos y actividades</i>	44
Población a la que se dirigen actualmente los proyectos de Cátedra	45
3. Dificultades en el desarrollo de la Cátedra	46
Motivos asociados a la escasa aplicación de la Cátedra	46
<i>En el campo de las acciones institucionales</i>	46
<i>En el campo de las prácticas educativas</i>	48
<i>Dificultades identificadas por maestros y maestras del país</i>	50
<i>Factores asociados</i>	51
La Cátedra de Estudios Afrocolombianos, una oportunidad para transformar nuestras prácticas como maestros	51
Mirando el futuro: acciones para viabilizar la Cátedra	54

4. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos para una sociedad multicultural	55
Las orientaciones curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos son decisiones culturales	55
La Cátedra de Estudios Afrocolombianos propone una política de conocimiento en la escuela	59
Bibliografía	61
5. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos es formación en valores	62
Del racismo en la escuela colombiana	62
La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como experiencia de socialización política en la Escuela	65
Ética intercultural como finalidad de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos	66
Bibliografía	68
6. Maestros, saberes y prácticas pedagógicas en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos	69
Formación de maestros en el marco de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos	71
<i>La formación como proceso integral (innovación-investigación-autoformación)</i>	72
<i>El camino andado</i>	74
Glosario	76
Bibliografía	76
Webgrafía	76
7. Articulación de la Cátedra y los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas y en Ciencias Sociales	77
Cátedra de Estudios Afrocolombianos y Estándares Básicos de Competencias	77
Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales y Cátedra de Estudios Afrocolombianos	79
Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales	80
<i>Relaciones entre Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Lineamientos Curriculares de Cátedra de Estudios Afrocolombianos</i>	81
Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas	83
<i>Relaciones entre Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas y los Lineamientos Curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos</i>	84
A manera de conclusión	85
8. Los textos escolares y las prácticas educativas de los maestros	87
Presentación	87
Los textos escolares y su papel en el sistema escolar	87
<i>Acerca de las ausencias, presencias y formas de representación de las poblaciones afrocolombianas en algunos textos escolares de Ciencias Sociales</i>	88
<i>Estereotipia y prácticas de representación</i>	90
Permanencias y transformaciones en los textos escolares	94
Para concluir	95
Bibliografía	97

PARTE 2	99
TRAYECTORIAS AFRODESCENDIENTES	99
Orientaciones pedagógicas y propuestas metodológicas para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos	99
Diáspora Africana. Claves para comprender las trayectorias afrodescendientes	100
¿Qué entendemos por Diáspora?	100
¿Cómo y por qué ocurrió la Diáspora Africana?	100
<i>La historia de la Diáspora Africana comenzó así...</i>	102
<i>¿Pero cuáles fueron las condiciones históricas que produjeron la Diáspora Africana?</i>	103
Los rasgos constitutivos de la Diáspora Africana	105
<i>La Diáspora Africana como desplazamiento geográfico</i>	105
<i>La Diáspora Africana como reinención de la vida de poblaciones en el exilio</i>	108
<i>La Diáspora Africana como reivindicación étnica en relación a los legados de la tierra de origen</i>	109
<i>La Diáspora Africana como un fenómeno histórico producido en relaciones de poder y dominación</i>	111
<i>La Diáspora como un fenómeno de rupturas y continuidades de larga duración</i>	112
Bibliografía	115
Webgrafía	115
Recomendaciones para el uso de páginas web:	115
1. Historia de África entre los siglos VII y XIV	116
Objetivos curriculares del núcleo	117
Introducción	117
África entre los siglos VII y XIV: presencia árabe en África	118
<i>Taller sobre geografía universal</i>	120
Expresiones socioculturales y estructuras sociopolíticas en el África tradicional de los siglos VII y XIV.	122
África después del siglo XIV	124
Experiencia: Institución Educativa Luis Lozano Scipión	125
Glosario	127
Bibliografía	127
Webgrafía	128
Recomendaciones para el uso de páginas web:	128
2. El sistema mundo moderno como contexto de emergencia de la diáspora	129
Orientaciones conceptuales y pedagógicas	129
Objetivos curriculares del núcleo	130
Pensar la diáspora como un fenómeno complejo	130
El sistema moderno mundial	131
Condiciones históricas en que emerge la diáspora	136
<i>Sugerencia metodológica</i>	137
Experiencia: Institución Educativa Femenina de Enseñanza Media y Profesional - IEFEMP	138
<i>El museo</i>	138
Bibliografía	138

3. Los oficios de los esclavizados en el Nuevo Reino de Granada: una visión panorámica	140
Orientaciones conceptuales y pedagógicas	140
Introducción	141
Los primeros oficios	141
Los oficios en la minería	142
Los oficios en el área rural	144
Oficios varios: de la venta callejera a las chirimías	145
Bibliografía	146
Webgrafía:	146
Recomendaciones para el uso de páginas web:	146
4. Resistencia, adaptación social y formas de acción política (siglo XVI a primera mitad del siglo XIX)	147
Orientaciones conceptuales y pedagógicas	147
Objetivos curriculares del núcleo	148
Introducción	148
Resistiéndose a ser esclavizados: en África y durante la travesía trasatlántica	149
Estrategias de resistencia en América	153
<i>Aborto e infanticidio: resistencia femenina frente a la esclavización</i>	153
<i>Cimarronismo</i>	154
Palenque de San Basilio	155
<i>Sugerencia metodológica</i>	155
Adaptación al sistema colonial esclavista	156
<i>Sugerencia metodológica</i>	156
<i>Cofradías</i>	156
<i>Cabildos de nación</i>	160
<i>Cabildos en Cartagena</i>	160
<i>Manumisión</i>	160
<i>Blanqueamiento</i>	162
<i>Milicias y participación en las gestas de Independencia</i>	162
Conclusiones	164
Experiencia: Institución Educativa Manuela Vergara de Curi	164
Glosario	164
Bibliografía	165
5. Presencias demográficas, geográficas y culturales	168
Objetivos curriculares del núcleo	168
Introducción	169
Dinámicas de poblamiento: geografías y rutas	169
<i>Sugerencia metodológica</i>	170
<i>El Caribe continental</i>	171
<i>San Andrés y Providencia</i>	174
<i>Litoral Pacífico</i>	177
<i>Presencias demográficas actuales</i>	180
Experiencia: Centro Educativo Antonio Villavicencio	182
<i>Trabajo sobre narrativas e historia oral</i>	182
Bibliografía	183

6. Conocimiento local: saberes y cosmovisiones afrodescendientes	185
Objetivos curriculares del núcleo	186
Introducción	186
Conocimiento local en el Pacífico colombiano	188
<i>Espacios de uso</i>	188
<i>Mundos y seres</i>	191
<i>Curanderos, parteras y brujos</i>	193
<i>Funebria, santos y visiones</i>	194
Reflexiones finales	196
Experiencia: CEID Altamira	197
<i>Jardín interactivo y observatorio científico ambiental</i>	197
Glosario	197
Bibliografía	197
7. Formas de sustento	198
Objetivos curriculares del núcleo	199
Introducción	199
Formas de sustento durante la República. De esclavizados a campesinos y proletarios	199
<i>Migración, urbanización y formas de sustento. Afrodescendientes del campo y la ciudad</i>	202
<i>Sugerencia metodológica</i>	204
Formas de sustento tradicionales y contemporáneas	205
<i>Agricultores y pescadores en San Andrés, Providencia y Santa Catalina</i>	205
<i>La agricultura en Providencia y Santa Catalina</i>	206
<i>La pesca en Providencia y Santa Catalina</i>	206
<i>A manera de cierre</i>	207
Experiencia: Institución Educativa Técnica Acuícola San Francisco de Asís	208
Glosario	208
Bibliografía	208
8. Racismo y discriminación	210
Objetivos curriculares del núcleo	210
Introducción	211
El racismo como un tipo de discriminación	211
Sin 'raza' no hay racismo	213
La raza es un hecho social, no biológico	214
El pensamiento racial como legado colonial	216
Racismo manifiesto y latente	217
El racismo como hecho estructural	218
Acciones afirmativas	219
Experiencia: Institución Educativa Mercedes Ábrego	219
<i>Lengua palenquera</i>	220
Glosario	220
Bibliografía	221
Webgrafía	222
Recomendaciones para el uso de páginas web:	222
9. Raza, sexualidad y la colonización de los cuerpos en Colombia	223
Objetivos curriculares del núcleo	224
Introducción	224

El cuerpo negro: monstruoso, diabólico e hipersexual	225
<i>El cuerpo monstruoso y diabólico</i>	225
<i>Un cuerpo hipersexualizado</i>	227
<i>Sugerencia metodológica</i>	230
Imaginarios y estereotipos racistas enmarañados a cuerpos y sexualidades: un dilema actual	230
<i>El mito del calor y del ritmo negro: los peligros del exotismo</i>	231
Experiencia: Institución Educativa Santa Rosa. Cali – Valle	233
Glosario	233
Bibliografía	235
Webgrafía	237
Recomendaciones para el uso de páginas web:	237
10. Expresiones políticas contemporáneas de los afrodescendientes	238
Objetivos curriculares del núcleo	239
Introducción	239
El camino hacia las organizaciones étnicas	240
La Constitución Política de 1991 y el reconocimiento de la multiculturalidad y la pluriétnicidad en Colombia	242
<i>Sugerencia metodológica</i>	244
Etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos	244
Experiencia: Institución Educativa Asnazú	246
Bibliografía	247
Webgrafía	249
Recomendaciones para el uso de páginas web:	249
11. Legislación, Derechos Humanos y derechos de los grupos étnicos	250
Objetivos curriculares del núcleo	250
Presentación	251
Abolición jurídica de la esclavitud	251
<i>El proceso de abolición en Colombia</i>	253
Derechos de los grupos étnicos	257
<i>Nuevas realidades de los afrodescendientes</i>	259
Bibliografía	260
Webgrafía:	262
Recomendaciones para el uso de páginas web:	262
12. La Palabra: tradición oral y literatura afrocolombiana	263
Objetivos curriculares del núcleo	264
La Palabra: memoria y tradición	264
<i>La tradición oral en el Litoral Pacífico</i>	265
<i>Tradición oral en el Valle del Patía</i>	268
Cantaoras que cantan la historia	269
<i>Tradición oral en el Caribe continental</i>	269
<i>Tradición Oral del Caribe Insular</i>	270
La literatura y los literatos negros, afrocolombianos y raizales	270
<i>Candelario Obeso</i>	271
<i>Helcias Martán Góngora</i>	272
<i>Manuel Zapata Olivella</i>	273
<i>Juan Zapata Olivella</i>	274

Experiencia: Institución Educativa La Boquilla	274
<i>Emisora institucional y página Web</i>	274
Bibliografía	275
Webgrafía	276
Recomendaciones para el uso de páginas web:	276
13. Sonidos y Ritmos	277
Objetivos curriculares	278
Introducción	278
Músicas ¿Qué y cómo estamos enseñando?	279
La idea de Música Nacional: la negación de lo Negro en las músicas	281
Expresiones musicales tradicionales de los afrodescendientes	282
<i>El Pacífico es bonito...</i>	282
<i>Entre gaitas y tambores...entre ríos y el mar...</i>	284
<i>Violines, jugas y arrullos al Niño Dios</i>	285
<i>In the Caribbean the very best...</i>	286
La afrodescendencia que no se escucha	287
Experiencia: Institución Brooks Hill. San Andrés	288
Bibliografía	288
Webgrafía	289
Recomendaciones para el uso de páginas web:	289
14. Sazones, olores, colores, sabores y saberes de la gastronomía afrocolombiana, negra y raizal	290
Objetivos curriculares del núcleo	291
Introducción	291
Las migraciones gastronómicas interregionales: los nuevos paladares, entre la ruralidad y lo ciudadano/urbano	292
La diversidad gastronómica afrocolombiana: pusandaos, guampines, rondones, encocoas, butifarras y carimañolas.	293
Cocinas y cocineras: la sazón como marcador identitario	295
La comida en el sistema mundo moderno colonial	297
La Diáspora gastronómica africana	298
Comida de esclavos, libertos y cimarrones	299
Experiencia Institución Técnica Educativa Pedro Grau y Arola	300
<i>Etnocafetería</i>	300
Glosario	301
Bibliografía	301
15. Una aproximación a las estéticas afrodescendientes en el arte colombiano contemporáneo	303
Introducción	303
¿Cuál es la presencia de los afrodescendientes en la plástica colombiana?	303
Orientaciones conceptuales	303
Viaje Sin Mapa	304
<i>Fabio Melecio Palacio</i>	305
<i>Estrella Murillo</i>	306
<i>Liliana Angulo</i>	307

<i>Javier Mojica</i>	308
<i>Edelmira Massa Zapata</i>	309
<i>Lorena Zúñiga</i>	310
<i>Martha Posso</i>	311
<i>Angélica Perea</i>	312
<i>Aníbal Moreno</i>	313
<i>Gabriel Acuña</i>	314
Bibliografía	315
De los autores	316
De los evaluadores	320

Carta de la Ministra

La presencia en Colombia de grupos étnicos, constituye una fortaleza y un reto para la formulación de políticas públicas que promuevan la pervivencia de la diversidad cultural y el respeto y reconocimiento a sus particularidades y cosmovisiones. Dentro de los grupos reconocidos, las poblaciones negras denominadas también afrocolombianas, raizales del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina y Palenqueras, nos convocan hoy a reflexionar sobre el camino que recorrió la diáspora africana en tierras americanas y tener una mirada crítica sobre los hechos sucedidos durante la construcción de la nación en la que participaron con expresiones socioculturales propias.

Colombia ha venido fortaleciendo procesos de reconocimiento a los derechos culturales de las etnias, con fundamento en la Constitución Política de 1991. El Ministerio de Educación Nacional en el marco de su política educativa, "Educación de Calidad el Camino para la Prosperidad", se propone centrar sus acciones en el mejoramiento de la calidad, en un marco de equidad y pertinencia, que incluya criterios diferenciales a favor de los grupos que históricamente han sido marginados, con el propósito de mejorar sus condiciones de vida, superar situaciones de discriminación, fortalecer sus procesos de organización y garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo en consonancia con su diversidad sociocultural.

La Ley 70 de 1993 en su artículo 39, creó la Cátedra de Estudios Afrocolombianos con el propósito de difundir y reconocer los aportes de las comunidades negras en la conformación de la identidad nacional. En este marco, el Ministerio de Educación entrega una nueva versión de la Cátedra para ser utilizada en los establecimientos educativos del país, como herramienta transversal en el desarrollo de las competencias básicas, fundamentalmente de las competencias ciudadanas, apoyar los procesos de visibilización de estas poblaciones con un enfoque diferencial, y promover acciones afirmativas. A partir de la Cátedra, se buscará mejorar las condiciones para el desarrollo y aplicación de la etno-educación intercultural y los estudios afrocolombianos en todo el sistema educativo nacional, garantizando la enseñanza de la lengua creole y la lengua palanquera, tal como está dispuesto en la Ley 1381 de 2010.

Igualmente se buscará mejorar la oferta de programas de formación y calificación del talento humano, acordes con sus particularidades culturales, así como la promoción del empresarismo, emprendimiento y empleabilidad, como estrategia de inclusión y fortalecimiento de la democracia desde el reconocimiento y aprovechamiento de las potencialidades, vocaciones y talentos de estas poblaciones. Este documento como instrumento para el aula de clase, abre un espacio para promover una "ética de la diversidad", y contribuir al diálogo y al entendimiento, y por tanto, a la paz de los colombianos.



MARÍA FERNANDA CAMPO SAAVEDRA
Ministra de Educación Nacional

Presentación

El lector o lectora tiene en sus manos una versión actualizada y contextualizada de los Lineamientos Curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, la cual busca mostrar el avance con relación al primer documento publicado hace ya casi diez años, en el año 2001.

Esta publicación ha sido posible gracias a la realización de un convenio entre el **Ministerio de Educación Nacional y la Universidad del Cauca**, para la *Actualización y contextualización de los Lineamientos Curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*, suscrito en noviembre del año 2006. El convenio fue ejecutado por el **Grupo de Investigación Educaciones y Culturas**, adscrito a la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad, que prestó el apoyo administrativo.

Estamos seguros de que los nuevos aportes continuarán alimentando los Lineamientos Curriculares de la Cátedra, enriquecidos con las prácticas y reflexiones de los maestros y demás expertos en el tema, que por suerte, son más de los que podemos imaginar en el país.

Origen y sentido de la propuesta

¿Qué es lo que debe conocer todo colombiano acerca de la presencia histórica y contemporánea de los afrodescendientes en el país? ¿Cuáles han sido los aportes de estas poblaciones a la sociedad colombiana? ¿Cuál puede ser el aporte de la educación a la eliminación de todas las formas de discriminación y racismo en Colombia? ¿Cómo avanzar en la construcción de la interculturalidad en el país?

Estas y otras preguntas hicieron parte de las inquietudes que orientaron el proceso de producción de este documento, cuyos objetivos pueden resumirse en:

Contribuir a la superación de las diversas formas de invisibilización de la presencia histórica de los afrodescendientes en el país, particularmente aquellas que son **promovidas y/o legitimadas** por el sistema educativo.

Avanzar en la **erradicación de todas las formas de discriminación** y racismo que han afectado a estas poblaciones.

Consolidar el papel del sistema educativo colombiano, y por ende de maestros, padres de familia y estudiantes, en la **construcción de relaciones interculturales y de una sociedad más democrática.**

Ofrecer a los maestros del país, a las comunidades educativas y a la sociedad en general, un conjunto de orientaciones pedagógicas y herramientas metodológicas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Este documento se construyó en un proceso de más de un año, en el que participaron múltiples actores vinculados al campo de las prácticas educativas, las organizaciones sociales, las políticas públicas en educación y el trabajo académico.

En una primera fase se realizó un proceso de *caracterización*, en el que se identificó un conjunto de experiencias significativas en el campo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA de ahora en adelante), a las que se convocó para realizar un diagnóstico sobre avances y dificultades en la implementación de la Cátedra. En esta fase participaron más de cuatrocientas personas, entre profesores, estudiantes, padres de familia, líderes comunitarios y otros expertos, que asistieron a los talleres regionales de caracterización realizados en Cali, Popayán, Bogotá, Medellín, Quibdó, Cartagena, San Andrés y Guapi.

De este trabajo resultó una información valiosa acerca de las posibilidades y tropiezos que implica la implementación de la Cátedra, así como de los retos y demandas que implican su fortalecimiento; parte de los resultados de este análisis se incluyen en el Capítulo 2.

Posteriormente, y retomando esos insumos, se dialogó con expertos en el campo de la educación, los estudios afrocolombianos y las políticas educativas, para perfilar una primera propuesta del documento. Dicha propuesta se fue decantando hasta adquirir una forma muy cercana a la que ahora se presenta en este documento.

Como parte de este ejercicio de producción colectiva, el equipo coordinador del proceso y la Subdirección de Poblaciones del Ministerio de Educación, identificaron posibles debilidades del documento, así como rutas de trabajo a seguir para su diseño y construcción.

Una vez construido el perfil, se emprendió el proceso de investigación y escritura, en el cual participó el equipo coordinador, apoyado por un grupo de expertos de diversas especialidades y trayectorias. La multiplicidad de tonos, focos de interés y posiciones conceptuales de dichos expertos, se convirtió en una riqueza para el ejercicio de escritura del documento final, que nuevamente sería puesto en discusión con maestros y comunidades educativas.

En la fase final del proceso, se realizó una nueva serie de talleres regionales de *socialización y validación*; esta vez, con el propósito de dar a conocer la propuesta a maestros de diversas regiones del país, tanto a aquellos que han participado en la implementación de la Cátedra, como a aquellos que la desconocían. Con este objetivo, se realizaron talleres en Popayán, Santander de Quilichao, Cali, Tunja, Bogotá, Medellín, Barranquilla, Montería y Providencia. Nuevamente se convocó a cerca de cuatrocientos maestros del país y a otros expertos y no expertos, algunos de los cuales habían participado en los talleres de caracterización, y otros que participaban por primera vez en este tipo de espacios.

El resultado fue sumamente interesante y enriquecedor. La presentación de la propuesta motivó a muchos de los participantes en los talleres a hacer sus aportes y plantear sus inquietudes, llegando incluso algunos a manifestar su desacuerdo con la inclusión de la Cátedra en sus proyectos educativos institucionales, pues la consideran una tarea adicional que se suma a la ya pesada carga de los maestros del país.

Tanto los aportes como las inquietudes y las expresiones de reserva, hicieron necesario replantear algunos aspectos de la propuesta que, una vez reelaborada, fue presentada a otro grupo de expertos para ser evaluada con mayor detenimiento. En este proceso de evaluación participaron maestros y maestras que han trabajado en la implementación de la Cátedra, pedagogos, académicos investigadores en el campo de los estudios afrocolombianos desde diferentes disciplinas, y expertos

vinculados al sector público en la aplicación de las políticas públicas en etnoeducación y Cátedra¹. Algunos de sus nombres han sido recogidos en los apartados “de los autores” y “de los evaluadores”, al final de este documento.

Además de producir un conjunto de conceptos sobre la propuesta, varios de ellos participaron en un encuentro de trabajo con el equipo coordinador de la propuesta para intercambiar y profundizar aspectos de sus evaluaciones. De allí resultaron las últimas modificaciones al documento que ahora se presenta.

Todo este trayecto en la producción del documento refleja el interés porque éste, no solo se ajuste al marco legal vigente sino que responda a los principios y sentido político del reconocimiento de la diversidad cultural y la construcción de la interculturalidad. Acorde con su espíritu y sus antecedentes, el documento es expresión de múltiples voces de maestros, comunidades educativas, líderes y expertos en el campo de la etnoeducación y la Cátedra.

Características del Documento

Este es un documento de *Lineamientos* especialmente orientados al trabajo de los maestros del país en el desarrollo de la CEA. En su elaboración y en su contenido asumimos un hecho de especial valor para el cumplimiento de los objetivos de la Cátedra: han sido maestros y maestras del país los principales promotores de las experiencias educativas que han servido de orientación para su construcción. En consecuencia, estos aportes son concebidos como herramientas para que los maestros trabajen en sus instituciones y localidades, eso sí, manteniendo su autonomía y capacidad creadora.

El documento está estructurado en dos grandes partes. La primera contiene unas *Orientaciones Curriculares Generales*, y la segunda *Orientaciones Pedagógicas y Propuestas Metodológicas*; a esta segunda parte se le ha denominado *Trayectorias Afrodescendientes*.

Las *Orientaciones Curriculares Generales* señalan el papel de la educación, y en particular de la escuela, en la reproducción de formas de discriminación e invisibilización de las poblaciones negras, al tiempo que proponen una serie de referentes políticos y pedagógicos que plantean la transformación de las dinámicas institucionales y las prácticas educativas cotidianas en ella, con el propósito de avanzar en la *construcción de relaciones interculturales* en la sociedad colombiana.

Las *Orientaciones Pedagógicas* (Trayectorias Afrodescendientes) son un conjunto de núcleos que se propone a los maestros para entender desde una perspectiva crítica las condiciones históricas que han sustentado las diversas formas de discriminación hacia las poblaciones negras, palenqueras, afrocolombianas y raizales; a la vez, se muestra cómo estas poblaciones no sólo han participado en diversos momentos de la historia nacional, sino que también han aportado a la construcción de formas alternativas de sociedad que son expresiones de sus trayectorias culturales y políticas.

Las propuestas metodológicas que acompañan a las *Orientaciones Pedagógicas*, presentan posibles caminos para el desarrollo de la Cátedra, en los que se recogen las experiencias de diversas comunidades educativas del país y se elaboran nuevas propuestas. Estas se estructuran buscando dar respuesta a

1 El documento no fue escrito por una sola persona, si-no por un conjunto amplio de expertos, pues se consideró que la complejidad de la propuesta requería de múltiples miradas y especialidades; además, la Cátedra no es una propuesta que recoja una única perspectiva o mirada sobre el campo de los estudios afrocolombianos. Esperamos que esta diversidad de voces se convierta en una riqueza para pensar y comprender el universo de las trayectorias afrodescendientes.

la pregunta sobre qué es lo que debe conocer el conjunto de la sociedad colombiana acerca de las poblaciones afrodescendientes. Retomando los aportes de experiencias educativas que trabajan la Cátedra en el país, se va ofreciendo a los maestros una serie de alternativas para trabajar proyectos, contenidos, metodologías y formas de evaluación en la construcción de sus propios proyectos de implementación de la Cátedra².

Estas propuestas metodológicas contienen indicaciones para el trabajo por áreas, niveles y grados. Cada núcleo desarrolla una temática/problemática específica, al tiempo que ofrece a los maestros orientaciones en cuanto a las formas de abordar las problemáticas propuestas de acuerdo con las áreas y grados en que se organiza el plan de estudios. Ello quiere decir que **cada núcleo puede ser afrontado en diversas áreas y grados**, así como puede suceder que no sea retome en algunos de ellos. No se trata de ofrecer un recetario, sino más bien un menú de opciones para el maestro. Sumado a ello, el documento contiene un conjunto de imágenes (mapas, ilustraciones, fotografías) que se ofrecen como herramientas didácticas para el trabajo educativo y un amplio número de referencias bibliográficas que pueden ser consultadas por maestros y estudiantes.

Este documento de aportes para maestros busca contribuir a la actualización y contextualización de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. La *actualización* la entendemos como la inclusión de una serie de elementos que contribuyen a reforzar algunas de las propuestas de Cátedra ya existentes (incluidos los Lineamientos Curriculares publicados por el Ministerio de Educación en el año 2001), al tiempo que están al alcance de los maestros nuevas alternativas para el diseño curricular, incorporando desarrollos recientes y aportes de las ciencias sociales, la pedagogía y el campo de los estudios afrocolombianos, contribuyendo así a superar la invisibilización histórica de estas poblaciones en los proyectos curriculares y el sistema educativo en general.

Dado que la mera inclusión de nuevos contenidos y herramientas para el diseño curricular no es por sí solo suficiente, esta propuesta ha sido elaborada en una cuidadosa correspondencia con los principios éticos, políticos y pedagógicos de la etnoeducación, de tal forma que la orientación de los procesos educativos esté dirigida, además a la renovación de contenidos, a la transformación de las formas de entender y asumir pedagógica y socialmente la diferencia cultural, y en particular, con relación a las poblaciones afrodescendientes.

En cuanto a la *contextualización*, significa revisar y enriquecer las miradas acerca de la presencia de las poblaciones negras, palenqueras, afrocolombianas y raizales en el país. Ello implica promover una perspectiva de mayor integralidad y desde un horizonte más amplio, que permita que poblaciones y problemática hasta ahora poco tenidos en cuenta, sean incluidos en los proyectos educativos. La contextualización pretende insistir en la inclusión de poblaciones hasta ahora escasamente consideradas en los proyectos etnoeducativos y el sistema educativo en general, como es el caso de algunas poblaciones afrodescendientes del Caribe continental, poblaciones raizales de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, poblaciones urbanas tanto de las grandes capitales como de pequeñas y medianas urbes, así como poblaciones negras de regiones rurales del interior andino. Ello deberá redundar no sólo en un mayor y mejor conocimiento de los afrodescendientes, sino de la historia y dinámicas sociales y políticas del país en su conjunto.

2 Es necesario destacar aquí el trabajo de Yaneth Hoyos, profesora de la Universidad del Cauca, quien coordinó el proceso de diseño metodológico de todos los núcleos; en esa tarea contó con el acompañamiento del equipo de trabajo, en particular de sus colegas Franco Garzón y Elizabeth Castillo. Aunque su trabajo en cierta medida parece 'invisible', es fundamental en la concepción de esta propuesta.

Para finalizar esta presentación, es importante hacer una precisión en cuanto al uso de las formas de nombrar a las poblaciones afrodescendientes. Si tenemos en cuenta que uno de los objetivos principales de la Cátedra es subvertir las formas dominantes de nombrar y pensar a los afrodescendientes, al tiempo que se visibiliza la diversidad de trayectorias históricas y formas actuales de existencia, hemos decidido hacer visible dicha diversidad también en la forma de referirnos a estas poblaciones.

En consecuencia, dado que se busca reconocer la voz de quienes son nombrados, lo haremos en los términos en los que estos grupos humanos lo hacen para referirse a sí mismos. Es decir, reconocemos como válidas todas aquellas formas de autoreferencia que son empleadas en las diferentes regiones del país por lo que a lo largo del texto se hablará de poblaciones afrodescendientes, afrocolombianas, negras, raizales y palenqueras. Además, entendemos que esta es otra de las formas de hacer visible la diversidad y complejidad de las trayectorias afrodescendientes.

Dado que el término 'negro' es el que genera una mayor reacción en ciertos sectores de la sociedad y de las organizaciones sociales, haremos una breve reflexión sobre el sentido y el uso que se le da en el documento. En Colombia, las denominaciones 'negro' o 'afrocolombiano', han sido objeto de intensos debates, no sólo en el ámbito académico sino también en el político. Por ejemplo para los militantes de Cimarrón, una de las principales asociaciones políticas negras, el término negro debería ser abolido del vocabulario pues sería una categoría creada para legitimar la esclavización y la dominación social. Sólo se admite su uso como adjetivo para calificar y no su utilización como sustantivo. Por el contrario, se estimula el uso del término afrocolombiano como sustantivo para definir un nuevo actor social, del cual se subraya la especificidad cultural ('afro') y la integración política ('colombiano').

De igual manera, no se puede ignorar que en un mundo donde lo negro no está validado ni cultural ni socialmente, es igualmente estratégico y político asumir el término Negro(a) como un elemento de resistencia cotidiana. Revalorizar lo negro quiere decir asumir como positivo lo que fue objeto de discriminación y subevaluación. La autodenominación puede producir un sentido de identidad asumido positivamente y se trata entonces de una forma válida de subvertir el sistema de clasificación dominante.

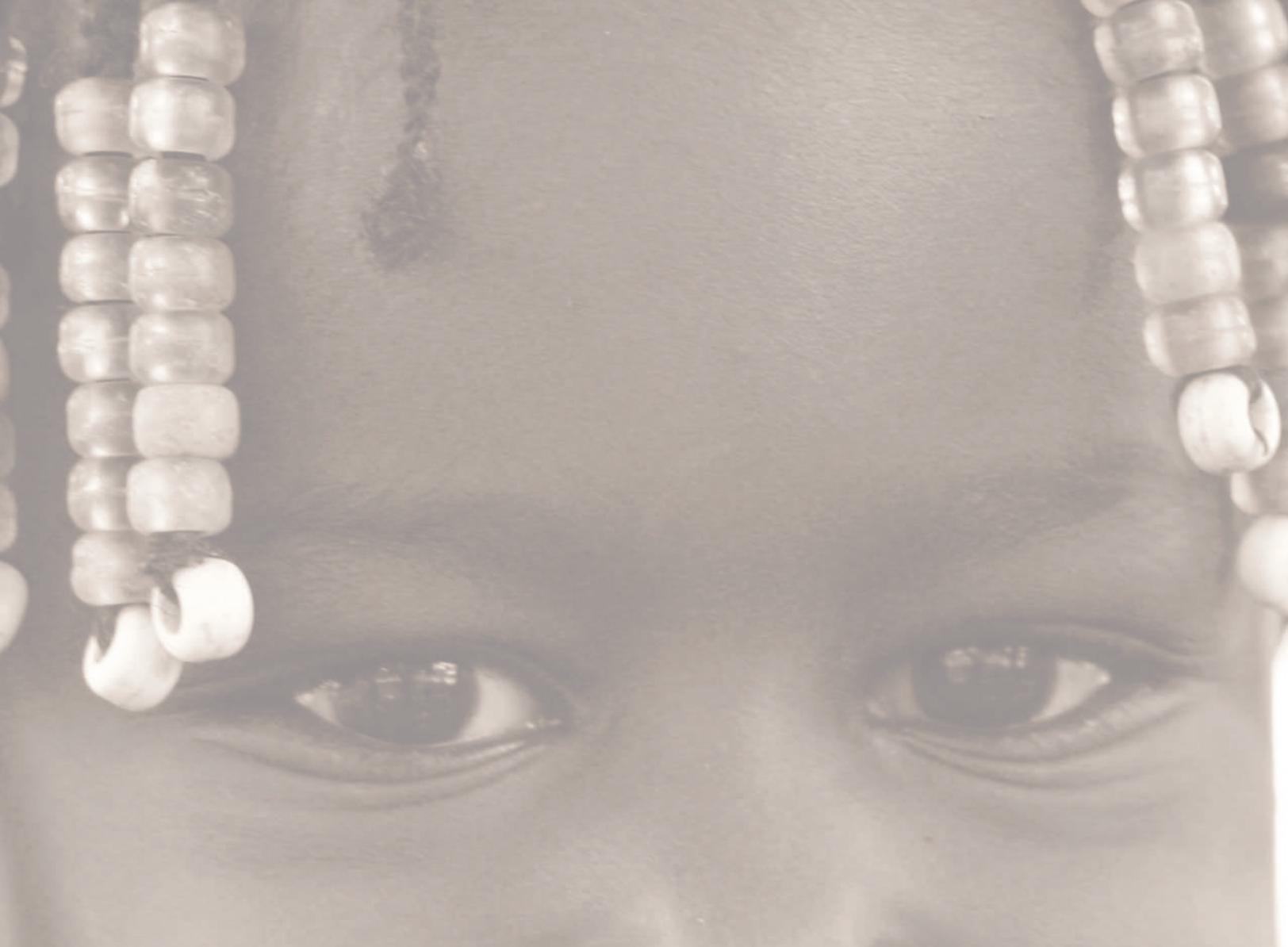
En este texto se utiliza el término negro como adjetivo y no como sustantivo, considerando que lo negro no existe en sí mismo, como una sustancia, sino como una cualidad relacional. Por otra parte, cuando se hace referencia a lo negro y se desea subrayar la distancia frente a este calificativo, se hace uso de las comillas.

Aunque asumir esta utilización del término negro es ya hacer una interpretación de él, es pertinente señalar que desde el punto de vista pedagógico y de la investigación, lo fundamental no es tomar una decisión sobre estas denominaciones, sino analizar las connotaciones, positivas o negativas, del término negro.

Esperamos que este documento de aportes curriculares para la CEA se convierta en una herramienta útil para el trabajo de los maestros, y en general para todos los educadores del país. Entendemos entonces que la Cátedra es una oportunidad de transformar de manera positiva las relaciones en una sociedad multicultural como la colombiana.

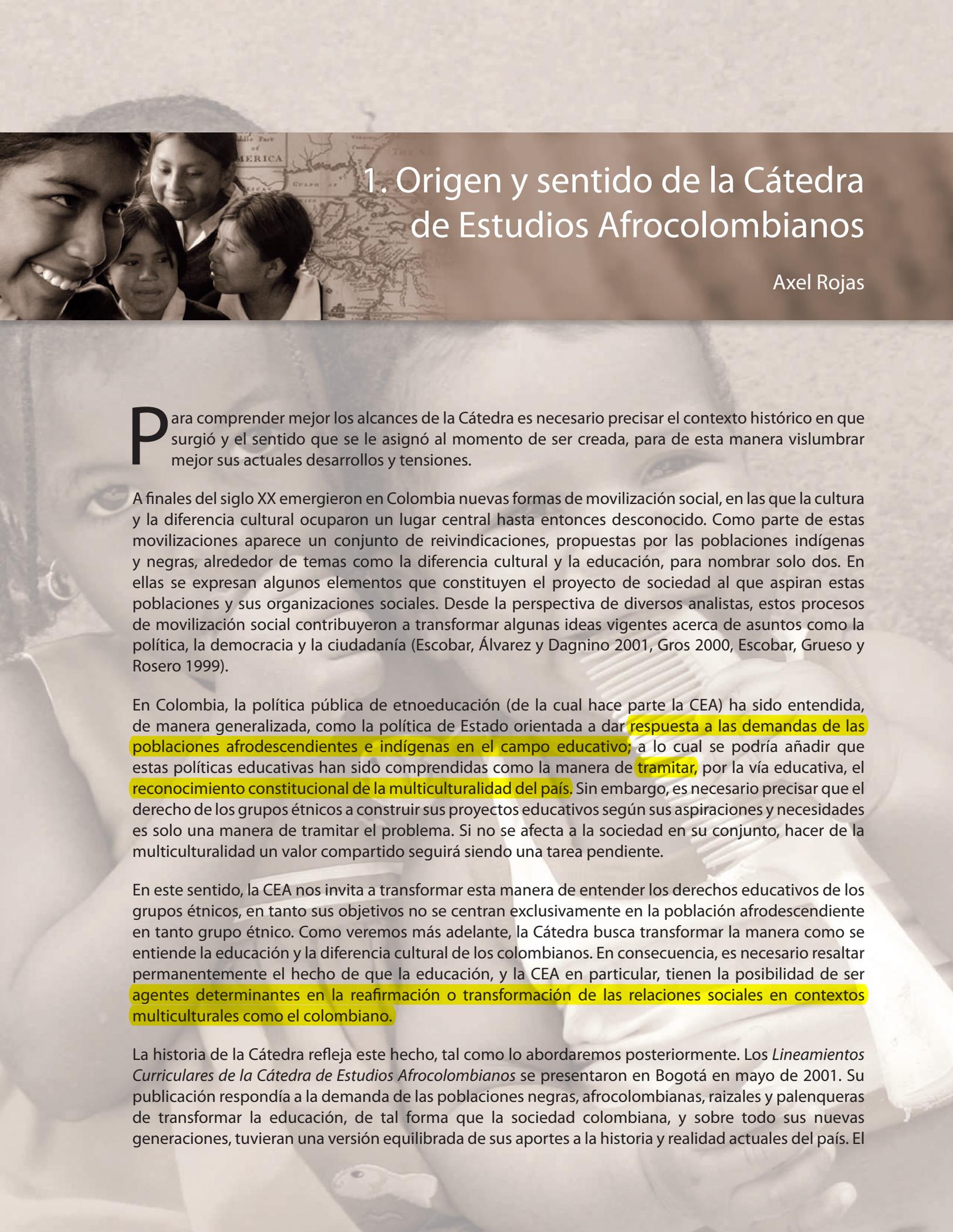
Subdirección de Poblaciones
Ministerio de Educación Nacional

Grupo de Investigación Educaciones y Culturas
Universidad del Cauca



Parte 1

Orientaciones generales

A group of diverse young people, including a woman in the foreground and several others behind her, are looking at a map of South America. The map shows the continent with labels like 'SOUTH AMERICA' and 'COLUMBIA'. The scene is set in a classroom or study environment.

1. Origen y sentido de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos

Axel Rojas

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

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

En Colombia, la política pública de etnoeducación (de la cual hace parte la CEA) ha sido entendida, de manera generalizada, como la política de Estado orientada a dar **respuesta a las demandas de las poblaciones afrodescendientes e indígenas en el campo educativo**; a lo cual se podría añadir que estas políticas educativas han sido comprendidas como la manera de **tramitar**, por la vía educativa, el **reconocimiento constitucional de la multiculturalidad del país**. Sin embargo, es necesario precisar que el derecho de los grupos étnicos a construir sus proyectos educativos según sus aspiraciones y necesidades es solo una manera de tramitar el problema. Si no se afecta a la sociedad en su conjunto, hacer de la multiculturalidad un valor compartido seguirá siendo una tarea pendiente.

En este sentido, la CEA nos invita a transformar esta manera de entender los derechos educativos de los grupos étnicos, en tanto sus objetivos no se centran exclusivamente en la población afrodescendiente en tanto grupo étnico. Como veremos más adelante, la Cátedra busca transformar la manera como se entiende la educación y la diferencia cultural de los colombianos. En consecuencia, es necesario resaltar permanentemente el hecho de que la educación, y la CEA en particular, tienen la posibilidad de ser **agentes determinantes en la reafirmación o transformación de las relaciones sociales en contextos multiculturales como el colombiano**.

La historia de la Cátedra refleja este hecho, tal como lo abordaremos posteriormente. Los *Lineamientos Curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos* se presentaron en Bogotá en mayo de 2001. Su publicación respondía a la demanda de las poblaciones negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras de transformar la educación, de tal forma que la sociedad colombiana, y sobre todo sus nuevas generaciones, tuvieran una versión equilibrada de sus aportes a la historia y realidad actuales del país. El

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

La Cátedra surgió en un momento histórico particular en el que en el país se buscaban los mecanismos más apropiados para darle concreción a los principios constitucionales relacionados con la multiculturalidad; tanto estos principios como los mecanismos para hacerlos efectivos siguen siendo un reto y un compromiso del sistema educativo.

La construcción de los lineamientos publicados en el año 2001 fue un ejercicio de **concertación y producción colectiva en el que participaron diversos expertos, la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras y el Ministerio de Educación Nacional**. En dichos lineamientos se definió el **sentido** de la Cátedra, los **mecanismos para su aplicación** en los procesos de diseño curricular y sus **dimensiones orientadoras**. Desde entonces, la Cátedra se enfoca no sólo en garantizar el derecho de las poblaciones negras, palenqueras, afrocolombianas y raizales a proyectos educativos guiados según sus propias necesidades e intereses, sino, y prioritariamente, al reconocimiento y valoración de la multiculturalidad, y particularmente de la presencia y aportes de las poblaciones negras en el país. Para ello, es fundamental que sea un propósito del sistema educativo nacional, en su conjunto, la eliminación de todas las formas de discriminación (incluido el racismo) y la construcción de una sociedad intercultural.

Una de las debilidades del sistema educativo colombiano es la de haber desconocido la presencia histórica y la diversidad de aportes de los afrodescendientes a la sociedad, sumado al hecho de haber sido uno de los principales ámbitos en que se reprodujo el racismo y otras formas de discriminación. Por ello, la Cátedra es una forma de enriquecer los procesos de formación de las nuevas generaciones de colombianos, con el propósito de hacer realidad una educación más cercana al espíritu de la Constitución, en la que sea posible no solo conocer la historia y presencias contemporáneas de los afrodescendientes, sino conocer de manera más integral la historia del país; además de poder apreciar la multiplicidad de aportes de estas poblaciones en los campos de la política, las artes, la economía, la academia y otros aspectos de la vida social.

En consecuencia, los **alcances de los proyectos** de Cátedra estarán marcados por un conjunto de factores que son de **responsabilidad compartida para diferentes actores**, entre ellos el cumplimiento del marco legal vigente, el fortalecimiento de la institucionalidad necesaria para su desarrollo, el trabajo continuo y decidido de los maestros del país, las demandas de las organizaciones sociales frente al cumplimiento de sus derechos y los desarrollos en los campos pedagógico y de los estudios afrocolombianos.

Estos aportes para el trabajo de la Cátedra fueron diseñados con el propósito de ofrecer nuevas herramientas que se sumen a las ya existentes, y ampliar algunos aspectos señalados en otros documentos que han sido publicados. Es decir, es un documento complementario, por lo que se ha buscado mantener su coherencia con el marco legal vigente y en particular aquel que se refiere a la etnoeducación, con los principios y sentido político del reconocimiento de la diversidad cultural y la construcción de la interculturalidad, además de fortalecer su dimensión pedagógica mediante la inclusión de propuestas para el diseño curricular y el trabajo de aula.

Se busca también ofrecer una perspectiva integral acerca de las múltiples realidades y trayectorias históricas de las poblaciones negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras con el fin de superar la invisibilización de sus aportes a la sociedad colombiana, particularmente en lo que compete al sistema educativo y a los conocimientos que circulan en las aulas escolares.

Por último, el documento se produjo buscando la participación amplia de maestros, comunidades educativas y diferentes tipos de expertos, de tal forma que exprese la riqueza de miradas y prácticas

sobre el significado y posibilidades de la CEA. No podría ser de otra manera, si tenemos en cuenta que desde sus inicios la Cátedra ha sido objeto de amplio debate y de ejercicios de producción colectiva, ligados a dinámicas organizativas, que fueron fundamentales para la inclusión de los derechos de las poblaciones negras, afrocolombianas y raizales en la Constitución Política de 1991 (Art. 55) y su posterior reglamentación.

Sobre el marco normativo para la Cátedra

Desde el punto de vista normativo, la Cátedra surge como resultado de la reglamentación de la Ley 70 de 1993, conocida como *Ley de comunidades negras*, y la Ley 115 de 1994 o *Ley general de educación*. En concordancia, en la reglamentación de la Ley 70, el Decreto 1122 de 1998 establece en su Artículo 1º, que:

Todos los establecimientos estatales y privados de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos proyectos educativos institucionales la CEA, atendiendo lo dispuesto en el artículo 39 de la Ley 70 de 1993 y lo establecido en el presente decreto.

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

*“Artículo 2º. La CEA comprenderá un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativos a la cultura propia de las comunidades negras, y **se desarrollarán como parte integral de los procesos curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias y fundamentales** establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994, correspondiente a ciencias sociales, historia, geografía, Constitución Política y democracia. **También podrá efectuarse mediante proyectos pedagógicos** que permitan correlacionar e integrar procesos culturales propios de las comunidades negras con experiencias, conocimientos y actitudes generados en las áreas y asignaturas del plan de estudios del respectivo establecimiento educativo.*

*Parágrafo. En armonía con lo dispuesto por el artículo 43 del Decreto 1860 de 1994, las instituciones educativas estatales deberán tener en cuenta lo establecido en este artículo, en el momento de seleccionar los **textos y materiales**, para uso de los estudiantes”.*

Como se ve, el artículo establece las áreas y metodologías prioritarias para el desarrollo de la Cátedra y en su parágrafo identifica uno de los elementos determinantes del proceso formativo de los estudiantes, al indicar la necesaria correspondencia entre dicho proyecto y la selección de los materiales educativos a emplearse en las instituciones educativas.

También establece el Decreto los propósitos a alcanzar con el desarrollo de los proyectos de Cátedra, así como los responsables de dicha función:

“ARTÍCULO 3º. Compete al Consejo Directivo de cada establecimiento educativo, con la asesoría de los demás órganos del Gobierno Escolar, asegurar que en los niveles y grados del servicio educativo ofrecido, los educandos cumplan con los siguientes propósitos generales,

1 El resaltado es nuestro.

en desarrollo de los distintos temas, problemas y proyectos pedagógicos relacionados con los estudios afrocolombianos: a) Conocimiento y difusión de saberes, prácticas, valores, mitos y leyendas construidos ancestralmente por las comunidades negras que favorezcan su identidad y la interculturalidad en el marco de la diversidad étnica y cultural del país; b) Reconocimiento de los aportes a la historia y a la cultura colombiana, realizados por las comunidades negras; c) Fomento de las contribuciones de las comunidades afrocolombianas en la conservación y uso y cuidado de la biodiversidad y el medio ambiente para el desarrollo científico y técnico”.

Por los aspectos señalados, así como por el resto del articulado del Decreto, podría considerarse que la norma es clara al definir el ámbito de aplicación, los responsables, posibles contenidos temáticos y orientaciones pedagógicas de la Cátedra: busca generar procesos pedagógicos orientados al conocimiento y reconocimiento de estas poblaciones y de sus aportes históricos presentes en la construcción de la Nación, al tiempo que se generan mecanismos para la erradicación del racismo que históricamente han padecido. Es decir, la Cátedra promueve la construcción de estrategias pedagógicas para transformar los patrones de comportamiento de toda la sociedad colombiana en relación con las poblaciones afrodescendientes.

Teniendo en cuenta estas definiciones, vale la pena resaltar tres elementos centrales de lo establecido en la legislación:

- En primer lugar, la Cátedra es de obligatorio cumplimiento en todos los establecimientos educativos del país, públicos y privados, en los niveles de preescolar, básica y media y, derivado de lo anterior, no se dirige exclusivamente a las poblaciones negras, palenqueras, afrocolombianas y/o raizales.
- En segundo lugar, la Cátedra debe afectar el currículo, ya sea de manera integral en el área de Ciencias Sociales, o mediante proyectos pedagógicos que afecten el plan de estudios. Esto es, en su concepción original, Cátedra no es equivalente a una asignatura o materia aislada.
- En tercer lugar, es pertinente precisar la diferencia entre la CEA, en el sentido que se viene señalando, y la etnoeducación. A pesar de ser proyectos complementarios, uno y otro tienen objetivos particulares que los diferencian.

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

Así como es común que los maestros del país desconozcan la obligatoriedad de la Cátedra en el sistema educativo nacional, también circula la idea de que es un proyecto ‘de’ o ‘para’ los afrodescendientes, muy en contravía con lo establecido en la legislación y muy al contrario del sentido político que se le dio a la Cátedra desde su concepción inicial. La obligatoriedad de la Cátedra no es un capricho de los afrodescendientes, es una condición fundamental para que se cumpla su propósito. Si lo que se busca con ella es contribuir a la redefinición y transformación de las relaciones interculturales en el conjunto de la sociedad (lo que evidentemente incluye a las poblaciones blanco/mestizas, indígenas y afrocolombianas, negras y raizales), no tiene sentido dirigirla sólo a uno de los sectores que participa de la relación.

Al analizar sus objetivos podemos comprender mejor su sentido, y en particular el hecho de que se asume que el problema que se quiere afectar no es particular de un sector de la población, sino estructural de la sociedad colombiana:

- Conocer y exaltar los aportes histórico-culturales, ancestrales y actuales de las comunidades afrocolombianas a la construcción de la nación colombiana.
- Reconocer y difundir los procesos de reintegración, reconstrucción, resignificación y redignificación étnica y cultural de los descendientes de africanos esclavizados en Colombia, en la perspectiva de nuevas lecturas sobre la configuración de la identidad nacional.

- Aportar al debate pedagógico nacional nuevos enfoques sobre las posibilidades conceptuales y metodológicas de asumir la multiculturalidad e interculturalidad desde el quehacer educativo.
- Contribuir al fortalecimiento de la identidad, autorreconocimiento y autoestima de los colombianos en el contexto del sentido de pertenencia a la nación colombiana.
- Propiciar el desarrollo de actitudes de comprensión y respeto de la diversidad étnica y cultural existente en el país, proscribiendo los prejuicios y estereotipos discriminatorios.
- Replantear los enfoques pedagógicos y didácticos que orientan la elaboración de textos y materiales de estudio en relación con la realidad del africano, afroamericano y, particularmente, del afrocolombiano.

Para concretar estos objetivos, los lineamientos curriculares establecen un conjunto de estrategias orientadas al trabajo pedagógico.

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

De acuerdo con lo establecido en los lineamientos curriculares, la Cátedra no es una 'cátedra' en el sentido convencional, es decir, no es una asignatura más en el plan de estudios, es un proyecto complejo que debería afectar el conjunto del Proyecto Educativo Institucional. Así se señala en el capítulo 6 de los Lineamientos:

"La CEA es una propuesta educativa de amplio espectro para ubicar no sólo en el plan de estudios, sino en el Proyecto Educativo Institucional y en todas las actividades curriculares, para impregnar toda la vida escolar" (MEN 2001:31).

Uno de los aspectos señalados en aquél documento es el de las ocho dimensiones desde las cuales se puede pensar y diseñar la Cátedra, a saber: Dimensión Político-Social, Dimensión Pedagógica, Dimensión Lingüística, Dimensión Ambiental, Dimensión Neohistórica, Dimensión Espiritual, Dimensión Investigativa y Dimensión Internacional. A estas se debe añadir una serie de consideraciones metodológicas, centradas en la transversalidad de este proyecto educativo.

"Si la CEA no es una simple asignatura, ¿cómo puede afectar el Plan de Estudios, el Proyecto Educativo Institucional y el conjunto de las actividades curriculares? Se trata en primer lugar de atravesar las distintas áreas del conocimiento de tal manera que las temáticas y problemáticas afrocolombianas no sean sólo capítulos apartes fuera o dentro de los discursos científicos o disciplinares. Es decir, desde las respectivas competencias disciplinarias con base en los estudios etnoculturales de toda índole existentes, se pueden formular distintos interrogantes para considerar en los núcleos básicos de análisis de los saberes y proyectos de investigación" (MEN 2001:47).

Más adelante, se señala la complejidad que implica asumir la transversalidad, y se problematizan los esquemas tradicionales de enseñanza basados en una concepción disciplinar convencional:

"En todo caso, la transversalidad es compleja y por ende, no se puede reducir a selección de algunos contenidos temáticos afrocolombianos con la lógica de su organización en torno a asignaturas. El ejercicio de inserción de contenidos temáticos afrocolombianos por áreas y niveles educativos lo deben hacer los propios maestros, considerando las realidades particulares regionales y de las instituciones escolares. Pero deben hacerlo con el convencimiento de que no se trata simplemente de ampliar el horizonte de las disciplinas en las estructuras tradicionales de sus enseñanzas [...] (MEN 2001:48).

Dada su reciente trayectoria y la novedad que supone en cuanto a las perspectivas convencionales para abordar temas como la historia de los afrodescendientes, sus aportes a las artes, las ciencias o la política, la Cátedra requiere, además, una perspectiva no necesariamente disciplinar, probablemente **transdisciplinar** y/o indisciplinar. Para ello, la Cátedra se ha concebido desde una perspectiva transversal, como proyecto que busca afectar al conjunto del proyecto curricular de las instituciones educativas, y ello no necesariamente hace parte de las tradiciones de formación y prácticas de los maestros del país.

En consecuencia, su concreción implica nuevas miradas y renovadas estrategias para pensar y hacer los proyectos curriculares y las prácticas de los maestros. Es por ello que el desarrollo de la Cátedra requiere del compromiso decidido por parte de los educadores.

Además de lo ya señalado, los lineamientos curriculares indican algunos de los aspectos centrales a tener en cuenta en relación con la formación de estos educadores; así mismo, establecen que ésta es una condición clave para hacer realidad la política educativa. Entre los componentes centrales de la formación de docentes, en los lineamientos se definen tres: la pedagogía como saber fundante del maestro, la investigación formativa como fuente de conocimiento pedagógico y didáctico, y el referente cultural (algo sobre lo que nos ocupamos en el Capítulo 6).

Cátedra y etnoeducación

Si consultamos el marco normativo, encontramos que la Ley 70 de 1993 establece el derecho de las poblaciones afrodescendientes a la educación en varios sentidos. Los artículos 32, 34 y 35 se refieren al derecho a la educación de y para el grupo étnico:

“ARTICULO 32.- El Estado colombiano reconoce y garantiza a las comunidades negras el derecho a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales.

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

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

ARTICULO 35.- Los programas y los servicios de educación destinados por el Estado a las comunidades negras deben desarrollarse y aplicarse en cooperación con ellas, a fin de responder a sus necesidades particulares y deben abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores, sus formas lingüísticas y dialectales y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

El Estado debe reconocer y garantizar el derecho de las comunidades negras a crear sus propias instituciones de educación y comunicación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas establecidas por la autoridad competente”.

En este sentido, aquellos proyectos agenciados directamente por los miembros de una comunidad perteneciente al grupo étnico y cuyo propósito es **fortalecer su autonomía y proyecto de vida**, es a lo que se denomina **etnoeducación**. De otra parte, los proyectos cuyo objetivo es **dar a conocer los aportes de la población afrocolombiana en diversos campos de la vida nacional y a eliminar las formas de racismo**

y discriminación, serían los que corresponden a la aplicación de la **CEA**. Estos proyectos pueden ser realizados en comunidades e instituciones donde la población no necesariamente pertenece al grupo étnico, al igual que en instituciones donde la población afrodescendiente sea mayoritaria. De hecho, teniendo en cuenta la obligatoriedad de la Cátedra, este tipo de proyectos debe realizarse en todas las instituciones educativas del país (lo que no sucede con la etnoeducación)².

Al respecto, el Artículo 39 de la Ley 70 establece:

"ARTÍCULO 39.- El Estado velará para que en el sistema nacional educativo se conozca y se difunda el conocimiento de las prácticas culturales propias de las comunidades negras y sus aportes a la historia y a la cultura colombiana, a fin de que ofrezcan una información equitativa y formativa de las sociedades y culturas de estas comunidades.

En las áreas de sociales de los diferentes niveles educativos se incluirá la Cátedra de Estudios Afrocolombianos conforme con los currículos correspondientes".

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

En el siguiente capítulo se presenta una caracterización preliminar de experiencias significativas en la aplicación de la Cátedra en diferentes regiones del país, construida a partir de los talleres regionales realizados en la primera etapa de este proyecto.

Bibliografía

Escobar, Arturo; Sonia Álvarez y Evelina Dagnino (Editores)

2001 *Política cultural y cultura política. Una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos*. Bogotá: Taurus – ICANH.

Escobar, Arturo; Libia Grueso y Carlos Rosero

1999 "El proceso organizativo de Comunidades negras en el Pacífico colombiano". En: Escobar, Arturo, *El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*, pp. 169-199. Bogotá: ICANH – CEREC.

Gros, Christian

2000 *Políticas de la etnicidad. Identidad, Estado y modernidad*. Bogotá: ICANH.

MEN

2001 *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Lineamientos curriculares*. Bogotá: MEN

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



2. La Cátedra hoy: avances en su implementación

Axel Rojas y Yaneth Hoyos

El diseño de estos aportes para la implementación de la Cátedra tuvo entre sus objetivos el incluir claramente la voz de comunidades educativas y maestros, sus particulares preocupaciones, necesidades e intereses. A partir de las experiencias y sus aprendizajes, buscamos crear herramientas para el diseño de nuevos proyectos curriculares encaminados a la visibilización de las poblaciones negras.

En el proceso nos orientaron preguntas como: ¿Qué es lo que debe aprender todo colombiano acerca de la presencia y aportes de las poblaciones negras a la construcción de la Nación? ¿Cómo hacer de la escuela y sus proyectos educativos, espacios para el reconocimiento y valoración positiva de estos aportes? ¿Qué debe aprender todo colombiano para contribuir a eliminar todas las formas de racismo y discriminación hacia estas poblaciones? ¿Cómo promover prácticas educativas que contribuyan a la construcción de una sociedad intercultural?

Las experiencias conocidas a lo largo del proceso de investigación, nos dieron respuestas interesantes a algunas de nuestras preguntas y nos plantearon nuevos interrogantes. Consideramos que es pertinente presentar algunos de los resultados del proceso de caracterización de experiencias significativas en la implementación de la Cátedra; particularmente algunas tendencias en la implementación de estos proyectos en diferentes regiones del país. Esta caracterización preliminar nos permite identificar tendencias en cuanto a estrategias metodológicas, población objeto y esquemas de evaluación.

Experiencias significativas en la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en diversas regiones del país. Tendencias

Como ya mencionamos, para poder producir estos aportes para la aplicación de la Cátedra, consideramos necesario consultar los avances de las instituciones educativas del país; es decir, los avances y dificultades resultantes de la práctica de los maestros. Es por ello que la caracterización que elaboramos se basa en una serie de talleres realizados en diferentes lugares del país, a los que asistieron maestros, estudiantes y padres de familia, así como algunos funcionarios de entidades territoriales, miembros de la Comisión Pedagógica Nacional y comisiones departamentales, y otros expertos en el tema.¹

En el mismo sentido de los talleres, se realizaron algunas visitas a instituciones educativas que trabajan la Cátedra, con el ánimo de complementar la información obtenida, y profundizar en algunos de los aspectos mencionados para la caracterización. Se trató de que a cada taller correspondiera al menos una visita a experiencias significativas.

¹ Los talleres se realizaron en las ciudades de Cali, Buenaventura, Quibdó, Popayán, Cartagena, Medellín, Bogotá, San Andrés y Guapí. Participaron 74 experiencias y más de 400 asistentes.

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

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

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

Ello no quiere decir que éste sea el único esquema posible; en ocasiones, es el trabajo de organizaciones sociales el que promueve los desarrollos de la Cátedra. Es el caso de JUNPRO, en la Costa Pacífica del departamento del Cauca; el Movimiento Sinécio Mina y la Ruta Afrocolombiana, en el norte del mismo departamento (esta última en asocio con la Universidad del Cauca); la Red de maestros *Hilos de Ananse*, en Bogotá; o la organización Ángela Davis en el Atlántico.

Los esquemas de este tipo de acción institucional son diversos, e incluyen programas de formación más o menos continuada de docentes, diseño de materiales didácticos, publicación de orientaciones curriculares, acompañamiento pedagógico a las experiencias, realización de encuentros de intercambio y acciones de política territorial para el cumplimiento de los mandatos normativos.

A pesar de lo significativo de estos avances, los desarrollos de la Cátedra todavía son insuficientes, más aun si tenemos en cuenta que la legislación prevé su implementación en todas las instituciones educativas del país. Lo que sí parecen mostrar estas experiencias, son algunos de los caminos posibles en el caso de que se quiera fortalecer esta política de Estado, particularmente en el campo de las acciones institucionales. Dado que nuestro objetivo no se centra en estos aspectos, no nos detendremos más en ellos y pasaremos a presentar los desarrollos en el campo pedagógico, tratando de mostrar algunas de las tendencias que resultan de analizar, comparativamente, las experiencias presentadas en los talleres.

La Cátedra como asignatura

Definitivamente el término 'Cátedra' evoca con bastante frecuencia la idea de asignatura o 'materia'. Es así como muchas de las críticas a la CEA, se centran en lo efímero de otras iniciativas del mismo tipo, como la *Cátedra de Constitución Política*, por ejemplo. Alegan quienes hacen la crítica, que asumir este tipo de proyectos como cátedra implica una serie de dificultades para el planeamiento académico en la institución, pues supone abrirle espacio a una nueva materia, designarle un docente, pero, sobre todo, 'quitarle' tiempo a otras áreas muchas veces consideradas más importantes. Con el tiempo, y ante la inexistencia de mecanismos que garanticen su obligatoriedad o que demuestren su pertinencia, las cátedras suelen desaparecer sin pena ni gloria.

Uno de los motivos para no darle importancia a las cátedras es que las competencias que allí se promueven no son incorporadas en los sistemas de evaluación o pruebas de Estado, o lo hacen de manera marginal, lo cual redundaría en que los maestros no encuentren razón para continuar realizando un trabajo que no está entre las prioridades institucionales.

Sin embargo, si observamos las experiencias que hacen Cátedra en el país, encontramos que algunas de ellas desarrollan su propuesta desde una asignatura. La mayoría como parte del área de Ciencias Sociales y, en algunos casos, acompañada de algunos proyectos pedagógicos complementarios. Es el caso de la **Institución Educativa San Luis Gonzaga, de Cartagena:**

“La Cátedra de Estudios Afrocolombianos está incluida en el área de Ciencias Sociales, como una asignatura. En las otras áreas se desarrollan proyectos que apuntan al conocimiento y valoración de la identidad afrocolombiana y el rescate de tradiciones. Se está trabajando para seguir profundizando cada una de las prácticas pedagógicas en relación con las manifestaciones culturales: cómo se ubican en relación con el conjunto de la cultura afrocolombiana y qué papel cumplen en la continuidad de la cultura afrocolombiana, con el fin de no quedarse solo en la práctica cultural arriesgando su conservación; por ejemplo, en el caso de la medicina tradicional no solo se debe aprender el valor curativo de las plantas sino todo lo relacionado con la espiritualidad y la filosofía de los pueblos afrocolombianos. En la experiencia de San Luis Gonzaga y Palenque de San Basilio, hay que resaltar que en Palenque de San Basilio, la experiencia ha traspasado las cuatro paredes de la Institución Educativa puesto que los que están trabajando en el proceso etnoeducativo hacen parte de las organizaciones y son quienes trabajan en el proyecto Palenque, como patrimonio inmaterial de la humanidad. Son también las instituciones que están en etnoeducación las que trabajan el proyecto Festival de Tambores y han elaborado algunos materiales que han servido como instrumento de educación a las comunidades y organizaciones, en materia de investigación territorial y ambiental. En cuanto al material pedagógico, construyeron la cartilla en lengua palenquera, la revista Cusuto, que en estos momentos, por falta de recursos no se ha vuelto a publicar, elaboración de videos. Este trabajo ha servido para seguir fortaleciendo el proceso no solamente en Palenque sino en otras comunidades” (Escuela San Luis Gonzaga. Cartagena, Bolívar).

Trabajar la Cátedra de esta manera, tiene ventajas y desventajas. De una parte, garantiza la existencia de un espacio formal para trabajar temas que de otra forma no serían incluidos en el trabajo pedagógico. Así, la Cátedra se hace visible, y debe ser incluida en el planeamiento académico, asignándole labor a un docente y destinándole una intensidad horaria. En la mayoría de las ocasiones, la asignación horaria es de una hora semanal, y en el mejor de los casos, dos.

Las desventajas tienen que ver con que, al llevar la Cátedra a una asignatura, puede darse la idea de que los problemas que se quiere abordar pueden ser tratados por fuera de las dinámicas de enseñanza de las diferentes áreas fundamentales y obligatorias. Es decir, por poner un ejemplo, pareciera que la historia de los afrocolombianos no es un problema del área de historia, sino más bien un problema adicional que debe sumársele al plan de estudios. Y así para cada uno de los temas o problemas que se aborden; al asumir la Cátedra como asignatura, se ‘libera’ o se desobliga a los profesores de las diferentes áreas a pensar en posibilidades distintas en la orientación de sus cursos. En última instancia, no podemos olvidar que no se trata de unos contenidos adicionales a los que debe buscarse un espacio en el plan de estudios o, más aún, en el currículo contrario, lo que la Cátedra debe posibilitar son nuevas miradas al conjunto de la propuesta formativa de cada institución.

Al estudiar la obra de intelectuales afrocolombianos como Manuel Zapata Olivella, o de literatos como Candelario Obeso, no se está estudiando solo a ‘personajes afrocolombianos’, lo que podría entenderse como un tema que sólo interesa a los afrocolombianos, como algo ‘nuevo’ o adicional, más bien se trataría

de construir una nueva mirada sobre la historia de la literatura y la producción intelectual en el país y el planeta, en la que los afrodescendientes han hecho aportes fundamentales, poco conocidos. Igual para otras áreas del conocimiento como Ciencias Naturales, Lengua Castellana o Matemáticas.

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

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

Las experiencias presentes en los talleres mostraron que este tipo de iniciativas se trabajan básicamente de dos formas: como asignatura en el área de Ciencias Sociales y como asignatura 'independiente' en el plan de estudios. En ambos casos, se encuentran formas de trabajo por unidades temáticas, con contenidos, objetivos, fines, actividades, logros e indicadores de logro, o temáticas propuestas con objetivos y criterios de evaluación. En ocasiones se trabaja en los niveles de básica y media, en otras solo en uno de ellos; hay intentos de trabajar en el nivel de transición. Miremos el caso de la Institución Educativa San Vicente, de Buenaventura:

"La Cátedra se trabaja como área. Se construye un plan de área y se hacen proyectos pedagógicos. El área se llama 'CEA y etnoeducación para la diversidad'. Se trabajan temas como: racismo y discriminación racial; xenofobia; igualdad de las razas humanas; mitos y leyendas del Pacífico; conocer Buenaventura (Cátedra Buenaventura); ejercicios varios: sopa de letras, lectura de artículos, crucigramas, juegos, cantos, etc. Desde el preescolar se parte del interrogante ¿Quién soy yo? aprenden a conocerse, a conocer sus raíces. En todos los grados se trabaja con las experiencias de los abuelos, también con plantas medicinales y alimenticias; se elaboran pomadas y otros productos que pueden ser comercializados. Desde lo pedagógico-conceptual, se construyó una malla curricular, con ejes temáticos, logros, indicadores de logros, estándares y una metodología a trabajar en cada grado. Para formar en Cátedra, que es para todas las etnias y en etnoeducación que es una materia para la diversidad, hay necesidad de formar equipo. De cero a quinto se enfatiza en la identidad, en la procedencia, y en relación de las niñas con las otras niñas; no los valores de la afrocolombianidad sino de la humanidad: el respeto, la solidaridad, la amistad, el amor, la confianza. "Disfrizamos" lo etnoeducativo con lo de competencias ciudadanas, con lo de raza humana. El mayor aporte ha sido llevar la etnoeducación a una actividad cotidiana. En espacios extracurriculares las niñas trabajan danzas, teatro, música, los productos propios, la producción literaria, los peinados, y otros" (Institución San Vicente. Buenaventura, Valle del Cauca).

Probablemente por su vínculo con el área de Ciencia Sociales, la mayoría de las experiencias trabajan sobre temáticas relacionadas con la historia; aunque en ocasiones se trabaja sobre saberes ancestrales, expresiones artísticas o gastronómicas, entre otras.

La Cátedra como proyecto transversal en Ciencias Sociales

De las instituciones que participaron del proceso de caracterización, un grupo importante desarrolla la Cátedra de una manera bastante similar a la que indican la legislación y los lineamientos curriculares.

Se trata de proyectos de Cátedra que se ubican de manera transversal en el grupo de áreas de Ciencias Sociales.

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

“La experiencia parte de un trabajo de archivo de prensa, con el cual la docente busca que los estudiantes conozcan la situación de las poblaciones afrocolombianas que se reporta en la prensa escrita nacional. De esta manera, el proceso va tornándose en una especie de innovación pedagógica que ha llevado a que, para los cuatro grados 6º, la enseñanza de las ciencias sociales esté centrada en la afrocolombianidad. Al comienzo, la maestra escogía el material y los estudiantes lo trabajaban, luego ellos debían conseguir el material, leerlo y seleccionar los artículos para analizarlos. Posteriormente, con el material de periódicos y revistas sobre afrocolombianidad, se organiza y se diseña una especie de periódico con todas las noticias sobre los afrodescendientes a nivel nacional y mundial y desde allí surge la iniciativa de trabajar la historia y la geografía; además, se organiza la carpeta de la afrocolombianidad que se trabaja a partir de una lectura que se reflexiona y discute en mesas redondas, los artículos son propuestos por la maestra y otros consultados por los estudiantes, desde donde se abordan temáticas relacionadas con: ubicación geográfica, historia, Diáspora Africana y legislación afrocolombiana. Se incluyen temas de algunos libros interesantes como “La Lucha Negra por la Igualdad” (CED Monte Blanco. Bogotá, Cundinamarca).

La Cátedra como proyecto transversal en varias áreas

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

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

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

“La Cátedra se trabajó inicialmente en Ciencias Sociales a través de un plan de área construido por los maestros de sociales hace tres (3) años y aún lo están desarrollando, y está estructurado con objetivos generales que permiten el conocimiento de la Cátedra, sus planteamientos, objetivos, beneficios, organización de la temática por unidades desde el grado cero utilizando la terminología: etnia, raza, cultura, como estrategia. Como el énfasis de la Institución es en Química

productiva y Arte aplicada, entonces la Cátedra va encaminada a fortalecer este énfasis. La CEA, desde el área de Ciencias Sociales, se trabaja cada año mediante un proyecto. Este año con el área de Ciencias Naturales se está trabajando sobre saberes prácticos; la intencionalidad de este proyecto es que los alumnos indaguen con la comunidad sobre la tradición oral y medicina tradicional, consultando a los mayores. Para complementar este trabajo se está construyendo en la Institución un herbario con todas estas plantas, también se hizo la investigación y se está adelantando el proceso de la siembra de estas plantas, posteriormente se va a organizar la huerta. Así, los maestros desde sus asignaturas la trabajan transversalmente. Se trabajan además de los arrullos, alabaos, chigualos del territorio, teatro en las tardes. La etnoeducación nos invita a que nos apropiemos de lo nuestro y lo demos a conocer en diálogo con lo de otros” (Institución Educativa José María Cabal. Buenaventura, Valle del Cauca).

En algunos casos, las instituciones elaboran su malla curricular indicando las temáticas por grados, objetivos, logros, indicadores de logros. De manera general podría decirse que la transversalidad se observó con frecuencia en básica secundaria, mientras en primaria predominó el trabajo por asignatura. El siguiente es el caso de una institución que trabaja la Cátedra para todos los grados y áreas del plan de estudios:

“La Cátedra se implementa de manera transversal afectando todo el plan de estudios, desde el nivel transición al grado undécimo, de la siguiente manera: se definen los objetivos por grupo de grados: de cero a tercero, cuarto y quinto, sexto y séptimo, octavo y noveno, diez y once, y para ellos unos ejes temáticos que están organizados por unidades, cada una con sus respectivos contenidos, los cuales se articulan a las diferentes áreas del plan de estudio.

De 0 a 3º, Unidad 1: La personalidad, quién soy, de dónde vengo, y los asentamientos; Unidad 2: Mi entorno y sentido de pertenencia, mi familia, la ubicación, mi casa, vereda, barrio, municipio y departamento; Unidad 3: Sociocultural y experiencias, valores, mis costumbres, alimentación, folclor, cultura y cuentos.

Grados 4º y 5º, Unidad 4: La personalidad (2), Los grupos étnicos, la llegada del hombre afroamericano o afrodescendiente, los asentamientos; Unidad 5: Mi entorno y sentido de pertinencia (2), tenemos las regiones afrocolombianas o afrodescendientes, folclor e instrumentos y usos, regiones, valores, mitos y leyendas, aportes económicos, aportes del negro, de su historia, personajes.

En la básica secundaria de 6º a 9º, Unidad 6: Identidad, afroamericanos, ubicación del negro en América, terminología, qué es la raza; Unidad 7: Mi entorno y mi raíz, presentamos esclavitud, periodicidad de África, ubicación e influencia de ésta, religión, e identidades; Unidad 8: El folclor y su origen, literatura, cuentos, bailes y otros; costumbres sobre alimentación y otras; géneros literarios; expresiones culturales, teatro, danza y otros; Unidad 9: Etnoecología, aportes ecológicos del afrodescendiente y tenemos los aportes del afrodescendiente en el deporte, la música, el teatro, la historia y otros más.

Grados 10º y 11º, Unidad 10: Aportes culturales, lo afroamericano y su tecnología; gente y raza; instalación del afrodescendiente en los diferentes medios del país.

Se trabajan proyectos de aula desde donde se aborda cada eje temático y dentro de los planes de estudios se ha proyectado un contrato de trabajo a través de un cuadro, que lo hemos llamado contrato de trabajo, en donde se asignan tareas, las responsabilidades, el material que se va a utilizar y las fechas o los plazos que se quieren para realizar estas tareas. Para el desarrollo de esta metodología las estrategias están basadas en la construcción y el interés

colectivo de educadores y educandos, mediante un plan de acción que contempla actividades lúdicas pedagógicas como: juegos, guías didácticas de apoyo, planes de aula, videos, carteleras, cuentos, casetes, internet, entre otros.

Como parte del trabajo está el diseño de una cartilla tomando como eje transversal las ciencias sociales, donde se muestra lo básico y esencial sobre la implementación de Cátedra en el aula. Otra actividad que fortalece el proceso es la celebración del día de la Cátedra Afrocolombiana Etnoeducativa, desde el preescolar, primaria y nocturna. En los grados se trabajaron talleres: en los grados 0, 1° y 2° con cuentos, poesía, rondas infantiles y danzas; en 3°, 4° y 5° a través de medios audiovisuales. Los padres de familia que tienen experiencias se los invita a narrar cuentos ancestrales a los niños” (Institución Educativa Las Américas, Municipio de Florida, Valle).

La Cátedra como asignatura y como perspectiva transversal

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

“La CEA se trabaja como asignatura en el marco del núcleo étnico–ambiental, en conjunto con el proyecto etnoeducativo “Rescate de Nuestra Identidad”, que se desarrolla de manera transversal en toda la Institución.

Inicialmente, el desarrollo de la Cátedra y la implementación del proyecto estuvo concentrado en los siguientes aspectos: la elaboración del plan de área para tres (3) años, actividades donde permanentemente está incluido el proyecto, de realización del proyecto a docentes de la básica primaria por los tres años, lanzamiento del proyecto de etnoeducación a la comunidad, taller dirigido a docentes, padres de familia, estudiantes y miembros de la comunidad en general sobre su identidad y sentido de pertenencia.

Para el trabajo de la Cátedra se plantean actividades y estrategias metodológicas teniendo como elemento fundamental el trabajo de la historia para entenderla de manera crítica y valorarla. En básica primaria se inician temas sobre manejo ambiental y costumbres y a medida que se avanza en los grados se va profundizando. Se cuenta con el rincón étnico. Entre las actividades que lidera el grupo de docentes que trabajan la Cátedra y el proyecto etnoeducativo tenemos: la muestra afrocolombiana que vincula a todos los profesores, los estudiantes y personas de las diferentes organizaciones; presentan un acto cultural, ofrecen degustaciones de bebidas, guarapo, el biche, y se muestra el trabajo que se ha desarrollado en la Cátedra durante el año; interacción cultural con las instituciones educativas de corregimientos del Valle y el municipio de Mulaló; concurso de platos típicos, de versos, coplas, cantos, mitos, leyendas, de vestidos, peinados y bailes tradicionales; día de la raza y la afrocolombianidad; exposición del mapa de Colombia resaltando departamentos con mayor presencia de afrocolombianos y otros objetos elaborados con material de la Región” (Institución Educativa López de Mesa. Bahía Solano, Chocó).

La Cátedra por proyectos y actividades

Tal vez la forma más incipiente de hacer Cátedra es ésta. En algunas instituciones, no se logra que la Cátedra tenga un lugar formal en el currículo, y en particular en el plan de estudios; no es una asignatura ni se trabaja de manera transversal en un área o conjunto de áreas. La Cátedra en estos casos, es entendida como un conjunto de actividades que se desarrollan con el propósito de dar a conocer manifestaciones culturales de las poblaciones negras, tanto a nivel local como regional o nacional. Se pueden encontrar

proyectos acerca de las expresiones artísticas o gastronómicas, festivales musicales, trabajos sobre la historia local a través de la memoria colectiva, entre otros. Estos proyectos promueven la investigación y buscan fortalecer el sentimiento de dignidad de los estudiantes afrocolombianos. En algunos casos, se genera una participación activa de los padres de familia quienes se incorporan a la realización de estas actividades.

“Así inicia la Cátedra de Estudios Afrocolombianos que se implementa como un eje transversal al plan de estudios y en su plan de acción señala una programación con eventos en relación con la cultura afrocolombiana. Por ejemplo: elaboración de cartelera Insurrección de los Comuneros (participación de los negros); cartelera Benkos Biohó, Día Mundial Contra el Racismo y la Discriminación Racial, Día de la Declaratoria de Patrimonio Histórico y Cultural de Cartagena, Día Nacional de la Afrocolombianidad, Semana de competencias que fomentan la convivencia pacífica, Día de la Cultura, de la Democracia, Día de San Pedro Claver, Festival Folclórico, Día de la Raza y la Juventud Colombiana, Día de Ángeles Somos” (Institución Educativa Manuela Vergara de Curi. Cartagena, Bolívar).

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

Población a la que se dirige actualmente los proyectos de Cátedra

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

Esta situación nos puede estar indicando varias cosas. Por un lado, es posible que quienes históricamente han padecido diferentes formas de discriminación sean los más interesados en resolverlas, y sea por ello que la mayor parte de los maestros comprometidos con proyectos de Cátedra sean afrocolombianos. Es probable también que, como ya hemos señalado, la Cátedra siga siendo vista como un proyecto para la gente negra, que ellos deben agenciar. Las preguntas por resolver no son pocas.

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

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

3. Dificultades en el desarrollo de la Cátedra

Axel Rojas

Motivos asociados a la escasa aplicación de la Cátedra

Transcurridos más de seis años de la publicación de los Lineamientos Curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, los desarrollos de este proyecto son bastante dispares. De un lado, encontramos significativos avances liderados por un conjunto de experiencias localizadas en distintos lugares del país, que han logrado importantes desarrollos en cuanto a política pública, diseño curricular, materiales didácticos y formación de maestros, entre otros. De otro lado, perviven múltiples factores que dificultan el consolidar estos avances o están pendientes las acciones para apuntalar nuevos desarrollos.

Si tenemos en cuenta que uno de los propósitos de la Cátedra es el de inquietar todo el sistema educativo, se hace necesario preguntarnos por las causas que dificultan o impiden que este propósito se cumpla a cabalidad; de ello nos ocuparemos en este capítulo. No obstante, ello no quiere decir que se desconozcan los avances alcanzados hasta ahora, algunos de los cuales ya se han mencionado.

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

En el campo de las acciones institucionales

Hace falta apoyo en espacios, tiempo y dinero, para el desarrollo de los proyectos. Lo que se ha construido y adelantado es con recursos propios.

Paula Azalia Murillo
Escuela Normal Superior Juan Ladrilleros,
Buenaventura, Valle del Cauca.

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

Como expresión de lo dicho, encontramos que, en el marco de las políticas públicas para el desarrollo de la Cátedra, donde hay algún tipo de iniciativas, se cuenta con escasos recursos y por ende, poco

personal para su desarrollo, lo que está incidiendo negativamente en la posibilidad de institucionalizar las acciones concretas y darles continuidad. En ocasiones, estas iniciativas dependen más de la voluntad de funcionarios aislados que de decisiones institucionales de carácter permanente.

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

Ello se agrava ante la falta de claridad en cuanto a los mecanismos y los espacios en que se concretan los derechos educativos de los grupos étnicos. En una sociedad multicultural como la colombiana, es necesario que la Cátedra se oriente hacia la eliminación de las formas de discriminación y, en especial, a aquellas agenciadas por sectores de la población, distintos al propio grupo étnico¹. No obstante, es frecuente que los funcionarios, algunos maestros, e incluso comunidades educativas, vean en la Cátedra un proyecto educativo 'para los afrocolombianos', lo cual dificulta su implementación en aquellos contextos en los que no hay una presencia significativa de poblaciones negras.

Si se considera importante afectar el sistema educativo en su conjunto (de acuerdo con lo establecido en el Decreto 1122 de 1998, y al sentido ético que implica el reconocimiento de la sociedad colombiana como multicultural), la política educativa debería orientarse hacia el conjunto de la población y no asumirse solo como una política del o para el grupo étnico. Aunque la implementación de la Cátedra no requiere de alteraciones en la normatividad educativa vigente, sino de unas acciones institucionales más decididas, la experiencia muestra que las acciones orientadas desde el Ministerio no han sido suficientes.

Hasta la fecha, no parece haber una decisión de orden político suficiente desde la institucionalidad educativa nacional y local, que las incluya de manera concreta en los programas y acciones del sector. Las experiencias de implementación de otras políticas públicas de educación ya han mostrado que para alcanzar su efectivo funcionamiento se requiere de la inversión de recursos para investigación y diseño de estrategias de adecuación curricular, para la formación de los maestros y funcionarios, y para la producción de materiales educativos que ofrezcan herramientas efectivas a los maestros, entre otros. Todo ello acompañado de las acciones institucionales necesarias para su reglamentación, divulgación y seguimiento.

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

A ello se suma el hecho de que todavía existe un amplio desconocimiento de la Cátedra entre los maestros y comunidades educativas del país; aun cuando se han hecho tres impresiones de los Lineamientos, con un total de veintiséis mil (26.000) ejemplares publicados, y aunque se realizaron procesos de socialización en diversas regiones del país luego de su primera impresión en el año 2001. Aunque

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

no podría afirmarse que la escasa aplicación obedezca exclusivamente a la falta de conocimiento o circulación del documento existente, es posible que el tipo de prioridades establecidas por el Ministerio en las políticas nacionales de educación, centradas en otro tipo de asuntos curriculares, de financiación y administración del sistema educativo, sean parte de los factores que han influido en la escasa difusión y aplicación de la Cátedra. Se requiere entonces de una institucionalización de la dimensión intercultural en la política educativa nacional.

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

En el campo de las prácticas educativas

Algunos maestros de áreas como Biología, Matemáticas, Lenguaje, afirman que no hacen Cátedra porque sus programas son muy largos y otra temática quita tiempo. Es un trabajo de mucho compromiso y a veces los estudiantes no le ven la importancia.

Profesor Antonio Yesid Machado Asprilla
Institución Educativa San Pablo Industrial, municipio de Istmina, Chocó.

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

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

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

Como ya se dijo, los lineamientos publicados en 2001, fueron resultado de un ejercicio de concertación y producción colectiva que produjo un primer avance en la definición del sentido de la Cátedra, los mecanismos para su aplicación en los procesos de diseño curricular y sus dimensiones orientadoras. Algunos de los proyectos que hoy se dirigen a la aplicación de la Cátedra en proyectos educativos de diversos lugares y contextos socioculturales del país, han tomado estos lineamientos como base para su trabajo. Sin embargo, todavía se presentan dificultades en cuanto a la disponibilidad de materiales didácticos, ausencia de textos educativos que incorporen contenidos acerca de la historia y realidades actuales de las poblaciones negras, afrocolombianas y raizales y sus aportes a la construcción de la nación, así como propuestas pedagógicas para la construcción de relaciones interculturales y la eliminación de todas las formas de discriminación, o programas de formación docente que contribuyan a orientar este tipo de proyectos educativos.

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

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

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

En cuanto a las herramientas para maestros, los aportes de un importante grupo de intelectuales, afrocolombianos en su mayoría, resultantes en gran medida de su experiencia como docentes, de sus reflexiones pedagógicas y/o del trabajo educativo de las organizaciones sociales, constituyen un referente importante para avanzar en la construcción de nuevas propuestas educativas. Una de las dificultades a las que se enfrentan estos trabajos es la escasa financiación para el diseño, publicación y aplicación de sus propuestas, lo que redundaría en sus débiles posibilidades de circulación y aplicación. De ello se deriva que se conozca muy poco acerca de su efectividad en el desarrollo de los proyectos educativos.

En cualquier caso, nos encontramos con **que las formas de implementación de la Cátedra son múltiples y diversas, lo que puede significar una gran riqueza**. Aun así, todavía es necesario conocer las formas concretas en que se está dando su aplicación, sea en contextos donde predomina la población negra o en aquellos donde su presencia es minoritaria, para aprender mucho más de los avances que allí se han obtenido e insistir en que su aplicación debe extenderse a todas las instituciones educativas del país².

2 Sobre el tipo de experiencias que se adelantan en el país, ver el próximo capítulo sobre tendencias en la aplicación de la Cátedra.

Dificultades identificadas por maestros y maestras del país

Como parte del ejercicio de caracterización de experiencias de Cátedra, se preguntó a los maestros por las dificultades en los procesos de implementación. Se listan a continuación algunas de las mencionadas por ellos, en diferentes talleres.

1. Docentes con mayores niveles de formación (especialización, maestría) prefieren trabajar solo con los grados superiores, desconociendo que es en los primeros grados donde se deben fortalecer procesos como el de la Cátedra.
2. Algunos rectores no conocen, ni están interesados en lo relacionado con la Cátedra y/o la etnoeducación.
3. No se cuenta con el material adecuado para trabajar, aunque se considera que no es estrictamente necesario.
4. Muchos docentes no tienen claridad sobre lo que significa la CEA ni la etnoeducación, por eso son apáticos a vincularse a estos procesos.
5. En la práctica los profesores vienen desarrollando experiencias muy interesantes, pero todavía no se reflejan en los PEI.
6. Cuando la Cátedra se ha visto como una asignatura más, no se visualiza en las demás áreas.
7. Algunos profesores que se inclinan por el trabajo desde el enfoque de la Etnoeducación, se van quedando como grupos aislados.
8. Las experiencias se han desarrollado más en el nivel de básica primaria, porque los profesores de bachillerato son más renuentes al cambio.
9. Falta apoyo en capacitación y recursos económicos para el desarrollo de las experiencias por parte de la Secretaria de Educación Departamental. Desconocen el trabajo que se viene adelantando desde las experiencias, por lo tanto no se apoya en la parte de capacitación y con recursos económicos.
10. Poco tiempo (1 hora semanal) asignado para el desarrollo de la Cátedra, como asignatura. La intensidad horaria no es suficiente ni siquiera para trabajar las áreas fundamentales, y la incorporación de nuevas asignaturas implica el recorte de las horas de clase. Para el caso de las instituciones que tienen doble jornada es aún más difícil, porque no pueden trabajar con proyectos extracurriculares.
11. Muy relacionado con lo anterior, es la preocupación por abordar los contenidos de las áreas obligatorias, para que sus estudiantes puedan cumplir con los criterios de calidad a nivel nacional, así que no se puede trabajar demasiado con temáticas regionales.
12. No se valora el material educativo producido por los maestros para los maestros.
13. Existe desconocimiento del documento de Lineamientos curriculares de la CEA. Afirman no haber participado del proceso de socialización.
14. Las especificidades de San Andrés y de Providencia no se tienen en cuenta al momento de legislar. Incluso, Providencia se ve en mayor desventaja frente a San Andrés.
15. Existe una preocupación por cierta marginalidad e indiferencia que se maneja respecto a las poblaciones raizales. Esto constituye un reto a tramitar en las nuevas propuestas de Cátedra, pero igualmente en el trabajo de ampliar las categorías en etnoeducación.
16. Una limitante, que puede ser temporal, para el desarrollo y continuidad es el concurso y nombramiento de maestros, que generó movilidad en los docentes y con ello discontinuidad en los procesos (particularmente señalado en Cartagena).

17. Abordar en la reflexión de la CEA el tema del racismo en la escuela como un elemento que genera situaciones de violencia y maltrato, y que debe ser enfrentado pedagógica y curricularmente por los maestros.
18. Trabajar sobre la tendencia de convertir o reducir la CEA a un proceso de folklorización de lo afro, pues esto solo complejiza y hace más conflictiva la tarea de lograr un reconocimiento digno de la historia y la cultura afro.

Factores asociados

Tanto los factores institucionales como los que se refieren a las prácticas educativas, nos permiten conocer una parte del contexto de los proyectos educativos orientados desde la Cátedra; no obstante, aún es necesario revisar otros tantos factores que inciden en su desarrollo, entre ellos aquellos que se refieren a los avances académicos en el campo de la pedagogía y los estudios afrocolombianos, y los que corresponden a las prácticas sociales cotidianas, todavía permeadas por diversas formas de discriminación, en particular el racismo.

A pesar de que se han elaborado múltiples propuestas para la implementación de la Cátedra, aun se requiere de mayores desarrollos en la investigación, tanto en el campo de los estudios afrocolombianos, como en temas específicos del ámbito educativo, tales como el diseño curricular o los materiales didácticos. La carencia de investigaciones, hace que nuestro conocimiento de las prácticas educativas y de los desarrollos pedagógicos sea todavía limitado.

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

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

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

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos, una oportunidad para transformar nuestras prácticas como maestros

A lo largo del proceso de investigación que llevó a la elaboración de estos lineamientos, se pudo corroborar que los docentes que construyen propuestas para la Cátedra, cuentan con una gran capacidad e interés en la innovación de sus experiencias. La mayoría de proyectos visitados mostraron docentes que han

asumido un compromiso decidido con su propia formación, con la investigación sobre su práctica y con la transformación de su quehacer en la práctica cotidiana. Las siguientes recomendaciones se inspiran en los diferentes trabajos y en las concepciones sobre la labor de los maestros, que encontramos a lo largo y ancho del país. Las organizamos alrededor de esos **tres ejes** fundamentales que están presentes en toda innovación educativa: **formación, investigación y transformación de las prácticas educativas**.

En cuanto a **formación**, la experiencia nos demuestra que los maestros se hacen más fuertes si se organizan para trabajar y compartir sus experiencias. La organización de redes de maestros es un estilo de trabajo y cooperación que ha manifestado importantes resultados para el desarrollo de la Cátedra; en este sentido, la organización de redes en las ciudades de Bogotá, Cali y Cartagena, y en los departamentos de Cauca y Valle del Cauca, entre otros, así lo demuestran.

En todos estos casos, lo que evidenciamos es a grupos de maestros que se juntan para compartir sus aprendizajes, discutir sus dificultades y diseñar alternativas de solución. El apoyo institucional ha sido un factor que contribuye a fortalecer las iniciativas; con el soporte de las secretarías de educación y en algunos casos el apoyo de universidades, estas redes de maestros se han visto fortalecidas. El eje articulador de estas experiencias ha sido la formación; mediante la realización de talleres, foros, seminarios y proyectos de investigación; de esta forma los maestros han podido acceder a nuevas herramientas conceptuales y metodológicas para cualificar su trabajo.

En las actividades de formación, se ha hecho énfasis en diferentes aspectos, entre los cuales se destacan los siguientes: formación en el campo histórico con especial atención a las trayectorias afrodescendientes, sus aportes y principales problemáticas; formación en el campo pedagógico, centrada en estrategias para atención a la diferencia cultural y a la diversidad; formación en el campo de la investigación educativa, buscando cualificar la capacidad de los maestros para sistematizar sus prácticas, diseñar y aplicar herramientas de registro y procedimientos de análisis de su quehacer; y no menos importante, la actualización permanente en los campos disciplinares. Todo ello ha conducido a incrementar la posibilidad de transformar la vida escolar, diseñando alternativas pertinentes para la resolución de las dificultades educativas.

En cuanto a la **investigación pedagógica**, resulta fundamental desarrollar la capacidad de observar el propio quehacer, identificar los problemas educativos que se presentan en el aula, y las herramientas pertinentes para plantear preguntas de investigación al respecto, los instrumentos de registro tales como los diarios de maestros y las bitácoras, las herramientas de sistematización como matrices y tablas, y la producción constante de conocimiento al respecto de la práctica, resultan ser la clave de muchas propuestas que han logrado avanzar introduciendo cambios significativos en cuanto a la formación de los estudiantes.

La investigación educativa, a partir de proyectos de aula, se ve sustancialmente enriquecida cuando se involucran a los estudiantes e incluso a los padres de familia y otros miembros de la comunidad educativa. Sobra decir que el trabajo gana en impacto cuando la investigación es el producto de equipos de trabajo y no sólo el esfuerzo de docentes aislados. La creación de redes de trabajo no es sólo un propósito hacia fuera, sino que comienza con la coordinación del trabajo entre miembros de un mismo departamento académico o varios de ellos.

En este sentido, los directivos docentes pueden ser un factor determinante en el éxito o fracaso de estas iniciativas; la existencia de directivos que se identifiquen como compañeros de equipo, apoyando y promoviendo la labor investigativa, puede marcar la diferencia para que un proyecto de innovación llegue a buen término. Esta labor directiva se hace aun más efectiva si está presente en la planeación

académica, en los procesos de evaluación y en la identificación y selección de materiales didácticos, textos escolares de apoyo y la conformación de bibliotecas.

Ahora, es necesario advertir que nada de lo dicho es algo nuevo. Estos deberían ser rasgos de la actividad académica de cualquier institución educativa; lo que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos ofrece como un elemento adicional, es la oportunidad para plantearse preguntas acerca del significado y las implicaciones de la multiculturalidad en la sociedad y sobre sus expresiones en el espacio escolar. Particularmente, la Cátedra nos llama a problematizar y debatir acerca de las presencias afrodescendientes en la historia, a cuestionar las imágenes estereotipadas sobre las poblaciones negras, afrocolombianas, palenqueras y raizales, que han ido ganando legitimidad en la sociedad a través del tiempo; pero, sobre todo, la Cátedra es una oportunidad para que en el espacio escolar se discutan y se construyan compromisos individuales y colectivos, que garanticen la superación de todas y cada una de las expresiones de discriminación —y particularmente el racismo—, que han afectado a ciertas poblaciones.

En consecuencia, la Cátedra requiere que los maestros de cada institución educativa del país revisen críticamente los contenidos, metodologías, sistemas de evaluación y materiales didácticos, con los que vienen trabajando. Las formas en que conciben y diseñan su proyecto educativo, así como el proyecto institucional en su conjunto. Para ello, se requiere de esfuerzos, tanto dentro como fuera de la institución educativa; señalaremos algunos:

- Fortalecimiento de redes de maestros
- Formación permanente en:
 - Conocimiento disciplinar,
 - Enseñanza de las disciplinas
 - Estudios afrocolombianos
 - Educación intercultural
 - Metodología de investigación
- Investigación pedagógica acerca de:
 - Las propias experiencias
 - Modelos pedagógicos,
 - Interculturalidad
 - Estudios afrocolombianos

La Cátedra no es en sí misma un modelo de innovación. La Cátedra es un proyecto para **transformar el sistema educativo, empezando por las prácticas de cada maestro del país**, que debería involucrar todos y cada uno de los aspectos de la vida institucional; pero no es una fórmula o una receta. Cada institución deberá ajustar su propuesta de Cátedra a las circunstancias particulares de su propio contexto, haciendo los énfasis que sean necesarios de acuerdo con su particularidad, en el marco de una educación con vocación democrática e intercultural.

Estos lineamientos curriculares ofrecen una guía de trabajo, buscan resolver algunas carencias de información sobre temas centrales de las trayectorias afrodescendientes, se ofrecen como motivadores para el trabajo de los maestros. En ellos, los docentes podrán encontrar guías de trabajo a partir de las experiencias de otros maestros que ya se han animado a llevar la Cátedra a sus aulas. Una vez en manos de cada docente, serán ellos quienes deban encargarse de articularlos a su proyecto de formación en las diferentes áreas del conocimiento.

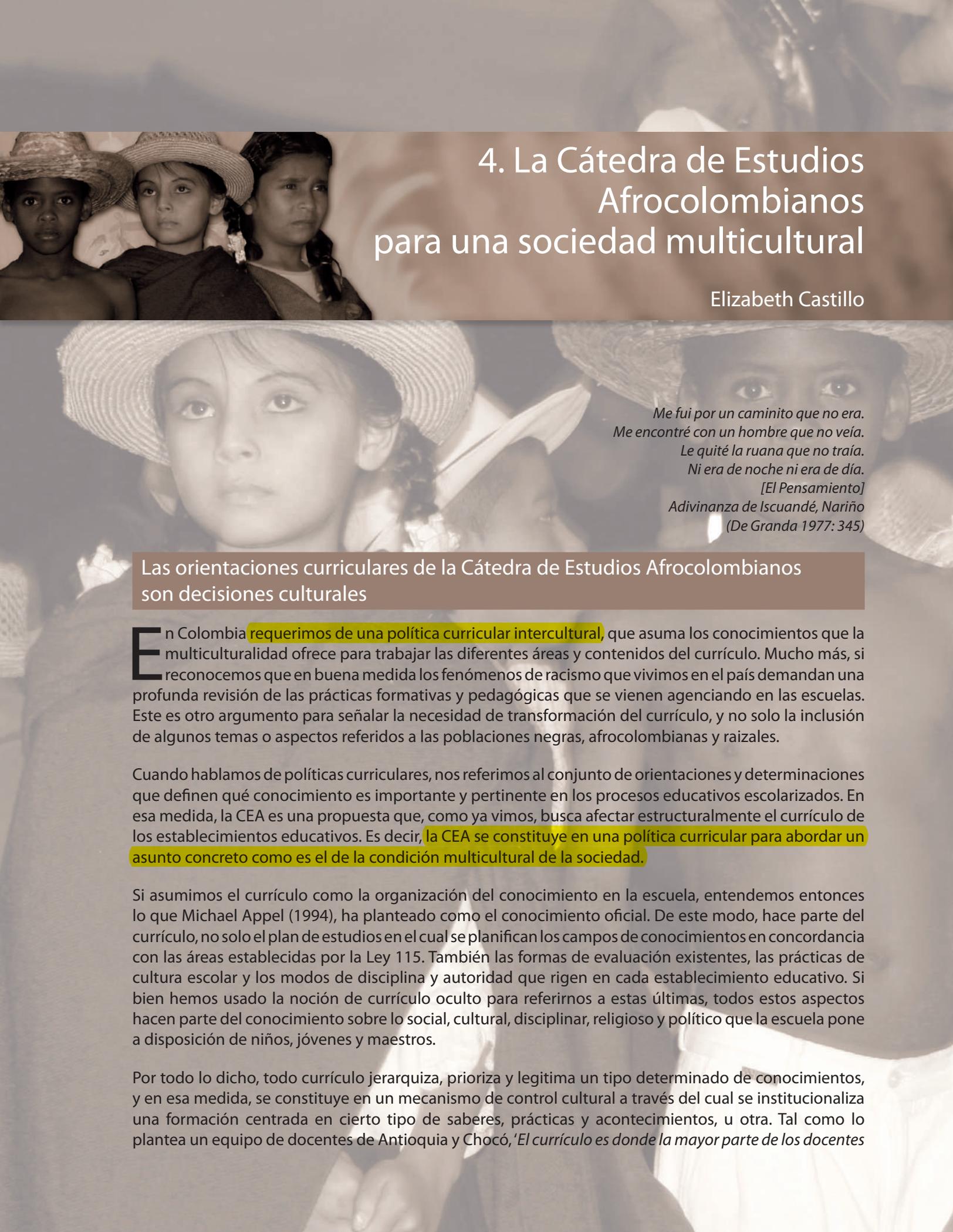
En este sentido, animamos a los docentes, que aun no han participado de estas experiencias, a agruparse para trabajar, a compartir sus experiencias, y a comprometerse con su propia formación. Así mismo, es importante entrar en diálogo con las instituciones a nivel local y regional para aunar esfuerzos. Además

de los maestros del país, la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos debe convocar a líderes, funcionarios e instituciones. Es por ello que mencionamos algunas estrategias que los maestros pueden poner a discusión en sus propios espacios de trabajo.

Enumeramos rápidamente algunas líneas de acción que pueden construirse en conjunto entre instituciones educativas, secretarías de educación y otros actores locales y regionales.

Mirando el futuro: acciones para viabilizar la Cátedra

- Investigación: en cuanto al ámbito geográfico (programas locales y regionales de investigación); en cuanto a problemas/áreas de investigación: programas temáticos en asuntos como historia y presencias contemporáneas, participación en el bicentenario, pensadores y pensamiento, arte y artistas, músicos y músicas, memoria(s), etc.
- Consolidación de centros de documentación en estudios afrocolombianos, educación intercultural, etnoeducación, etc.
- Becas de investigación en universidades que promuevan la investigación sobre las múltiples expresiones de la diáspora.
- Promoción de publicaciones de documentos clave para las memorias afrodescendientes, en universidades y secretarías de educación: documentos históricos, producción literaria, historias locales y regionales, tradición oral, investigaciones sobre problemáticas actuales.
- Promoción de experiencias educativas significativas
 - Eventos académicos de socialización
 - Apoyos para experiencias significativas
 - Bibliotecas/centros de documentación
- Discusión pública de políticas editoriales para textos escolares, tanto a nivel de cada institución como a nivel regional, e incluso nacional.
- Educación superior: formación, investigación, extensión; acuerdos con escuelas normales superiores, redes y asociaciones de facultades de educación, delegados del Ministerio de Educación en Consejos Superiores de universidades regionales.
- Medios de Comunicación: Campañas de sensibilización, estrategias de difusión de la lucha contra el racismo.
- Administraciones de las entidades territoriales: campañas de sensibilización, acciones para la promoción de la educación intercultural y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.



4. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos para una sociedad multicultural

Elizabeth Castillo

*Me fui por un caminito que no era.
Me encontré con un hombre que no veía.
Le quité la ruana que no traía.
Ni era de noche ni era de día.
[El Pensamiento]
Adivinanza de Iscuandé, Nariño
(De Granda 1977: 345)*

Las orientaciones curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos son decisiones culturales

En Colombia **requerimos de una política curricular intercultural**, que asuma los conocimientos que la multiculturalidad ofrece para trabajar las diferentes áreas y contenidos del currículo. Mucho más, si reconocemos que en buena medida los fenómenos de racismo que vivimos en el país demandan una profunda revisión de las prácticas formativas y pedagógicas que se vienen agenciando en las escuelas. Este es otro argumento para señalar la necesidad de transformación del currículo, y no solo la inclusión de algunos temas o aspectos referidos a las poblaciones negras, afrocolombianas y raizales.

Cuando hablamos de políticas curriculares, nos referimos al conjunto de orientaciones y determinaciones que definen qué conocimiento es importante y pertinente en los procesos educativos escolarizados. En esa medida, la CEA es una propuesta que, como ya vimos, busca afectar estructuralmente el currículo de los establecimientos educativos. Es decir, **la CEA se constituye en una política curricular para abordar un asunto concreto como es el de la condición multicultural de la sociedad.**

Si asumimos el currículo como la organización del conocimiento en la escuela, entendemos entonces lo que Michael Appel (1994), ha planteado como el conocimiento oficial. De este modo, hace parte del currículo, no solo el plan de estudios en el cual se planifican los campos de conocimientos en concordancia con las áreas establecidas por la Ley 115. También las formas de evaluación existentes, las prácticas de cultura escolar y los modos de disciplina y autoridad que rigen en cada establecimiento educativo. Si bien hemos usado la noción de currículo oculto para referirnos a estas últimas, todos estos aspectos hacen parte del conocimiento sobre lo social, cultural, disciplinar, religioso y político que la escuela pone a disposición de niños, jóvenes y maestros.

Por todo lo dicho, todo currículo jerarquiza, prioriza y legitima un tipo determinado de conocimientos, y en esa medida, se constituye en un mecanismo de control cultural a través del cual se institucionaliza una formación centrada en cierto tipo de saberes, prácticas y acontecimientos, u otra. Tal como lo plantea un equipo de docentes de Antioquia y Chocó, *'El currículo es donde la mayor parte de los docentes*

afrocolombianos y colombianos realizan su quehacer diario, y por ello, es donde definieron que se debían reconstruir los saberes' (Ferrín y Cortés, 2006:7).

Justamente la CEA, surge ante la problemática de un currículo que desconoce e invisibiliza la presencia histórica y cultural afrocolombiana, y produce un tipo de conocimiento oficial sobre nuestra historia, geografía, literatura etc., que imposibilita una comprensión crítica de estos procesos y sus implicaciones en la vida de la nación colombiana.

La CEA representa una propuesta de transformación curricular que coincide con algunos de los planteamientos de la pedagogía crítica propuesta por Paulo Freire para América Latina, y desarrollada posteriormente por norteamericanos como Michel Apple y Peter Maclaren. Freire propuso una dura crítica a lo que denominó "el modelo de educación bancaria", bajo el cual se justifica el papel y la función política de la escuela en la reproducción de relaciones de inequidad, injusticia y desigualdad social.

"La narración, de la que el educador es sujeto, conduce a los sujetos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en 'vasijas', en recipientes que deben ser 'llenados' por el educador. Cuanto más va 'llenando' los recipientes con sus 'depósitos', tanto mejor educador será" (Freire, 1980:65).

También planteó que entender la educación como experiencia humanizadora, implica entender el conocimiento como un asunto político, a través del cual se tramitan relaciones de poder y dominación. Las prácticas cotidianas de la pedagogía son la expresión de este tipo de relaciones. Es decir, que los asuntos pedagógicos son también asuntos políticos, y las actuaciones de los educadores son entonces políticas.

Existen **diferentes enfoques de pedagogía crítica**, entre ellos, el **feminista, el radical, el humanista, el descolonizador y el revolucionario**. Se trata de una propuesta y una postura pedagógica que busca ayudar a los estudiantes a cuestionar y desafiar la dominación, y las creencias y prácticas que la generan. También se puede definir como una teoría y práctica, en la que los estudiantes alcanzan una conciencia crítica para asumir el mundo del cual hacen parte. Si se quiere, la pedagogía crítica es también un enfoque que busca problematizar la escuela y sus prácticas de saber-poder.

Michael Apple (2004) plantea que toda educación es política en la medida que todo sistema escolarizado produce tipos concretos de conocimiento que contribuyen a legitimar un determinado modelo de sociedad. Para este autor, el currículo es conoci-



Taller Pedagógico. Estudiantes Centro Educativo La Esmeralda, Municipio de Buenos Aires, Cauca. Septiembre de 2006. Imagen: Archivo Fotográfico Proyecto Afronorte, 2006. Universidad del Cauca.



Feria Pedagógica. Estudiantes de la Institución Educativa Ana Josefa Morales Duque, Municipio de Santander de Quilichao, Cauca. Imagen: Archivo Fotográfico Proyecto Afronorte, 2007. Universidad del Cauca

miento oficial, en esa medida todo currículo asume un tipo de conocimiento como horizonte de formación para los estudiantes. Por esta razón, el currículo crea y recrea las ideologías, y en ese sentido transmite el punto de vista de un sector de la sociedad; para Apple, generalmente es el de los grupos de dominio económico y político. De esta manera, se ha señalado que las escuelas reproducen *‘un conocimiento oficial que sólo emite valores y creencias que le convienen a la clase dominante y que, por supuesto, deja de lado el conocimiento popular que es imprescindible en la educación’*.

Estos argumentos nos permiten señalar que las decisiones que se asumen en la construcción del currículo, son siempre decisiones culturales, y en esa medida se tramitan en la compleja relación cultura y poder. De esta manera, como lo plantea Apple, **el conocimiento oficial que reproduce la escuela es una especie de capital cultural con el cual se delimitan las posiciones de los sujetos en el mundo social y político, y se define qué es importante enseñar.** Por ello, la afectación del currículo no solo es una reorganización de contenidos; es sobre todo un ejercicio de control cultural respecto a la constitución del conocimiento oficial en la escuela. Estas determinaciones culturales en el campo curricular implican comprender al menos tres rasgos centrales de la CEA:

- Los proyectos de CEA, constituyen en su conjunto, un **replanteamiento del currículo**, y su enfoque si se quiere, una nueva concepción curricular. De tal modo, no se trata simplemente de una extensión o un añadido de contenidos o temáticas a las redes curriculares ya existentes, más bien se trata de una política cultural que interpela las concepciones y las prácticas desde las cuales se agencia el conocimiento oficial escolar. La CEA propone un nuevo conocimiento que haga visible y accesible la comprensión de la historia, la cultura y las trayectorias de los grupos afrodescendientes y raizales.
- El diseño y puesta en marcha de propuestas pedagógicas en este enfoque de la CEA conlleva **procesos de autoformación docente**, que permitan asumir un tipo de conocimiento que ha estado ausente de su propia escolarización. En esa medida, este material busca ser una herramienta que ofrezca en los niveles conceptual y metodológico, elementos de actualización y profundización en los diferentes campos de saberes, comprometidos con los aportes de las poblaciones afrodescendientes y raizales a la historia y la cultura de la nación.
- Los proyectos pedagógicos en CEA, buscan un **desarrollo integral e interdisciplinar de los saberes escolares**, pues la comprensión de las trayectorias afrodescendientes no puede reducirse a un área o una asignatura del plan de estudios, ya que comprometen todos los campos de conocimiento.

Por esto, la CEA es también una propuesta de autoformación y actualización docente en la medida que su implementación involucra por lo menos tres asuntos: **la actualización, la innovación y la investigación pedagógica.**

En el campo de la actualización, de una parte propone un trabajo de **mayor conocimiento sobre la realidad afrocolombiana**, que convoca a todos los maestros a adelantar nuevas lecturas de los contenidos y saberes escolares que se promueven en las diferentes áreas, y de otra parte, concita a **una postura crítica respecto al tipo de conocimiento escolar que invisibiliza, niega o estigmatiza la representación de las culturas y las historias de los afrodescendientes y los raizales en el país.**

A nivel de investigación, la CEA motiva a los **educadores para asumir su papel como investigadores y generadores de nuevos conocimientos** que incidan en el sistema escolar, y que aporten a una comprensión más compleja y profunda de nuestra realidad sociocultural, de esta forma, abre las preguntas por nuestra relación con la historia y la cultura afrocolombiana y raizal, interroga las prácticas cotidianas de reconocimiento y diferenciación, cuestiona las versiones de la historia que hemos reproducido en la escuela desde hace dos siglos; en fin, genera nuevas inquietudes sobre la relación entre saber, cultura y política, en la escuela.

En este mismo sentido, los proyectos de Cátedra se convierten en una verdadera apuesta por la innovación, pues ponen en la mesa de la pedagogía colombiana, problemas y asuntos hasta ahora poco trabajados en los procesos curriculares. De otra parte, moviliza un pensamiento y una mirada menos reducida e incompleta de nuestra realidad histórica y cultural, y conduce a una mayor agudeza. Igualmente, replantea el papel del conocimiento escolar en nuestra formación política y cultural, pues **propende por un tipo de proceso más autorreflexivo tanto para maestros como para estudiantes**, en la idea de entender que los fenómenos y los problemas de la afrocolombianidad nos competen a todos aquellos que comprometen los diferentes campos de saberes; que interpelan las maneras de relacionarnos en la diferenciación étnico-racial, y en la idea de nación y de país que ayudamos a inventar en las culturas escolares. Como lo proponen Hernández, Simarra y Hernández, los aspectos abordados en la CEA.

"[...] no se reducen al mero conocimiento del folclore negro, ni se simplifican a un asunto de una signatura más; es un cambio de actitud en lo ético, tanto de las presentes como de las futuras



Taller Pedagógico. Estudiantes Centro Educativo La Esmeralda, Municipio de Buenos Aires, Cauca. Septiembre de 2006. Imagen: Archivo Fotográfico Proyecto Afronorte, 2006. Universidad del Cauca.

generaciones, lo que permite visionar un desarrollo que se apoye en lo nuestro y se apropie de otros saberes, ciencias y tecnologías... apartado del viejo esquema de que lo bueno viene o está afuera" (2004:11-12).

Por estas razones, la CEA puede leerse también como una afectación de las culturas pedagógicas, es decir, en los modos concretos de ser docentes, y de producir un saber sobre lo que se enseña y lo que se tramita en el acto pedagógico.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos propone una política de conocimiento en la escuela

La escuela globaliza un tipo de conocimiento local: el occidental eurocéntrico, y con ello realiza una marcación territorial muy importante en el orden cultural y en el orden epistémico, pues es en la escuela donde aprendemos qué tipo de conocimiento es importante para la vida, quiénes son los productores de ese conocimiento, y qué lugar tenemos cada una y cada uno de nosotros en relación con ese conocimiento. También en la escuela aprendemos a pensar qué conocimientos son de mayor importancia, y cuáles no la tienen tanto. En la escuela **aprendemos la relación entre conocimiento y poder**, y con ello estamos **asumiendo una manera de ordenar el mundo social**, de jerarquizar o subordinar, de dar o quitar valor a las personas y a sus prácticas. Por eso, la escuela influye en nuestros ideales personales y en la definición de lo que queremos ser cuando grandes, o a quiénes nos queremos parecer.

De este modo, en la escuela colombiana hemos creado una bipolaridad entre saber y conocimiento, estableciendo así una tensión histórica y política entre las formas educadoras que promueve la escuela, y aquellas que se agencian por fuera de este orden. Según esta bipolaridad, el conocimiento es de la escuela, y el saber es aquello que se produce fuera de ella. De esta manera, la escuela define para niños, jóvenes, maestros, madres y padres de familia, qué es conocimiento y qué no lo es. Es decir, la escuela institucionaliza los procesos de conocimiento.

Esta situación producida a lo largo de dos siglos, hace que **lo que se enseña en la escuela sea de cierta forma la globalización de un único tipo de conocimiento**, lo que ha traído como consecuencia que se desvalorice e invisibilicen otras epistemes, como en nuestro caso, el que proviene de las poblaciones negras, afrocolombianas y raizales. Como lo plantea la maestra Fanny Quiñones, quien labora en la ciudad de Bogotá:



Estudiantes Escuela Rural Mixta Cascajero, Municipio de Buenos Aires, Cauca. Imagen: Archivo Fotográfico Proyecto Afronorte, 2007. Universidad del Cauca

“Encontramos la tensión que existe entre saber ancestral afrocolombiano y el conocimiento académico de la escuela. La aceptación del saber ancestral en la escuela se inscribe en el discurso contemporáneo de la interculturalidad y la multiculturalidad y en los planteamientos políticos que se refieren al poder, la negociación y la pluralidad. Todo ello matizado por las concepciones postmodernas de respeto a la diferencia, tolerancia y diversidad.

En primer lugar, el reconocimiento de la existencia de otras ciencias y saberes, o lo ancestral como un saber en sí mismo, puesto que el nivel del ‘saber científico’ no sólo proviene de una revalorización de las concepciones de cultura y su intercomunicación, sino de una revisión acertada en el campo de lo teórico de las diferencias entre el saber qué es y el saber cómo se hace” (Quiñones 2007).

Sabemos que la escuela ha tenido históricamente el papel de agenciar un proyecto de sociedad determinado, un ideal social y cultural específico, construido en la larga duración, aunque la **educación escolarizada es sólo una parte de los procesos de socialización, pues la totalidad de este proceso acontece en los escenarios de la vida** como el hogar, la vereda, la calle, el río, etc. En esta medida, podemos afirmar que la escuela es la encargada de formar en un tipo de *conocimiento oficial* que selecciona, organiza y legitima lo que considera social y políticamente válido para las personas y la sociedad. En este sentido, la escuela tiene una función definitiva en **las políticas del conocimiento**, es decir, en la determinación del tipo de conocimiento que interesa privilegiar en la escuela, y por tanto, las visiones y representaciones de mundo que prioriza.

Estos elementos permiten afirmar que la **CEA afecta el saber y la práctica pedagógica**, pues propone una manera distinta de entender los procesos de enseñanza que se agencian desde la escuela, y entonces, replantea las lógicas bajo las cuales se ordenan, se jerarquizan, se integran y/o se fragmentan los saberes, y de este modo se promueve una determinada visión del mundo y de la vida. El currículo entendido como control cultural del conocimiento es entonces parte definitiva de las políticas de conocimiento que circulan para el mundo de la escuela, y que definen darle lugar o no a las concepciones y representaciones que sobre la realidad y sobre el mundo se constituyen desde diferentes escenarios.

El **currículo como un dispositivo político, agencia reconocimiento, ocultamiento, visibilidad o invisibilidad sobre fenómenos de distinto orden.** En ese sentido, el currículo filtra de manera concreta las trayectorias y las versiones de conocimiento históricamente existentes. Por ello, la CEA implica modificar estructuralmente el currículo, en la medida que busca replantear las concepciones históricas, culturales, simbólicas y políticas promovidas, legitimadas y reproducidas desde los saberes escolares, para afectar el régimen de representación que desde la escuela se ha construido sobre las poblaciones afrocolombianas y raizales.

En otro sentido, la CEA redefine el tipo de saber escolar que sobre la historia de los afrodescendientes se promueve en los centros educativos del país, pues este conocimiento está implicado de forma directa con las concepciones y las valoraciones que los colombianos tenemos respecto a la historia cultural y política del país.

Enriquecer las propuestas curriculares existentes en el país, a través de la CEA, es otra de las posibilidades que ofrece esta política de conocimiento, para abordar la relación entre el conocimiento escolar y el pensamiento crítico, por medio de saberes que expresen el conocimiento que ha estado históricamente negado y subvalorado en la escuela, pues la CEA

“[...] genera una relectura de los acontecimientos e impactos históricos que vinculan a los pueblos y las culturas africanas a la configuración de la identidad nacional, y por tanto, requiere

del resto de la sociedad una actitud solidaria a las gestas educativas y emancipadoras de las comunidades afrodescendientes, directas herederas de la desigualdad política, económica y social, generada por la esclavización” (Hernández, Simarra y Hernández 2004:13).

Bibliografía

Apple, Michael

1994 *Educación y Poder*. Madrid: Ediciones Paidós

De Granda, Germán

1977 *Estudios sobre un área dialectal hispanoamericana de población negra. Las tierras bajas occidentales de Colombia*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Ferrín, Pedro y Carolina Cortés (Investigadores)

2006 *Sankofa; cátedra de estudios afrocolombianos, desde Urabá y Chocó*. Bogotá: COMFAMA -Corporación Afroamérica.

Freire, Paulo

1980 *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo veintiuno editores.

Hernández, Dorina; Rutsely Simarra y Rubén Hernández

2004 *Enfoques y caminos: en la construcción de los procesos de etnoeducación*. Cartagena: Programa de etnoeducación y etnoeducación y diversidad cultural.

Quiñones, Fanny

2007. Sin título. Ponencia presentada en el segundo encuentro de Experiencias Etnoeducativas. Popayán: inédito.



5. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos es formación en valores. Del racismo en la escuela colombiana

Elizabeth Castillo

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos nos ofrece a los maestros una oportunidad excepcional para abordar la **formación en valores éticos y políticos**. Esta consideración surge de reconocer que muchas de las experiencias adelantadas en el país en la implementación de la CEA, movilizan de forma importante, la sensibilidad de educadores y estudiantes acerca de los fenómenos como el racismo y la discriminación cultural que se vive en instituciones y centros educativos.

Si tenemos en cuenta que la CEA propende por la dignificación y visibilización de los afrodescendientes, este planeamiento se convierte en un rasgo central del modelo de democracia que interesa impulsar desde las instituciones educativas, pues compromete una visión del país con respecto a la diferencia cultural y sus derechos. De este modo, proponemos asumir la perspectiva ética y política de la CEA como una posibilidad para reflexionar acerca de la vida cotidiana en la escuela, en tanto experiencia política y cultural, y donde ponemos en juego nuestros valores, creencias, prejuicios y emociones; y por tanto, el lugar desde el cual es posible transformarnos ética y políticamente.

En Colombia, completamos varias décadas de proyectos, experiencias e investigaciones pedagógicas, tendientes a consolidar una escuela capaz de conocer, valorar y asumir la diferencia y la diversidad cultural. Sin embargo, el día a día de muchas localidades e instituciones educativas, expresan una dramática situación de desconocimiento y negación de los derechos consagrados constitucionalmente a las poblaciones negras, raizales y afrocolombianas. Por esta razón, es prioritario resaltar la dimensión ética y política que implica la formación en la CEA, pues somos conscientes que tenemos mucho que desaprender de tantos siglos de exclusión, y mucho que inventar para aprender a ser interculturales.

Al referirnos a los procesos de racismo y discriminación en la escuela colombiana, estamos hablando de aquellas expresiones del lenguaje verbal, gestual y actitudinal basadas en la idea que las personas racialmente diferenciadas (afrocolombianos y raizales) son inferiores por su condición racial, o que por esta condición no tienen la misma dignidad humana que todos los demás. El racismo en el mundo de la escuela se expresa de muchas y diversas maneras, y lo importante es entender que su existencia tiene que ver con nuestra historia como sociedad y como nación.

En el mundo escolar, el racismo hace parte de la historia de la escuela y la escuela hace parte de la historia del racismo, pues en su centralidad como institución del saber, de la moral y de la cultura, los procesos de escolarización hacen prevalecer unos valores y unas formas de organización social que han conllevado en nuestro caso a ver como natural la exclusión y la negación de las poblaciones negras, afrocolombianas y raizales.

De este modo, la historia de la escuela colombiana está fuertemente afectada por la imposibilidad de construir un proyecto de nación basado en un proyecto pluralista y **secular**, y por el contrario, las ata-



Celebración del Día de la Afrocolombianidad. Estudiantes de la Institución Educativa Asnazú, Municipio de Suárez, Cauca. Imagen: Archivo Fotográfico Proyecto Afronorte, 2007. Universidad del Cauca

duras que tuvimos durante tantos años a un modelo colonial que imposibilitó el ejercicio del derecho a la diferencia, y a la postre produjo lo que Fernán González ha denominado, **una cultura política de la intolerancia y la intransigencia.**

De este modo, la escuela se expandió a lo largo y ancho del siglo XIX en Colombia, marcando la existencia de las poblaciones en función de un afán: el de la cultura católica y letrada. En este largo trayecto, el país mantuvo vigentes las concepciones en las cuales se fundó su separación del imperio español, es decir, las de la *colonialidad*, pero ahora establecidas respecto a los **'otros' diferentes de 'lo nacional', en este caso, indios y negros.**

El proceso de escolarización introdujo importantes cambios en las formas locales de vida cotidiana. Los uniformes, la reorganización de los tiempos, el internado, las buenas maneras, el restaurante escolar, entre tantas expresiones de este dispositivo que poco a poco fue llevando a lo que sería una especie de ilustración escolar, hizo cada vez más visible y también más conflictivo el lugar de la escuela en la homogenización e integración de las poblaciones marcadas étnica y culturalmente. Por eso, la evangelización como

forma de escolarización, es la referencia histórica obligada para comprender el modo como se tramitó la diferencia cultural de quienes reconocemos la actualidad como indígenas y afrodescendientes.

Podemos afirmar que la expresión cultural más fuerte de este largo capítulo de la escolarización, ha sido el racismo y la discriminación, como formas de socialización aprendidas y asumidas respecto a la diferencia cultural. Asumiendo la reflexión de M. Apple, podemos aceptar que la escuela es el lugar donde se produce la ideología en forma de subjetividades; en ese sentido, el racismo, expresa un tipo de ideología¹. Como lo plantean los propios docentes afrocolombianos, el **racismo 'dejó una marca absolutamente evidente en el**

1 Al respecto, el autor retoma la tesis de Richard Johnson, quien ha planteado en su trabajo de 1978, *Three problematics: elements of a theory of working class culture*, esta idea de las escuelas como lugares donde se producen ideologías.

lenguaje, los denominativos étnicos y los clasificadores raciales tradujeron la metáfora faunística mediante la cual se animaliza a los africanos y a sus descendientes' (Ferrín y Cortés 2006: 7).

Por todas las anteriores razones, la escuela representa un dispositivo mayor, a la hora de resolver la complejidad de una **sociedad que siendo multicultural se formó como monocultural**, tanto en su legislación como en el imaginario socialmente construido sobre las poblaciones afrocolombianas y raizales. En este sentido, podemos resaltar algunos rasgos importantes para abordar la discusión sobre la formación política y ética que implica la CEA:

- La escuela ha funcionado como dispositivo de integracionismo nacional, en la idea de crear un modo de identidad colectiva en torno a ideales, valores y símbolos que desconocen y/o suprimen las diferencias étnicas, culturales, religiosas y regionales. Este dispositivo ha llevado a una **idea de lo nacional centrada en la cultura y la geografía andina**, y que por lo tanto coloca en lugar periférico las áreas y las culturas no andinas del país (Pacífico, Costa Caribe, Amazonia y Orinoquia). De este modo, en la vida del aula se construye una imagen negativa de la diversidad y ha proliferado el discurso de la nación mestiza como paradigma de la identidad nacional y el ideario del mestizaje relacionado con las razas y las geografías regionales en Colombia (Herrera, Pinilla y Suaza 2004:34).
- Los tipos de escolarización que se producen a través de las políticas curriculares vigentes en el país, han contribuido a la constitución de autorepresentarnos y de representar a los demás. En la escuela aprendemos a mirarnos y a ser vistos. De igual forma, aprendemos a ver y representar a los otros de una manera particular. Estas distinciones, por supuesto, son producto del intercambio y la socialización que acontece en la escuela, se generan en períodos extensos, no son coyunturales. Por estas razones, el racismo, entendido como una forma de representar y valorar al otro sobre la base de la inferiorización, es un fenómeno que surge en el marco de la socialización primaria, es decir, la que transcurre en el mundo de la familia y la escuela. De esta manera, el racismo puede ser visto como uno de los fenómenos de socialización que requiere ser afectado con propuestas pedagógicas como la que contiene la CEA.

La escuela entonces, constituye un lugar central para analizar nuestra historia cultural y política, y para observar como esta historia y sus rasgos más sobresalientes se expresan en las dinámicas cotidianas. De este modo, puede ser importante para la formación ética y política, reconocer y leer las relaciones de reconocimiento, exclusión, visibilización-invisibilización y/o discriminación que acontecen en los patios de recreo, que se expresan en los murales, que circulan en los chistes y cuentos de los chicos y los docentes, o que simplemente hacen parte de las rutinas comunicacionales de las aulas de clase.

Lo importante es entender que de cualquier modo, el reto es pensar históricamente este tipo de situaciones con el fin de entender su origen y afectar su existencia. Es un poco la tarea de combinar conocimiento y sensibilidad para lograr la capacidad de reflexionar lo que se vive. Tal como lo señalan algunos maestros de Chocó y Antioquia:

"el lenguaje llevó y sigue llevando consigo la pesada carga del socioracismo, que también se expresó en la escuela, particularmente en aquella donde la mayoría de los escolares eran mestizos, pues el denominado racismo sociolingüístico se tradujo en las aulas, en la cotidianidad escolar y hasta en los textos escolares como las cartillas de lecto-escritura..." (Ferrín y Cortés 2006:7).

Un último aspecto a señalar, se refiere a la **intención uniformizadora que prevalece en muchas de las culturas escolares**, y que busca intervenir las expresiones de identificación y/o diferenciación cultural. Los manuales de convivencia y los reglamentos en uso producen una tensión entre la diferenciación que demandan los sujetos y la identificación que impone el mundo escolar con sus dispositivos. De este

modo, los propios individuos construyen territorialidades corporales y orales que conviven de forma alternada con las propias culturas escolares, y mantienen un rasgo de afirmación de la diferencia.

Sin embargo, estos asuntos están por fuera del análisis pedagógico y, por el contrario, son aspectos esenciales de lo que significa la formación política de la diferencia en la escuela.

Por todo lo anteriormente expuesto, la escuela, en su sentido amplio y complejo, representa un espacio político de batalla, para crear las condiciones de posibilidad a la diferencia cultural como un rasgo históricamente negado, pero como un derecho políticamente adquirido por los movimientos y comunidades étnicas.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como experiencia de socialización política en la Escuela

Como lo hemos planteado, la escolarización hace parte importante de los procesos de socialización primaria, que son aquellos que nos llevan a interiorizar gradual y progresivamente la cultura. De igual forma, en la idea de G. Mead, la socialización nos permite tener un otro generalizado, que es más o menos la representación socialmente asumida de lo que somos; por tanto, como representamos el nosotros son producto de una larga historia social y cultural que debemos tramitar cuando nos hacemos parte de la sociedad.

Diversos autores han planteado que la socialización es la construcción social de la realidad. De este modo, nos inventamos la realidad, la construimos socialmente cada día, a través de un proceso que transcurre en la vida cotidiana, donde el lenguaje es la principal mediación de la visión de realidad social que tenemos. **El lenguaje nombra las realidades que construimos socialmente, por eso la socialización es una experiencia de conocimiento.** Estas ideas nos llevan a pensar seriamente en las implicaciones que tienen el lenguaje y la producción simbólica en la vida cotidiana de la escuela, y en la formación de los niños y jóvenes, en relación con la diferencia racial y étnica. Es a través del lenguaje que cargamos de sentido las palabras, los gestos y las actitudes que usamos para referirnos a los otros y a nosotros.

En este sentido, uno de los mayores aportes de las experiencias de implementación de la CEA, es mostrar la importancia de **resignificar el lenguaje que circula en la escuela**, de tal forma que permita la autoafirmación de quienes se identifican como personas negras, afrocolombianas y raizales; la valoración de los lenguajes propios de las culturas afrocolombianas y raizales (verbales, corporales); y el reconocimiento de formas del lenguaje racistas y descalificadoras que requieren ser suplidas por otras.

Esta experiencia nos permite afirmar que la **CEA cumple una función de socialización política**, si asumimos que ésta es *el conjunto de procesos a través de los cuales se constituye y se forma* la dimensión política del sujeto, aquella que compromete su individualidad, sus derechos, sus principios, sus valores y sus deberes en relación y en tensión con los otros, con aquellos que conforman el campo de los intereses compartidos y comunicados. Comprender que estos procesos son objeto de conflicto, implica entender la socialización política como un campo de permanentes tensiones entre la vida de los individuos y su proyecto de comunidad.

Por ello la escuela, en tanto territorio de esta socialización política, implica la presencia de conflictos propios de la convivencia en la diferencia, por lo que la noción democrática de la escuela debe privilegiar la perspectiva del **respeto y dignificación de las expresiones de esta diferencia**. Esto **implica afectar concretamente las formas de materialidad de las culturas escolares**. Estos planteamientos, nos llevan a

repensar el tema de la formación ética en clave intercultural, con la posibilidad de afectar el conjunto de la vida pedagógica y curricular de las instituciones escolares.

Es necesario revisar los planteamientos formulados en los PEI y manuales de convivencia para así incorporar clara y concretamente los aspectos referidos a los derechos humanos y culturales como parte del proceso de democratización de las instituciones educativas, y como consecuencia de procesos como la implementación del enfoque de CEA

Ética intercultural como finalidad de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos

Un elemento central para pensar en la posibilidad de una ética intercultural, es el **ejercicio pleno de reconocimiento, visibilización y valoración de las personas negras, afrodescendientes y raizales que hacen parte de las instituciones educativas.** Las escuelas con presencia de estudiantes y/o maestros negros, afrocolombianos y raizales, están marcadas de manera importante por sujetos etnizados cuyas corporalidades, lenguajes, conocimientos y estéticas establecen diferenciaciones en el modo de estar y ocupar los territorios escolares. Estas formas constituyen parte de culturas escolares cuyos emblemas (himnos, escudos, murales etc.) no siempre reconocen esta existencia, y no permiten leer la diferencia como constitutiva de su identidad institucional y pedagógica.

Por esta razón, la visibilización en la cultura simbólica escolar de los aspectos propios del mundo negro, afrocolombiano y raizal, es una parte importante del trabajo intercultural que propone la CEA, pues no se trata de nada distinto que asumir plenamente la existencia y la contribución de las poblaciones afrocolombianas y raizales en los proyectos pedagógicos de las IE, y por tanto, el carácter intercultural que esta dimensión le otorga a la cultura escolar.



Feria Pedagógica. Estudiantes de la Institución Educativa Ana Josefa Morales Duque, Municipio de Santander de Quilichao, Cauca. Imagen: Archivo Fotográfico Proyecto Afronorte, 2007. Universidad del Cauca

Para el caso de las poblaciones negras, es de anotar que la escuela colombiana se convierte en escenario de **nuevas agendas pedagógicas de corte étnico por cuenta de los logros constitucionales** obtenidos por los movimientos y organizaciones que incidieron en la definición de un nuevo proyecto de nación. De este modo, a partir de la Constitución de 1991 la diversidad cultural, étnica y lingüística de la nación colombiana se constituye en objeto de políticas educativas públicas, y concretamente para los afrocolombianos y raizales se plantea un doble derrotero: **hacia adentro de sus comunidades en la perspectiva de la autoafirmación y autonomía,** y hacia afuera **en la idea de afectar la sociedad nacional en el campo cultural y epistémico.**

Como lo ha señalado Mosquera (1999): 'La **etnoeducación afrocolombiana** es el proceso de **socialización y enseñanza a todos los colombianos de la afrocolombianidad a través de los sistemas educativo, cultural y medios de comunicación**'.

Sin lugar a dudas, los procesos de escolarización enfrentan un cambio de época importante, dadas las aspiraciones de transformación que sostienen estas políticas del reconocimiento y la diferencia cultural. Una escuela afianzada en el pluralismo cultural y epistémico tendría posibilidades reales de dar paso al proyecto intercultural en la doble vía del conocimiento y de la ética, pues no es suficiente conocer la historia de los afrocolombianos y raizales, si ésta no moviliza nuestras emociones y actitudes morales a un mayor compromiso con los derechos humanos de estas poblaciones, o en la decisión de superar toda forma de racismo en la escuela.

La escuela es un lugar privilegiado para la expresión de las diferencias culturales, pero también para la emergencia de formas estereotipadas de representar dichas diferencias. Y en este sentido, **el currículo juega un papel central en la legitimación o no de este tipo de fenómenos socialmente construidos**. De esta manera, existe una tendencia a folclorizar la diferencia, lo que conlleva otro modo de discriminación, que reduce y estigmatiza la representación de la identidad. Ejemplos de lo anterior son las dinámicas escolares en las cuales las poblaciones negras, afrocolombianas y raizales aparecen representadas exclusivamente en situaciones como la rumba, el carnaval o la fiesta, recortando su existencia a un solo rasgo. La reproducción de estas formas de cultura escolar poco aporta en la generación de verdaderos procesos democráticos de reconocimiento y ejercicio del derecho a la diferencia.

Por ello, es fundamental el trabajo adelantado por algunas Institución Educativa en el país, que han dado **centralidad a la cosmovisión de los afrocolombianos y raizales** para adelantar un proceso de educación ambiental integral, donde se asuma la perspectiva de la cultura, la historia y el conocimiento de las poblaciones afrocolombianos y raizales.

Muchos de los estudios realizados sobre la **democracia y la cultura escolar** en Colombia, han mostrado la existencia de rasgos muy marcados de autoritarismo que generan la *escuela violenta* (Cajiao 1994), caracterizada por **rasgos autoritarios, represivos y de vigilancia y control** con los que inició el siglo, entre los que se destacan la autoridad incuestionable como característica definitoria del rol del maestro, el dogmatismo como manifestación de la autoridad en el terreno pedagógico, la disciplina como uno de los pilares del funcionamiento de la institución educativa, como instrumento para garantizar la homogeneización y la normalización, el cuerpo como el principal objeto de control, la definición estricta de espacios, tiempos y funciones, la administración arbitraria de justicia, y una juridicidad propia que funciona al margen del Estado Social de Derecho.² Si bien, son muchos los esfuerzos asumidos para transformar estas situaciones, hoy todavía encontramos la **vigencia de prácticas autoritarias que descalifican, discriminan y maltratan**. En esta perspectiva, el proceso de la CEA ha buscado en muchos lugares del país sensibilizar a los equipos docentes frente a este tipo de prácticas, bajo las cuales se maltrata a niños y niñas afrocolombianos y raizales, por medio de acciones que van desde la asignación de apodosos por parte del maestro, la ridiculización de su condición u origen étnico, entre muchos otros rasgos. Igualmente, ocurre en la incapacidad de intervenir en los grupos de estudiantes, las situaciones de exclusión y racismo que a diario se manifiestan en los salones de clase, patios de recreo y corredores.

2 El Estado Social de Derecho implica el reconocimiento de que la posibilidad de convivencia dentro de una sociedad está basada en el acatamiento de una normatividad que se percibe como legítima, a lo cual se asocia el reconocimiento del Estado, como ente que imparte justicia como mecanismo de solución de los conflictos, y la existencia de instancias a las que se puede acudir en caso de la violación de un derecho.

Por todo lo anterior, la implementación de la CEA apela igualmente a un trabajo reflexivo con los maestros y las maestras, que permita reconocer la manera de interactuar unos y otros, **conducentes a una ética intercultural, en la que el reconocimiento de la diferencia cumpla siempre la función de dignificar la existencia del** otro y permita afirmar las identidades singulares que conviven en la escuela.

Si la democracia es sobre todo una forma de vida que se aprende en las relaciones con los otros, se deduce que comportamientos o actitudes específicas de carácter democrático resultan de la experiencia que los individuos construyen a lo largo de los diversos escenarios en su desarrollo personal, en esa medida la escuela aparece como un lugar central de vivencias en la diferencia y la pluralidad. De esta manera, la formación ética y política que contiene la CEA es una posibilidad para repensar los rasgos de nuestra democracia en las escuelas, los aspectos de nuestras culturas escolares comprometidos con fenómenos como el racismo, la discriminación o la invisibilización. Estos podrían pasar de ser actuaciones naturalizadas por la rutina escolar a constituirse en objetos de reflexión política en el marco de los proyectos de aula y los programas de área, dando un lugar central a la producción de conocimiento sobre nuestros problemas y tensiones, más que a ideales democráticos más globales y menos pertinentes a los conflictos cotidianos de nuestras comunidades educativas.

Bibliografía

Cajiao Francisco

1994 *Poder y justicia en la Escuela Colombiana*. Bogotá: Fundación FES.

Ferrín, Pedro y Carolina Cortés (Investigadores)

2006 *Sankofa; cátedra de estudios afrocolombianos, desde Urabá y Chocó*. Colombia: COMFAMA -Corporación Afroamérica.

Herrera, Martha; Alexis Pinilla y Luz M. Suaza

2003 *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia: 1900-1950*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

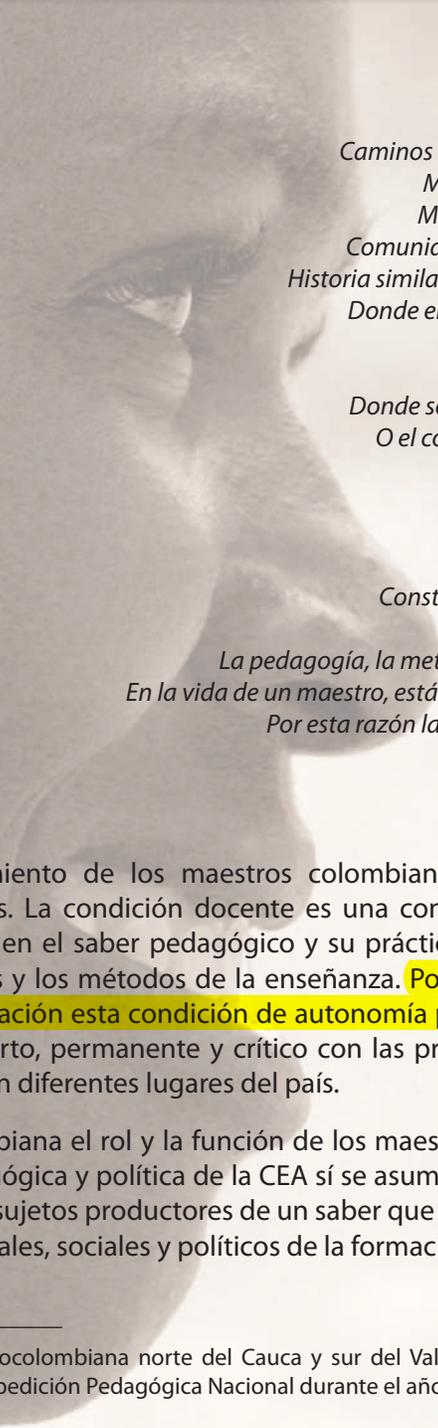
Mosquera, Juan de Dios.

1999 *La etnoeducación afrocolombiana. Guía de docente, líderes y comunidades educativas*. Bogotá: Docente editores.



6. Maestros, saberes y prácticas pedagógicas en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos

Elizabeth Castillo



*Caminos de la enseñanza y el aprendizaje,
Maestros que aprenden y enseñan
Maestros que enseñan y aprenden,
Comunidades, pueblos o veredas con una
Historia similar, con características casi iguales,
Donde enseñó la abuela a amasar el pan,
Donde cogió la mano la maestra
Para empezar a garabatear,
Donde se aprende en la calle, en la iglesia
O el corral, se perfecciona en la escuela
Y se llega a profesional.
Es una historia para ser maestro
De cómo haciendo un esfuerzo
Se aprendió por vocación
Construyendo camino en la formación
Y orientación del saber.
La pedagogía, la metodología, las planas y proyectos,
En la vida de un maestro, están encaminados hacia su escuela,
Por esta razón la escuela hace parte de la historia
Y el diario vivir del educador*

Liraida Peña¹.

La Cátedra plantea el reconocimiento de los maestros colombianos como sujetos de saber pedagógico, políticos y culturales. La condición docente es una condición intelectual, y en ese sentido representa la autonomía en el saber pedagógico y su práctica, es decir, la capacidad de determinar las finalidades, los objetos y los métodos de la enseñanza. **Por esta razón, esta propuesta curricular requiere para su implementación esta condición de autonomía pedagógica de los maestros,** para que sea posible un diálogo abierto, permanente y crítico con las prácticas vigentes y con otras propuestas que vienen adelantando en diferentes lugares del país.

Si bien a lo largo de la historia colombiana el rol y la función de los maestros no se ha reconocido en su justo valor, en la perspectiva pedagógica y política de la CEA sí se asume como punto de partida en donde los maestros colombianos son sujetos productores de un saber que se expresa en sus prácticas y que pone en juego los aspectos culturales, sociales y políticos de la formación escolar y la enseñanza.

¹ Maestra expedicionaria de la Ruta Afrocolombiana norte del Cauca y sur del Valle. Su texto hace parte de los resultados de esta ruta, dentro de la Expedición Pedagógica Nacional durante el año 2003.

Esta reflexión implica también reconocer en los docentes colombianos, sujetos políticos, quienes a través de sus actuaciones expresan el compromiso ético con la multiculturalidad como rasgo constitutivo de su realidad educativa. Igualmente, está su condición como sujetos culturales cuyas prácticas pedagógicas cotidianas potencian la autoafirmación identitaria y la de los estudiantes con quienes se relacionan, así como el reconocimiento y valoración de cada una de las culturas que convergen en el mundo del aula y de la institución educativa.

Las investigaciones adelantadas en nuestro país muestran que la figura del maestro hace su aparición en la época de la Colonia, como alguien que enseña las primeras letras y números (Martínez y Unda 1987). Sólo a finales del siglo XVIII la educación es declarada como asunto público, momento en el cual, la enseñanza de las primeras letras pasa a ser un objeto civil e independiente. El maestro es entendido entonces como un gestor de mentes y cuerpos, por ello debe ajustar su vida y su conducta a la exigencia social y religiosa del momento, perdiendo parte de la libertad que tenía en la relación primera con sus discípulos.

Hasta mediados del siglo XX, en un país esencialmente rural, la imagen que proyectaba el maestro y la que socialmente era aceptada, tenía una fuerte mediación por lo sagrado y por su vocación y apostolado. Una de las misiones era representar el espíritu de la nación y ser formador de ciudadanos, lo cual se sumaba a su **función tradicional de transmitir conocimientos.**

Luego de la imagen sagrada, se pasó a una secular, donde la profesionalización jugó un papel importante, en un contexto de creciente y acelerada urbanización del país. Este proceso implicó desplazamientos en los territorios sociales ocupados por el maestro. Con el paso del tiempo la necesidad de formar docentes llevó a pensar que con procesos de 'profesionalización' se lograría fortalecer el reconocimiento y valoración de la labor del maestro. Esto condujo a un nuevo discurso, que le asignó al maestro la tarea de fundar la nación.

Algunos pedagogos del siglo XX enfatizaron en esta idea, dado que en una etapa de modernización y de progreso, la educación representaba el mejor medio para promover el progreso del país y su inserción en dinámicas de industrialización y urbanización. Según Nieto Caballero (1963), el 'verdadero maestro' sería la persona encargada de encausar la inteligencia, los sentimientos y la voluntad de los futuros ciudadanos.

A finales del siglo XIX y comienzos del XX, surge otra dependencia hacia los textos escolares, es decir a través de ellos, al parecer, los docentes lograban resolver las preocupaciones frente a lo que define su papel. A decir del Movimiento Pedagógico, esta serie de dependencias intelectuales son las que han deteriorado sus propias condiciones laborales y ha reforzado su dependencia del sistema.

Para Martínez y Unda, el maestro como sujeto que se constituye en su práctica y su saber, se ha transformado de manera importante:

"A pesar de que hay unas constantes en la condición de maestros, ya hoy los maestros son otros. Y ese ser de otro modo responde a la confluencia de exterioridades -el estatuto del saber, el avance tecnológico, las mass-mediación -, procesos que tienen que ver con la enseñanza, es decir, con la práctica del saber que les da un estatuto, pero también y básicamente con procesos de subjetivación, o sea, por construcción de estilos de vida, de estilos de existencia, a la manera como pensaba Nietzsche" (Martínez y Unda 1987: 97).

De esta manera, la necesidad de reconocimiento de los docentes respecto a que 'otros que validen, investiguen y decidan sobre los saberes específicos de los docentes; en un momento dependía del cura, en otros del médico; ahora del sociólogo, el antropólogo o el psicólogo' (González, 1998:41), se desplaza hacia un proceso de visibilización y dignificación de su labor y su saber. Este es el hito que desata el Movimiento

Pedagógico en la década de los ochenta, y que representa un ideario central para pensar y asumir la CEA en la idea del saber y la práctica pedagógica de los maestros.

Este proceso de movilización agenciado por miles de maestros del país, permitió importantes procesos de reconocimiento del trabajo pedagógico en su estatuto epistemológico y en su perspectiva identitaria. De esta manera, pasamos de las viejas imágenes del maestro como apóstol a la del maestro como profesional, como intelectual y sobre todo como sujeto de saber.

Esta nueva manera de ver y valorar el trabajo pedagógico transformó definitivamente las concepciones sobre educación, pedagogía y formación docente en Colombia. Pero el Movimiento Pedagógico cumplió también un papel central en la emergencia de un pensamiento político sobre la educación y la pedagogía, generado desde el interior del magisterio. Este pensamiento hizo visible para el país, que la sociedad colombiana en su compleja diversidad regional, cultural y social expresaba aspiraciones y apuestas en el terreno de la educación, que hasta entonces no habían sido reconocidas por el Estado.

La Ley 115 de 1994, redefinió el concepto mismo de la educación, y con esto, amplía y transforma la noción de maestro que históricamente ha estado marcando nuestra representación de esta profesión. De esta manera se define que *'el educador es el orientador de los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad'* (MEN 1994).

Formación de maestros en el marco de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos

"La pedagogía que estamos construyendo busca abrir la discusión del cómo atender los problemas del país y los problemas prácticos de la escuela. No entendemos una pedagogía que no se pueda llevar a la práctica concreta. Implica cambio de actitud del maestro, de la comunidad educativa, es construir otra ética profesional, su perfil ya no sería entonces al servicio de las mayorías llámense mestizas, económicas, sino al servicio de los que como nosotros los afros compartimos una historia común de sometimiento y colonización" (Quiñones 2007).

En la formación de los educadores colombianos existen diversas tendencias y tradiciones. Una de ellas, expuesta anteriormente, pugnaba por la preparación de patriotas, capaces de integrar su vocación y su saber para fundar nación. Desde entonces nuevas tendencias han afectado este ideal y propenden por hacer del maestro un profesional innovador, observante de las nuevas realidades que convergen en la escuela.

Los programas de formación de docentes, por tratarse de programas de educación superior, deben enmarcarse en lo dispuesto por la Ley 30 de 1992, y en particular en sus artículos 4 y 6. El Artículo 4º hace referencia al marco general en que debe darse el proceso formativo:

"La educación superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello, la educación superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra" (MEN 1992).

Teniendo en cuenta lo anterior, consideramos fundamental abrir una reflexión respecto al papel que cumplen los procesos formativos de docentes en universidades y escuelas normales superiores, en la implementación de la CEA, como una política pedagógica que reconoce y retoma estos procesos previos.

La formación como proceso integral (innovación-investigación-autoformación)

Las investigaciones en educación realizadas en la última década, dan cuenta de un amplio campo de problemas y necesidades en el cual los maestros colombianos aparecen responsables de una transformación radical de prácticas, discursos y saberes que determinan la realidad escolar. Los estudios ponen de presente la necesidad de cualificar y profesionalizar el quehacer docente, por lo que la **investigación, la innovación y la actualización** se han definido como los ejes de cualquier programa que pretenda responder a este requerimiento de formación de docentes.

Tal como lo señala el Artículo 5° de la Ley 115 de 1994, la formación de los educadores debe orientarse 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'*.

El **Decreto 272 de 1998**, en su artículo 1°:

"Los programas académicos de pregrado y posgrado en Educación han de contribuir especialmente al fortalecimiento de los procesos de desarrollo educativo, social, económico, político, cultural y ético que requiere el país y a hacer efectivos los principios de la educación y los valores de la democracia participativa definidos en la Constitución Política de Colombia, en el contexto de un Estado Social de Derecho" (MEN 1998).

Del mismo modo, las experiencias en implementación en la CEA en diferentes regiones y ciudades colombianas, muestran de forma destacada el desarrollo de procesos de **investigación-innovación pedagógica** como condición básica para su materialización.

El desarrollo de la innovación y la investigación pedagógica constituye un proceso de cambios cualitativos fundamentado en las aspiraciones sociales, culturales, políticas y económicas de maestros, alumnos y padres de familia, y construido a partir de las prácticas y saberes de los actores sociales en el marco de la equidad, el reconocimiento



Intercambio Pedagógico en Maestra Vida, Municipio del Tambo, Cauca. Imagen: Archivo Fotográfico Proyecto Afronorte, 2007. Universidad del Cauca

y valoración de las diferencias, la participación responsable y la formación comunitaria. De este modo, planteamos la formación docente en el campo de los estudios afrocolombianos como una experiencia sistemática que potencia a los educadores en el ejercicio de sus roles profesionales, culturales y sociales como miembros de comunidades con intereses y necesidades particulares. Por esto, la formación apunta al campo intercultural, pues propende por la visibilización, valorización y apropiación de las experiencias y los saberes culturales producidos por las maestras y los maestros colombianos.

Los proyectos de CEA propician que los educadores asuman su papel de investigadores y generadores de nuevos conocimientos a partir de los estudios afrocolombianos, de tal forma que las prácticas cotidianas innoven y transformen el sistema escolar. En este punto el aspecto de **la innovación sugiere superar la práctica instrumental de saberes desarrollados desde diferentes disciplinas, y más bien poner en juego nuevos saberes hasta ahora ausentes en el aula.**

En ese sentido, el trabajo en los núcleos temáticos en estudios afrocolombianos que se proponen estos aportes (ver Trayectorias Afrodescendientes en la segunda parte de las Orientaciones Pedagógicas y Propuestas Metodológicas), convocan a una práctica investigativa e innovadora concreta, que potencia las prácticas existentes en la medida que las renueva en su horizonte ético, conceptual y político. No se trata entonces de pensar que la innovación es dejar de lado el acumulado existente, más bien se trata de pensar que la innovación-investigación pedagógica en la perspectiva de la CEA, invita a leer y analizar con una mirada distinta lo que hacemos cotidianamente en el aula y, en consecuencia, a producir sus propias renovaciones conceptuales y metodológicas.

En esta perspectiva hay **cuatro rasgos en las innovaciones pedagógicas**, que definen en sí su naturaleza innovadora (Parra Sandoval *et al*/1997)

1. La innovación como un **problema de conocimiento**
2. Las **políticas educativas** como fundamento de las innovaciones
3. Los **grupos poblacionales** específicos como sujetos de la innovación pedagógica
4. El **currículo** como el campo de la innovación pedagógica

Desde este punto de vista, y teniendo en cuenta lo que hasta ahora hemos planteado en esta propuesta, de la CEA se conduce a un proceso de innovación pedagógica en todo el sentido de la palabra.

La afirmación constitucional de la afrocolombianidad como fundamento de la nacionalidad, implica una comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país. El docente entonces está convocado desde la **CEA a ser un sujeto cuya práctica pedagógica es afectada por la diferencia cultural.** Este planeamiento reafirma el sentido pedagógico y ético-político de la CEA como política educativa capaz de responder a las necesidades de una formación ciudadana desde la diversidad y el pluralismo cultural.

El proceso de recontextualización, que conlleva la implementación de la CEA orienta los saberes de los espacios en los cuales se construyen y en los cuales se aplican al espacio del aula, implica, además de **una selección de los contenidos, una nueva jerarquización y una nueva organización de los saberes.** Esto último involucra el reconocimiento de que los saberes tienen distintos sentidos en los diferentes contextos socioculturales.

La **enseñabilidad**, que depende de la posibilidad de que los **saberes tengan sentido para los alumnos**, se relaciona con la conciencia que el maestro tenga de los elementos del entorno sociocultural de los estudiantes, que le puedan ser útiles para llevar los problemas desde el contexto de las teorías al ámbito de los intereses y referencias previas de la cultura de los alumnos. En este caso, la enseñabilidad de los estudios afrocolombianos no está determinada sólo por lo que se ha llamado el **desarrollo intelectual de los estudiantes;** depende de **condiciones culturales que determinan el sentido que tienen el lenguaje,** los métodos y los saberes escolares para el estudiante, y en esa medida el **proceso pedagógico** está convocado indudablemente al terreno de la **investigación y la innovación** permanentes.

A través de la investigación-innovación, el acto pedagógico es objeto de reflexión sistemática por parte de los docentes, sobre la base de la vinculación entre teoría y experiencia, y quien enseña se

compromete también con el proceso de construcción y sistematización del saber que corresponde a su práctica. De esta manera, la investigación permite reconocer problemas pedagógicos en tanto asuntos de la investigación educativa y pedagógica.

Si se pretende que el docente asuma el compromiso con una dinámica de autoformación permanente que le permita orientar a sus alumnos y colegas en la perspectiva de la CEA, es importante que la formación de los educadores se realice en un contexto de investigación-innovación pedagógica.

Como ha sido señalado,

“para hacer más visible y viable la implementación de la CEA es necesario que la estrategia de transversalización logre articular todas las áreas subyacentes en el currículo nacional mediante una pedagogía pertinente al entorno y a una realidad compartida” (Garcés, 2002).

En esta perspectiva, la realidad concreta y cotidiana de la escuela, del aula, del barrio, de la vereda, del municipio, etc., y la vivencia de los docentes y de sus estudiantes, se constituye en un objeto de investigación, innovación y práctica pedagógica permanente; esto implica una visión integral de la formación docente, pues incluye una apropiación de las herramientas que permitan comprender las trayectorias históricas afrocolombianas y sus implicaciones en la vida nacional y local. Igualmente anima a un fortalecimiento del **pensamiento crítico pedagógico en la medida que interroga sistemáticamente por los saberes escolares vigentes en la cotidianidad escolar.**

Una experiencia innovadora en este campo la representa la Ruta Afrocolombiana del sur del Valle y norte del Cauca en el cual participaron trece maestros afrocolombianos junto a un grupo de docentes y estudiantes de la Universidad del Cauca². Este proceso implica poner en juego varios de los postulados que hasta aquí hemos mencionado, y en ese sentido es la descripción de los expedicionarios, la mejor manera de reconocerlos.

El camino andado

“El proceso inició en agosto de 2003 cuando se dieron los encuentros para conformar el grupo de expedicionarios y trazar la ruta de las instituciones educativas a visitar. Entre septiembre y octubre realizamos los talleres de formación con los maestros y maestras expedicionarios, a partir de los cuales se construyeron y definieron las estrategias y herramientas a ser tenidas en cuenta durante nuestro recorrido.

La Ruta logró convocar a más de veinte personas, que nos fuimos embarcando a lo largo de los diferentes puertos trazados en el camino. Inicialmente, en la Universidad nos encontramos un grupo de docentes del programa de Licenciatura en Etnoeducación, comprometidos con la construcción de proyectos educativos en y para la diversidad cultural. Algunos con la oportunidad de haber participado en procesos educativos de algunas comunidades negras del norte del Cauca y en proyectos similares en otras regiones del Departamento.

2 Sor Inés Larrahondo y Liraida Peña (Casita de Niños de Buenos Aires, Cauca); Jashibe Barrero, Heiner Lasso Obregón y Priscila Carabalí (Colegio Luis Carlos Valencia de Jamundí – Valle del Cauca); Henry Ballesteros, Rafaela e Ivonne (Institución Nueva Visión de Honduras, Suárez, Cauca); William Márquez (Instituto Agrícola Suárez, Cauca); Sonia Gonzales Rodríguez (Colegio Jorge Eliécer Gaitán, Guachené, Cauca); Martha Carabalí y Azahel Balanta (Institución Educativa Santa Rosa de Lima, Suárez, Cauca); Luis Fernel Bonilla (Colegio Ana Josefa Morales, Santander de Quilichao, Cauca). Igualmente, hicieron parte de este proceso Marcela Piamonte, Ernesto Hernández, Jaime Viveros, Ziomara Garzón, Axel Rojas, Sua Baquero y Elizabeth Castillo del Programa Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca.

Las maestras y maestros con los que habíamos trabajado se embarcaron con nosotros en el viaje y llamaron a otras y otros maestros con ganas de emprender esta expedición; así fueron llegando, cada uno con su mochila llena de sorpresas. El recorrido también nos regaló eso, nuevas y nuevos expedicionarios llegaron y nos enseñaron nuevos caminos y trazaron con nosotros el mapa que nos serviría para animar los desplazamientos.

Juntos trazamos nuestra Ruta Afrocolombiana para la región del norte del Cauca y sur del Valle. El recorrido se trazó a través de cinco (5) municipios: Suárez, Buenos Aires, Jamundí, Caloto y Santander de Quilichao, y ocho (8) instituciones educativas.

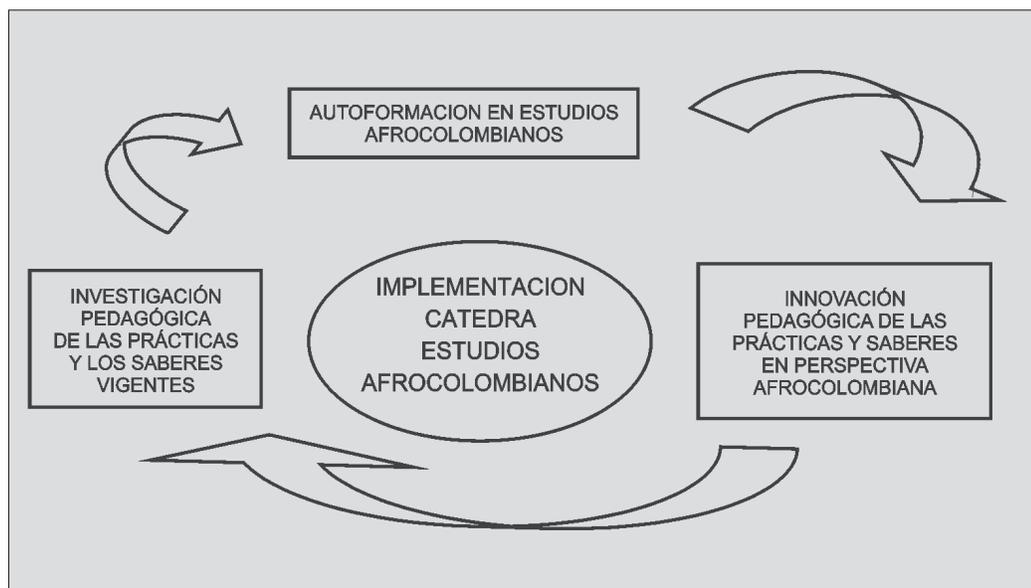
La apuesta de la Ruta ha sido la de dejarnos sorprender por todas aquellas voces, rostros y lugares que hacen parte de nuestro recorrido, y a partir de ellos lograr conocer un poco mejor la realidad de las instituciones educativas de esta región, inmersas en la cultura afrocolombiana. Hoy, el equipo expedicionario está conformado por un grupo de quince (15) maestros y maestras representantes de estas instituciones; seis (6) docentes y dos (2) estudiantes de la Universidad del Cauca.

Este encuentro en la diversidad nos permitió emprender una nueva ruta, en la cual tratamos de generar un encuentro con la cultura negra para contribuir a su reconocimiento, a su visibilización y a la deconstrucción de estereotipos e imaginarios y prácticas que la excluyen o la niegan”.

(Informe Final Ruta Afrocolombiana sur del Valle y norte del Cauca. Expedición Pedagógica Nacional. Al encuentro con Nuestra Cultura Afrocolombiana).

Los anteriores planteamientos nos permiten mostrar que la implementación de la CEA implica transversalizar el proceso pedagógico en clave de los saberes afrocolombianos, para lo cual se comprometen al menos tres procesos:

- **Autoformación docente:** que implica conocer y comprender las dinámicas históricas, de poblamiento, económicas, políticas y socioculturales sobre las culturas afrocolombianas, para problematizar la concepción histórica y ético-política, que de la afrocolombianidad tenemos los maestros.



- **Investigación- innovación pedagógica:** entendida como el proceso sistemático y reflexivo sobre los saberes y las prácticas vigentes en la cotidianidad escolar, y comprometidas con la producción de conocimientos escolares sobre lo afrocolombiano y lo raizal, que conducen a la renovación de las mismas.
- **Producción de materiales:** en la idea de contar con nuevos textos y nuevas lecturas de lo cultural, que puedan agenciar la valoración y la comprensión crítica y contextualizada de lo afrocolombiano y lo raizal.

Glosario

Enseñabilidad: es la posibilidad que tiene cada ciencia o cada área del saber, de ser enseñada de acuerdo con los métodos y técnicas de su construcción original. Aprehensión del conocimiento específico de un área del saber así como de sus métodos, técnicas y procedimientos que le son inherentes. Lógica de la comprensión [...] (Acosta s.d).

Bibliografía

Martínez Boom, Alberto y María del Pilar Unda Bernal

1987 "El maestro y su formación: Del devenir moderno al devenir contemporáneo". En: *Revista Educación y Ciudad*. Bogotá: Instituto para el Desarrollo Educativo y Pedagógico IDEP.

Nieto Caballero, Agustín

1963 *Los Maestros*. Bogotá: Antares Ltda.

Quiñones, Fanny

2007 Sin título. Ponencia presentada en el segundo encuentro de Experiencias Etnoeducativas. Popayán: inédito.

MEN

1998 *Decreto 272*. Bogotá.

1994 *Ley General de Educación*. Bogotá.

1992 *Ley 30 de Educación Superior*. Bogotá.

Parra, Sandoval et al

1997 *Proyecto Génesis: Innovación Escolar y Cambio Social*. Cali: Fundación FES

Webgrafía

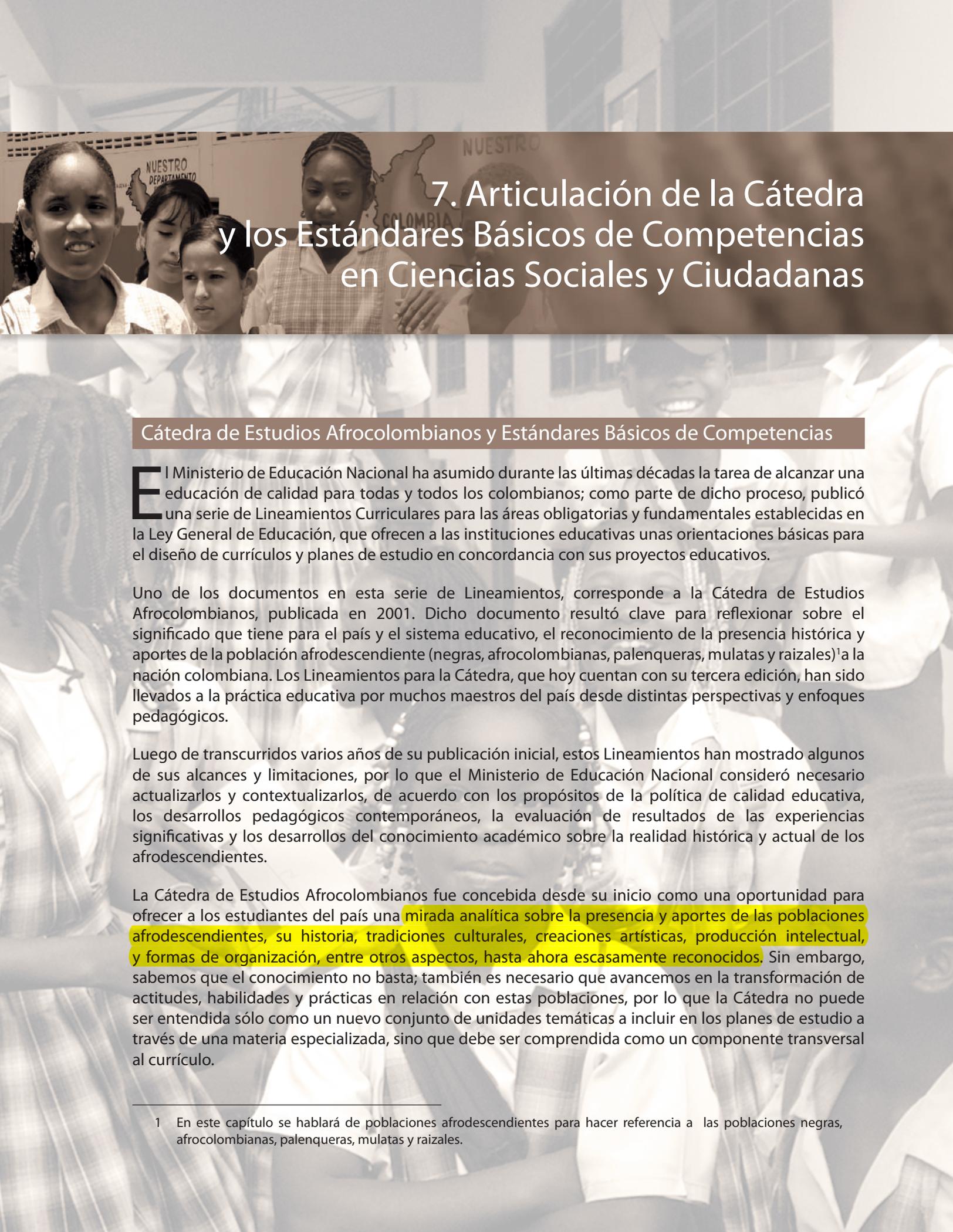
Acosta Suárez, Ilva.

Enseñabilidad, en: <http://www.psicopedagogia.com/definicion/ensenabilidad>

Garcés, Daniel

2002 Primera Conferencia Nacional Afrocolombiana. Comisión, Identidad Cultural y Etnoeducación Afrocolombiana. Santafé de Bogotá D.C. 22 - 25 de noviembre de 2002. CEPAC Corporación Centro de Pastoral Afrocolombiana.

<http://axe-cali.tripod.com/cepac/union-afro/comision-identidad-cultural.htm>



7. Articulación de la Cátedra y los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciudadanas

Cátedra de Estudios Afrocolombianos y Estándares Básicos de Competencias

El Ministerio de Educación Nacional ha asumido durante las últimas décadas la tarea de alcanzar una educación de calidad para todas y todos los colombianos; como parte de dicho proceso, publicó una serie de Lineamientos Curriculares para las áreas obligatorias y fundamentales establecidas en la Ley General de Educación, que ofrecen a las instituciones educativas unas orientaciones básicas para el diseño de currículos y planes de estudio en concordancia con sus proyectos educativos.

Uno de los documentos en esta serie de Lineamientos, corresponde a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, publicada en 2001. Dicho documento resultó clave para reflexionar sobre el significado que tiene para el país y el sistema educativo, el reconocimiento de la presencia histórica y aportes de la población afrodescendiente (negras, afrocolombianas, palenqueras, mulatas y raizales)¹ a la nación colombiana. Los Lineamientos para la Cátedra, que hoy cuentan con su tercera edición, han sido llevados a la práctica educativa por muchos maestros del país desde distintas perspectivas y enfoques pedagógicos.

Luego de transcurridos varios años de su publicación inicial, estos Lineamientos han mostrado algunos de sus alcances y limitaciones, por lo que el Ministerio de Educación Nacional consideró necesario actualizarlos y contextualizarlos, de acuerdo con los propósitos de la política de calidad educativa, los desarrollos pedagógicos contemporáneos, la evaluación de resultados de las experiencias significativas y los desarrollos del conocimiento académico sobre la realidad histórica y actual de los afrodescendientes.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos fue concebida desde su inicio como una oportunidad para ofrecer a los estudiantes del país una **mirada analítica sobre la presencia y aportes de las poblaciones afrodescendientes, su historia, tradiciones culturales, creaciones artísticas, producción intelectual, y formas de organización, entre otros aspectos, hasta ahora escasamente reconocidos.** Sin embargo, sabemos que el conocimiento no basta; también es necesario que avancemos en la transformación de actitudes, habilidades y prácticas en relación con estas poblaciones, por lo que la Cátedra no puede ser entendida sólo como un nuevo conjunto de unidades temáticas a incluir en los planes de estudio a través de una materia especializada, sino que debe ser comprendida como un componente transversal al currículo.

1 En este capítulo se hablará de poblaciones afrodescendientes para hacer referencia a las poblaciones negras, afrocolombianas, palenqueras, mulatas y raizales.

La Cátedra debe permitir desarrollar diferentes competencias, especialmente aquellas necesarias para que los estudiantes sean capaces de **identificar las múltiples expresiones de discriminación** que afectan y han afectado históricamente a estas poblaciones y, sobre todo, que sean capaces de **asumir compromisos** claros y decididos **para erradicarlas**. Igualmente debe servir para avanzar en la construcción de un tipo de sociedad cada vez más intercultural y democrática; es decir, una sociedad en la que se haga cada vez más efectiva la participación de los afrodescendientes en la vida nacional y en la que se transformen las relaciones históricas de subordinación a que dichas poblaciones han sido sometidas, para dar paso a un nuevo tipo de **relaciones mucho más equitativas, respetuosas y horizontales**.

Desde esta perspectiva, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, es una herramienta para el diseño de programas, actividades y estrategias que permitan el desarrollo de competencias, actividades que, aunque podrán estar ligadas a unas áreas más que a otras, deben ser transversales al currículo de las instituciones.

Al analizar la estructura de este documento, se encontrará que está compuesta de dos partes fundamentales. La primera, ofrece las orientaciones básicas para que todos los conozcan el sentido pedagógico de la Cátedra, algunos elementos de su historia, el marco legislativo que la sustenta, las diferentes estrategias de implementación desarrolladas en diversos lugares del país y algunos de los problemas de la práctica educativa que deben evaluar críticamente las instituciones a la hora de diseñar su propio proyecto educativo. La segunda parte, está orientada a ofrecer un conjunto de núcleos temáticos y problemáticos, que servirán de orientación para la elección de estrategias de trabajo en el aula; en dichos núcleos los maestros encontrarán reflexiones sobre el sentido pedagógico de la Cátedra, así como algunas pautas metodológicas para su implementación, acompañadas de referencias a experiencias educativas significativas que muestran cómo se ha llevado la Cátedra a la práctica en diferentes lugares del país, todo esto enmarcado dentro del desarrollo de competencias de los estudiantes.

La Cátedra ofrece una serie de conocimientos y procedimientos básicos, que pueden ser incorporados en los procesos de enseñanza aprendizaje; la mayoría de ellos ilustran problemáticas relacionadas con la historia de las poblaciones afrodescendientes, abordadas desde perspectivas interdisciplinarias. Además, se ofrece una serie de preguntas acerca de los aportes de los afrodescendientes, problemas que pueden constituirse en contenidos claves dentro de las diferentes áreas de formación definidas en los planes de estudio de cada institución.

Para lograr articular estos Lineamientos Curriculares a los procesos educativos orientados por los estándares de competencias básicas, es necesario que los docentes identifiquen cuáles son los conocimientos y las prácticas en los que esperan formar a sus estudiantes, pues la **Cátedra ofrece unos insumos iniciales, pero cada institución educativa debe definir qué es lo que se espera que los estudiantes sepan hacer con estos conocimientos que se les ofrece**. Para ello es importante que se promueva una reflexión crítica acerca del sentido de la educación en una sociedad pluriétnica y multicultural como la colombiana; que se promueva el espíritu investigativo para ampliar la base de conocimiento que presenta el documento de la Cátedra; que se analice críticamente cuáles son las prácticas discriminatorias hacia los afrodescendientes que perviven en la institución escolar y la sociedad en su conjunto; que se promueva una ética de respeto de la diferencia y que se consoliden prácticas dentro y fuera de la institución escolar. Estos son algunos de los elementos que deberán tenerse en cuenta a la hora de ajustar los Estándares Básicos de Competencias que regirán en cada institución educativa del país.

Se trata de emplear los contenidos, problematizaciones y actividades propuestas en estos Lineamientos de Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en los procesos de formación para desarrollar en los estudiantes la capacidad de saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación

creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes en contextos de convivencia multicultural. Tal como se han planteado los objetivos de la Cátedra, buscan ampliar la base de reconocimiento sobre las presencias y aportes de las poblaciones afrodescendientes, erradicar el racismo y promover la interculturalidad; ello es posible si los estudiantes conocen más y mejor la realidad de su país, y transforman algunas pautas de comportamiento ya adquiridas. De otra parte, el desarrollo de esas competencias está relacionado con el conocimiento previo que tengan estudiantes y docentes de los problemas que proponen los Lineamientos como guía.

El valor de estos Lineamientos se alcanzará a desarrollar en tanto estos conocimientos (previos y nuevos), contribuyan a que los niños, niñas y jóvenes comprendan el sentido ético, social, económico y político de cada problemática abordada y tengan la capacidad de usar dicha comprensión a la hora de tomar decisiones en su vida cotidiana. Es decir, en tanto contribuyan a desarrollar las competencias necesarias para que los estudiantes asuman compromisos reales en la lucha contra todas las formas de discriminación y en particular el racismo, que puedan tomar decisiones que reviertan la invisibilización histórica de los afrodescendientes y sean capaces de comprometerse en la construcción de relaciones interculturales.

En esta dirección, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos ofrece una oportunidad clara y pertinente para el desarrollo de competencias en ciencias sociales y competencias ciudadanas. Las propuestas que se mencionan tienen el propósito de servir de ejemplo y en ningún caso restringir el trabajo de la Cátedra a dichas competencias, pues es necesario insistir en la necesidad y pertinencia de aplicarla de manera transversal.

Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales y Cátedra de Estudios Afrocolombianos

Para ofrecer a los maestros una guía acerca de las posibilidades de articulación entre los Lineamientos Curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales, es pertinente recordar primero la manera en que fueron concebidos los Lineamientos Curriculares para esta área.

Como es ya sabido por los maestros del país, los Lineamientos Curriculares constituyen una orientación para hacer de su trabajo una práctica más dinámica, enriquecedora y significativa. No son pues una guía temática. Los Lineamientos contribuyen a definir el tipo de formación que se quiere dar a los estudiantes, **superando el enfoque informativo y de reproducción y adquisición de datos, para promover la apropiación social de saberes; tanto de los previos, como de los nuevos.**

Lo que se propone es la formación de ciudadanos con sentido crítico, capaces de apropiarse dichos saberes y de orientarlos hacia compromisos personales y colectivos, con sentido de solidaridad y democracia, en la solución de sus problemas y los de los colectivos a los que pertenecen. En esta dirección, los objetivos de los Lineamientos Curriculares en el área de Ciencias Sociales fueron planteados de la siguiente manera:

- **Ayudar a comprender la realidad nacional (pasado-presente) para transformar la sociedad en la que las y los estudiantes se desarrollan —donde sea necesario—.**
- **Formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una consciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo.**
- **Propiciar que las personas conozcan los derechos que tienen y cumplan y respeten sus deberes.**
- **Propender para que las y los ciudadanos se construyan como sujetos en y para la vida.**

- Ayudar a que las y los colombianos respondan a las exigencias que plantean la educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral (MEN, 2002: 30 y 31).

Como es posible observar, los objetivos de los Lineamientos en Ciencias Sociales y los propósitos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos son ampliamente coincidentes. En ambos casos se trata de promover la capacidad crítica de los estudiantes para comprender la realidad social de la que pertenecen, animarles a participar activamente en ella, garantizar el conocimiento de sus derechos y los de sus conciudadanos así como sus deberes; todo ello en el marco del reconocimiento respetuoso y solidario de las diferencias.

Al reconocer que las poblaciones afrodescendientes han vivido a lo largo de la historia del país diversas situaciones de discriminación, desconocimiento de sus derechos e invisibilización de sus aportes a los diferentes ámbitos de la vida social, cultural, académica, artística y política del país, nuestra sociedad requiere que las nuevas generaciones asuman decididamente la tarea de erradicar todas estas inequidades. Para esto se necesita que el sistema educativo ofrezca a nuestros estudiantes el conocimiento necesario para superar esta invisibilización y fomente nuevas actitudes y prácticas de respeto, valoración y diálogo intercultural.

No obstante, como ya se mencionó, la actual política educativa de calidad está orientada por una concepción en la que la formación de los niños, niñas y jóvenes sólo se hace significativa y pertinente si superamos el enfoque de adquisición de datos y avanzamos hacia la adquisición de competencias. Ello implica que al trabajar con estos Lineamientos de Cátedra de Estudios Afrocolombianos, además de asumirlos como un conjunto de nuevas temáticas para trabajar en el aula, el trabajo esté orientado por preguntas como: ¿Qué es lo que esperamos que los estudiantes sepan hacer con esos conocimientos? ¿De qué manera dichos conocimientos contribuyen a promover un espíritu crítico frente a problemas como el racismo? ¿Cómo es posible transformar actitudes discriminatorias, promoviendo a la vez compromisos de interacción respetuosa en las diferencias?

Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales

Si las competencias definen lo que debe saber hacer cada estudiante con el conocimiento que apropia en su proceso de aprendizaje, los estándares expresan los criterios básicos de calidad que todo estudiante debe alcanzar. En otras palabras, “[...] los *Estándares Básicos de Competencias* constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe *saber y saber hacer para lograr* el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo [...]” (MEN 2006:9). Estos parámetros están definidos desde una particular concepción de la educación, en la que lo más importante no es la mera acumulación de datos, sino el desarrollo de competencias en relación con el conocimiento.

En este sentido, los Estándares Básicos de Competencias en ciencias sociales tienen como meta que el estudiante comprenda el valor del conocimiento científico, desarrolle la capacidad de aprender y de formarse continuamente, que sea capaz de valorar la ciencia de manera crítica y que sea un sujeto comprometido con la sociedad en la que vive, de tal manera que tenga una concepción holística del mundo y comprenda las implicaciones de sus actos. Todo ello implica entender que los estándares no pretenden homogenizar la educación a partir de la unificación de contenidos; se trata por el contrario de criterios fundamentales de calidad de la educación, de referentes, es decir, de lo que se aspira a lograr como producto del proceso de formación, en términos de la capacidad de hacer de todos y cada uno de los estudiantes del país.

Ahora, estos estándares suponen una manera de entender la ciencia. Se asume que, para la formación de competencias en ciencias sociales, resulta clave tener en cuenta la conjugación de, “(1) conceptos

científicos, (2) metodologías y maneras de proceder científicamente, y (3) compromiso social y personal” (MEN 2006:108). Entender esto resulta fundamental a la hora de hacer efectiva la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, dado que ciertos conceptos como el de ‘raza’, han sido determinantes para promocionar actitudes de discriminación hacia los afrodescendientes. Si los procesos de enseñanza logran que el estudiante sea capaz de cuestionar crítica y científicamente conceptos como éste, se estará avanzando significativamente en la construcción de formas distintas de comprender y actuar en una sociedad multicultural como lo es la colombiana.

Como se ha dicho, “formar en ciencias nos enfrenta al desafío de desarrollar en los y las estudiantes, a lo largo de la Educación Básica y Media, las competencias necesarias no solamente para que sepan qué son las ciencias naturales y las ciencias sociales, sino para que puedan comprenderlas, comunicar sus experiencias y sus hallazgos, actuar con ellas en la vida real y hacer aportes a la construcción y al mejoramiento de su entorno” (MEN 2006:112). De donde se desprende que la formación de la capacidad investigadora permitirá a nuestros niños evaluar científicamente el conocimiento que se les ofrece, a la vez que les dará la capacidad de producir y comunicar nuevos conocimientos, elaborando argumentos sustentados a partir de evidencias concretas; todo ello resulta clave a la hora de generar un nuevo conocimiento acerca de la presencia histórica de los afrodescendientes, o de ponderar sus aportes a las artes, la política o la academia.

La relación entre los Estándares Básicos de Competencias y los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales, se piensa a partir de cuatro elementos centrales:

- *Perspectiva abierta de las ciencias sociales*
- *Perspectiva crítica de las ciencias sociales*
- *Perspectiva problémica de las ciencias sociales*
- *Enfoque interdisciplinario de las ciencias sociales*

Estos cuatro elementos resultan cruciales para pensar la relación entre los Lineamientos Curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y los Estándares Básicos de Ciencias Sociales, como veremos a continuación.

Relaciones entre Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Lineamientos Curriculares de Cátedra de Estudios Afrocolombianos

Es posible pensar la articulación entre Estándares en Ciencias Sociales y Cátedra de Estudios Afrocolombianos teniendo en cuenta los elementos expuestos anteriormente de la relación entre Estándares y Lineamientos en Ciencias Sociales. Ello supone asumir que las características del conocimiento científico resultan claves para comprender la presencia histórica de los afrodescendientes en el país y sus aportes, así como para transformar las relaciones que tradicionalmente les han afectado y han sustentado diversas formas de discriminación hacia ellos. Veamos:

Perspectiva abierta

Si partimos de la idea de que, “la comprensión de la sociedad pasa por reconocer y valorar los aportes y las lecturas que distintas culturas hacen de ella” (MEN 2006: 119), los aportes científicos, culturales y artísticos de los afrodescendientes, así como las diferentes expresiones de su conocimiento local, entre otros, resultan ser una fuente de enriquecimiento para una mejor comprensión de lo social. De esta manera, los núcleos problemáticos que se ofrecen en los Lineamientos de la Cátedra, son una base para la elaboración de estándares básicos en el currículo de las instituciones.

Perspectiva crítica

Otra de las características del conocimiento científico en Ciencias Sociales, que se refleja en los estándares, es que estos “no asumen la comprensión de la realidad social a partir de explicaciones elaboradas como únicas, sino que proponen situaciones, hechos, fenómenos, etc., que deben ser deconstruidos a través de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, para develar los intereses que hay en juego y construir colectivamente posiciones éticas, que no necesariamente son homogéneas, sino que respetan el carácter plural y diverso de los seres humanos en procura de transformar las condiciones adversas que condicionan y limitan la dignidad humana” (MEN 2006: 119).

Esta perspectiva crítica será fundamental a la hora de comprender y debatir las circunstancias históricas en las que se ha construido la sociedad colombiana y el lugar que en ella han ocupado las y los afrodescendientes. De la misma manera, ello nos permitirá desnaturalizar un conjunto de conocimientos que ha circulado en el sistema educativo sin que haya sido sometido a la crítica. Como ejemplo podemos citar la enseñanza de temas como la esclavitud, la participación de africanos y sus descendientes en los procesos de conformación de la nación, las múltiples presencias de la población negra, palenquera, mulata y raizal en la configuración de las diversas regiones del país, y así otros tantos temas que son objeto de enseñanza en nuestro sistema educativo. Frente a todos ellos, además de nuevos y mayores contenidos, que de por sí son importantes, se requieren debates abiertos, que permitan conocer las diversas posiciones y plantear maneras alternativas de entenderlos. Igualmente, se requieren compromisos y acciones que lleven a la transformación de las diferentes tipos de discriminación que han afectado a la población afrodescendiente; es decir, compromisos para la erradicación del racismo y acciones concretas para la valoración de la diversidad cultural.

Perspectiva problémica.

Nuevamente, los Estándares Básicos de Competencias (para el caso de Ciencias Sociales), retoman el esquema propuesto por los Lineamientos Curriculares del área y nos proponen, “abordar el conocimiento, análisis y comprensión de la realidad a partir de los grandes problemas que aquejan a la humanidad. Problemas que se originan en la perspectiva diversa de los seres humanos por su condición étnica, política, económica, ideológica; por las formas como se ejerce el poder, se socializa y se distribuye la riqueza; por las maneras como nos relacionamos con el ambiente, y por la manera como establecemos acuerdos mínimos de convivencia” (MEN 2006:119-120). Se trata en esta ocasión, de comprender la condición dinámica e histórica de la realidad social; más que hechos indiscutibles y de significado único; lo que las ciencias sociales permiten comprender es el carácter conflictivo y cambiante de las dinámicas sociales.

Desde esta perspectiva, es posible analizar las relaciones entre diferentes culturas, las relaciones de género o las relaciones entre los seres humanos y la naturaleza, al tiempo que se dialoga acerca del sentido de la diferencia cultural, la pluralidad de formas de conocimiento, el sentido de lo político, los impactos de la acción humana sobre el planeta, o cualquier otro tipo de situaciones en las que los seres humanos expresan sus formas de entender el mundo, de organizarlo, y los conflictos que de ello se desprenden. Si se toma como referente la segunda parte de estos Lineamientos, se encontrará un conjunto amplio de problemas, abordados en perspectiva histórica, que permiten comprender la manera como la situación actual de los afrodescendientes es producto de procesos sociales de larga duración, y no el resultado de una condición ‘natural’ de estas poblaciones.

Enfoque interdisciplinario

Al trabajar desde una perspectiva orientada por problemas, se revela la insuficiencia de miradas exclusivamente disciplinares. Trabajar interdisciplinariamente es ir más allá de lo múltiple en sí mismo, buscando responder a la integralidad de los problemas, pues la creciente complejidad del mundo

requiere de miradas más elaboradas. Los estándares básicos retoman la perspectiva interdisciplinar contenida en los Lineamientos curriculares, pues ella resulta ser una oportunidad para la formación de un pensamiento científico en los estudiantes. “Esta perspectiva, que ilumina la propuesta curricular de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, propone como dispositivo para la formación social, una estructura basada en ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales y competencias sociales, permitiendo así que los aportes disciplinares a nivel conceptual y metodológico confluyan para comprender los grandes problemas y situaciones sociales que estudiantes y maestros enfrentan y viven cotidianamente” (MEN 2006:121).

A pesar de que el área de Ciencias Sociales ha sido privilegiada para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, dada la complejidad de los problemas históricos y actuales de los afrodescendientes, se requiere del concurso de las diversas disciplinas para abordar el estudio de asuntos como la participación de estas poblaciones en los diferentes momentos de construcción de la nación, sus aportes a la economía o el valor de sus creaciones artísticas; en este sentido, los educadores deberán promover en los niños, niñas y jóvenes del país, la capacidad para analizar estas situaciones desde diversas perspectivas complementarias.

Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas

Construir alternativas a los conflictos que enfrenta una sociedad como la colombiana no es una tarea fácil; no obstante, estos problemas requieren de la acción decidida del sistema educativo, de tal forma que las nuevas generaciones de ciudadanos tengan una mayor capacidad de enfrentar creativamente las dificultades que resultan de la convivencia en sociedad. Por esta razón, se ha propuesto la formación en competencias ciudadanas.

Tal como lo expresan los estándares básicos en esta área,

“la concepción de formación ciudadana de esta propuesta supone apoyar el desarrollo de las competencias y los conocimientos que necesitan niños, niñas y jóvenes del país para ejercer su derecho a actuar como agentes activos y de manera constructiva en la sociedad: para participar activa y responsablemente en las decisiones colectivas de manera democrática, para resolver los conflictos en forma pacífica y para respetar la diversidad humana, entre otros importantes, como proteger el medio ambiente. En otras palabras, formar de manera reflexiva y deliberada para proteger y promover los Derechos Humanos y hacer realidad la sociedad que soñamos, conscientes del reto enorme que esto implica” (MEN 2006:154).

La formación ciudadana promueve el reconocimiento de la Constitución Política de 1991 y la protección de los Derechos Humanos, para lo cual resulta necesario orientar el proceso educativo de acuerdo con un conjunto de metas. Estas metas buscan el desarrollo de competencias, entre las que se encuentra la adquisición de posiciones valorativas a partir de un enfoque más activo y reflexivo por parte de los estudiantes, y el desarrollo de la capacidad de diálogo constructivo entre las personas, generando alternativas para la solución de conflictos. El logro de dichas metas ha sido definido teniendo en cuenta una serie de orientaciones pedagógicas, referidas a la construcción de ambientes democráticos y pacíficos, una formación transversal a todas las áreas y la importancia de la evaluación rigurosa.

Estas orientaciones buscan llamar la atención del maestro acerca de cómo la construcción de la democracia adquiere mayor sentido si ella se vive en la cotidianidad; es decir, más que enseñar contenidos acerca de la democracia, se trata de cómo construirla en la escuela. En la misma dirección, las competencias ciudadanas no son algo limitado al espacio de enseñanza de una materia, pues las relaciones humanas se dan al interior de todos los espacios de la vida escolar, por lo que se trata de hacerlas transversales al currículo.

Si pensamos en perspectiva de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, lo dicho implicaría construir espacios y prácticas de interacción entre estudiantes, y entre estudiantes, docentes y padres de familia, en los que se reconozca y valore el sentido de la diversidad cultural, particularmente en relación con la participación de los afrodescendientes en la vida nacional. Así mismo, espacios en los que se analice el impacto de las prácticas discriminatorias hacia los afrodescendientes y se propongan mecanismos para erradicarlas, y construir una ética distinta, basada en el respeto y la valoración mutua.

Todo ello no quiere decir que las competencias ciudadanas carezcan de espacios específicos, pues al interior de la institución escolar existen espacios que ofrecen oportunidades especialmente valiosas para este propósito. De tal manera, no se trata de sustituir áreas de enseñanza ya existentes, ni de diluir las competencias ciudadanas en dichos espacios sin que ellas tengan ninguna especificidad. Este documento de Lineamientos contiene algunos núcleos temáticos que permiten trabajar sobre asuntos relacionados con áreas específicas en perspectiva de competencias ciudadanas, así como referencias a experiencias educativas significativas en las que se puede conocer la manera como en diversas comunidades educativas se ha desarrollado la Cátedra.

Relaciones entre Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas y los Lineamientos Curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos

Al pensar la relación entre la formación en ciudadanía y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, es posible ubicar una serie de elementos comunes que resultan claves para articular el trabajo de educación de los estudiantes en una ética de respeto y valoración de las diferencias culturales y en un mayor compromiso frente a la construcción de la democracia y la defensa de los Derechos Humanos. Tanto en un caso como en el otro, la formación debe estar orientada a la **adquisición de competencias para la resolución de conflictos y el análisis crítico de las circunstancias históricas en que se han construido relaciones de inequidad**. Por lo tanto, además de tener un mayor conocimiento de los problemas, se trata de educar para su transformación en la vida cotidiana.

La construcción de ambientes democráticos y pacíficos

Como hemos visto, la transformación de los espacios escolares en oportunidades para la práctica de la democracia, es una de las vías para el desarrollo de las competencias ciudadanas. Dado que muchos de las instituciones educativas del país cuentan con una población de estudiantes en las que se evidencia la multiculturalidad de la nación, es posible que allí se promuevan prácticas de convivencia y diálogo intercultural que involucren a estudiantes, profesores y comunidad educativa en general. Así mismo, la discusión colectiva de los manuales de convivencia y la resolución negociada de conflictos, pueden representar alternativas para la discusión crítica de los problemas de la convivencia multicultural y la construcción de compromisos individuales y colectivos que impliquen la transformación de conocimientos y prácticas que tradicionalmente han legitimado diversas formas de discriminación.

En la primera parte de estos Lineamientos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, los maestros pueden encontrar algunas reflexiones al respecto de estas temáticas. Allí se trata de reflexionar acerca de los criterios con los cuales se diseñan los planes de estudio, el compromiso de los maestros con la educación, y el sentido que tiene el uso de herramientas como los textos escolares.

Una formación transversal a todas las áreas

En cuanto a la dimensión transversal, tanto la educación ciudadana como la Cátedra, están diseñadas como propuestas que no se restringen a áreas específicas de conocimiento, sino que buscan afectar el conjunto del diseño curricular en las instituciones. Además de que puede ser trabajada como materia,

incluyendo la enseñanza de contenidos particulares, la Cátedra se relaciona con competencias que son comunes al conocimiento escolar en su conjunto.

Al estudiar los múltiples legados de los afrodescendientes a la sociedad, así como sus aportes contemporáneos y problemáticas históricas, resulta fundamental **que ello se haga desde un mirada integral**, en la que participen diversas disciplinas en el análisis de un mismo problema, al tiempo que se promueve la reflexión crítica por parte de los estudiantes y profesores desde diversas ópticas y trayectorias. Si a ello le añadimos una reflexión permanente acerca del sentido de estas cuestiones para la construcción de una sociedad democrática, la Cátedra no será sólo una cuestión de mayores contenidos sobre los afrocolombianos, **sino una oportunidad de gran riqueza para comprender el sentido de la democracia y la construcción de proyectos compartidos de sociedad basados en el respeto y la valoración intercultural.**

Los espacios específicos para la formación ciudadana

El hecho de que la formación ciudadana sea entendida como transversal, al igual que la Cátedra, no significa que ellas se diluyan sin llegar a adquirir especificidad en los currículos. Una de las tareas a realizar por los maestros, es identificar aquellos espacios en que ellas deban ser objeto de un tratamiento directo, al tiempo que definir la manera en que ambas propuestas de formación lleguen a coincidir en sus propósitos y estrategias.

En este sentido, resulta crucial identificar la relación entre estándares y competencias ciudadanas y los propósitos de la Cátedra, para lo cual se puede partir de los tres grupos de estándares que se proponen para la formación ciudadana; desde allí se puede evaluar el cumplimiento de los criterios básicos de calidad, teniendo especial cuidado en aquellas competencias referidas al respeto de las diferencias, la valoración de la diversidad cultural, la resolución pacífica de conflictos, la adquisición de compromisos individuales y colectivos para la solución de problemas y la valoración de las semejanzas entre los seres humanos, entre otros.

La importancia de la evaluación rigurosa

Algunos de los problemas que deben ser abordados para la formación en Cátedra de Estudios Afrocolombianos, están relacionados con actitudes y relaciones interpersonales consideradas como ajenas a los procesos de evaluación. Sin embargo, la estructura de los estándares, basada en la organización por grupos de grados, los tres grupos de estándares en correspondencia con las metas de formación ciudadana, estándares generales y estándares específicos, grados de complejidad, y tipos de competencias, ofrecen un esquema para que los maestros diseñen procesos rigurosos de evaluación.

Es claro que la evaluación rigurosa no hace referencia a mecanismos de persecución ni a prácticas de castigo, sino a la formación de valores de responsabilidad y autocrítica por parte del estudiante. A la vez, se trata de una herramienta de valoración de los avances en el desarrollo de las competencias, que se basa en la relación constructiva entre docentes y estudiantes.

A manera de conclusión

El fortalecimiento de la Cátedra y su efectividad en el sistema educativo depende, en gran parte, de la capacidad de los maestros para construir progresivamente unos criterios básicos de calidad, que permitan la evaluación de los procesos pedagógicos relacionados con ella. Por esta razón, la Cátedra debería ser entendida como un proyecto transversal, que dialogue con todas las áreas del currículo, y no como un área temática aislada cuyo propósito sea evaluado en términos de acumulación de contenidos.

Para alcanzar esta meta, se requiere del compromiso de todos los maestros de las diferentes áreas de formación en los niveles de básica y media de cualquier institución del país.

El hecho de que en este capítulo nos hayamos centrado en presentar posibles vías para el trabajo de la Cátedra en relación con los estándares de dos áreas, no quiere decir que ellas sean las únicas en las que hay que trabajar. El énfasis en los estándares para el caso de competencias ciudadanas y de ciencias sociales, tiene el propósito de llamar la atención y resaltar la posibilidad de que la Cátedra sea pensada en perspectiva transversal, relacionada con las áreas del currículo, del cual las que presentamos, son sólo dos ejemplos.



8. Los textos escolares y las prácticas educativas de los maestros

Yenni Jojoa

Presentación

En la cotidianidad de las instituciones educativas, los textos escolares ocupan un lugar muy importante, sobre todo porque se han convertido en un objeto indispensable en la planeación pedagógica de muchos docentes del país y en el desarrollo de las actividades de los estudiantes dentro y fuera de las instituciones educativas.

Esta incidencia de los textos escolares sobre los procesos pedagógicos y las dinámicas de formación de los estudiantes, obligan al análisis y evaluación de lo que los textos dicen (contenidos), cómo lo dicen (narrativas e imágenes que aparecen) y qué nivel de uso hacemos de ellos. En otras palabras, es necesario preguntarse sobre el papel que le otorgamos a los textos escolares en nuestros espacios de clase y reflexionar acerca del uso que les damos, y cómo desde ese uso legitimamos o cuestionamos las formas de representación que reproducen la discriminación de las poblaciones negras, afrocolombianas y raizales, en las narrativas y en las imágenes de estos textos.

A manera de ilustración, realizaremos un breve análisis de algunos textos escolares de Ciencias Sociales que circulan en el país. Presentamos un pequeño ejercicio de lectura crítica a partir de ejemplos tomados de textos de educación básica y media, publicados entre los años 2004 y 2005; para realizar el ejercicio utilizaremos conceptos como invisibilización y estereotipia, que permiten entender las prácticas de representación sobre las poblaciones negras, mulatas, palenqueras, afrodescendientes y raizales, que se expresan en estos materiales.

Los textos escolares y su papel en el sistema escolar

Hoy en día todavía es frecuente que las prácticas de maestros y estudiantes estén afectadas por el uso de textos escolares que, con frecuencia, son la herramienta básica del proceso educativo, incidiendo en la definición de contenidos, estrategias metodológicas y sistemas de evaluación en el aula. El auge de los textos en la educación estuvo relacionado con una concepción, que se hizo predominante en los años sesenta, en la que se supone que el texto como dispositivo formativo logra optimizar los procesos de aprendizaje en los estudiantes, dado que homogeniza contenidos, actividades, orientaciones y formas de evaluación:

“Los libros de texto [textos escolares] proponen códigos pedagógicos para la selección de contenidos y estrategias de enseñanza. Conjuntamente con ello, tienen un peso importante en la consolidación de patrones culturales que establecen cuál es la cultura aprobada, vigente y, por ende, merecedora de ser perpetuada a través de la enseñanza” (Carboné 2003: 36-37).

Podemos decir entonces que los textos escolares cumplen una doble función: como herramienta pedagógica y didáctica, y como instrumento y/o mecanismo de legitimación y reproducción de ciertas miradas particulares sobre el mundo. Su papel como legitimadores y reproductores de miradas particulares (que se hacen oficiales o legitimadas) sobre el mundo, se debe a que realizan una selección de los conocimientos que circulan en las instituciones y que los maestros emplean en su práctica. En otras palabras, son piezas claves en la imposición de sentidos culturales y en la organización social de una determinada época, que se da a través de la escuela (Herrera, Pinilla y Suaza 2003: 47- 48).

Sin embargo, hay que reconocer que el papel de los textos escolares también depende del uso que se hace de ellos, pues si bien algunos maestros se limitan a reproducir sus contenidos en las clases, otros maestros los ven como documentos de apoyo, de consulta, o de guía para ellos y sus estudiantes. Igualmente, no se debe pasar por alto que su uso está determinado por algunos factores como el contexto de la institución educativa (rural o urbana), las posibilidades de adquisición, su grado de complejidad, el nivel de capacitación y formación de los docentes, y las prioridades que se establezcan en las instituciones para su manejo. En resumen, el problema con los textos no es en sí su existencia, sino, también, el lugar que se les otorga en las aulas:

“Eso es algo que nos influye mucho, por lo que la gran mayoría de profesores se han inducido como al facilismo; en las editoriales ya nos traen los libros a los maestros con las respuestas, entonces ya no nos permiten pensar y crearle una actividad al niño, donde el niño piense en realidad. El maestro ya tiene su guía de respuestas, le hace comprar al niño el libro del estudiante y entonces ya es sólo trabajar, dictar el tema, calificar el libro y punto. Entonces es algo que ya incluso nos perjudica, porque quizás en el momento que queramos como crear, ahí no, allá tengo el libro, entonces ya como que se cierra, nos está llevando a la mediocridad” (Catherine, estudiante ciclo complementario Normal Juan Ladrilleros, Buenaventura).

En la dirección presentada hasta ahora, es necesario evaluar sistemáticamente las formas como se representan a las poblaciones afrodescendientes en imágenes, narraciones y actividades indicadas en los textos escolares, así como por la frecuencia con que aparecen dichas representaciones. Analizar y comprender el modo como las poblaciones negras han estado presentes o ausentes en los textos escolares y cómo han sido representadas en ellos, es fundamental para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las instituciones educativas.

Acerca de las ausencias, presencias y formas de representación de las poblaciones afrocolombianas en algunos textos escolares de Ciencias Sociales

Un concepto que puede resultar útil en el análisis de las imágenes y narraciones sobre los afrodescendientes en los textos escolares es el de prácticas de representación. Cuando hablamos de representación, hacemos referencia al “[...] proceso de construcción de sentido por medio de diferentes tipos de lenguajes (oral, escrito, visual, etc.)” (Granda 2003:14). Este proceso por el cual se da significado a lo que nos rodea, se refleja en el modo como construimos nuestra propia identidad y la de los demás; en otras palabras, son estas prácticas de representación las que nos dan una idea de quiénes somos, a qué grupo pertenecemos y a quiénes consideramos como los ‘otros’. En el caso de las poblaciones negras nos enfrentamos a que, con frecuencia, las representaciones que circulan en los textos escolares sustentan estereotipos y prácticas racistas.

Otro concepto que debemos tener en cuenta es el de invisibilidad. Al hablar de invisibilidad de los afrodescendientes en el material escolar, hacemos referencia a la ausencia de estas poblaciones como sujetos históricos y, en general, como sujetos y poblaciones que han producido aportes significativos a la sociedad nacional. Si revisamos los textos escolares con los que trabajamos, podemos ver la enorme ausencia

de estas poblaciones, que se hace mayor en ciertos grados y temas. En una breve revisión realizada en dos series de textos escolares para primaria y secundaria publicados en los años 2004 y 2005, encontramos que la presencia de las poblaciones afrocolombianas en los textos de primaria está relacionada con un conjunto muy reducido de temáticas, tales como la organización de la sociedad colonial, la diversidad étnica en Colombia, los Derechos Humanos y la discriminación. En el caso de los textos de secundaria, las temáticas que incluyen a la población afrodescendiente son la Conquista, la Colonia en América, la Constitución Política y el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural del país.

Al restringir la presencia de los afrodescendientes a un conjunto reducido de temas, momentos y problemas, se promueve una idea de que sólo en ellos es significativa su presencia, mientras que en los demás su participación no parece relevante. El problema se agrava cuando en el tratamiento de las temáticas, la gente negra aparece en posiciones subordinadas, o cuando no se exaltan sus aportes o se desconoce su historia. Por ejemplo, cuando se reduce la presencia afrodescendiente a su lugar de 'esclavos' en la época colonial:

Un esclavo era considerado simplemente un objeto. En el momento en que un esclavo iba a ser comprado, se procedía a revisar su condición física, atendiendo a cualquier posible lesión, el estado de su dentadura, sus antecedentes, la experiencia en el trabajo y la relación con sus amos. El esclavo era considerado una inversión que tenía que ser rentable y productiva. Era un instrumento de trabajo (Rueda y Tanacs 2004:147).

Al analizar el texto citado, vemos que sólo describe algunas de las situaciones a las que eran sometidos los esclavizados, reforzando la imagen de sumisión a la que frecuentemente se asocia a estas poblaciones. En este sentido, los textos escolares contribuyen al mantenimiento y difusión de la idea que la nación se fundó casi que exclusivamente sobre las contribuciones criollas y que la independencia fue posible por el esfuerzo —casi que exclusivo— de los caudillos:

"Bolívar, desde ese entonces [1812], luchó contra los realistas en las riberas del río Magdalena y en la Costa Atlántica y apoyó a Camilo Torres en la guerra entre federalistas y centralistas de 1813, con el fin de consolidar el poder de las Provincias Unidas de la Nueva Granada. Después de 1813, regresó a Venezuela para participar en el combate contra los realistas; en 1814 volvió a Nueva Granada, pero tuvo que escapar hacia Jamaica y Haití en 1815, cuando se inició la reconquista realista de los españoles" (Melo et al 2004:155).

Veamos otro ejemplo en el que se reduce la presencia de las poblaciones negras a la esclavización, dejando de lado las experiencias propias de estas poblaciones en América, específicamente en el territorio neogranadino:

"Uno de los hechos más notables de la vida familiar colonial, es que ésta muchas veces se compartía con parientes lejanos, con esclavos y sirvientes. En los distintos sectores sociales, la familia no estaba conformada exclusivamente por los padres e hijos, pues, normalmente la componían también abuelos, tíos, primos, suegros, cuñados y ahijados. [...] La adopción de huérfanos y la hospitalidad a desvalidos era un hecho natural. Así mismo, la costumbre de la posesión de esclavos domésticos era algo más que una inversión económica. Con demasiada frecuencia los esclavos daban a sus amos, compañía y afecto" (Rueda y Tanacs 2004: 233).

En este ejemplo se observa cómo lo que se considera como 'la familia' es sólo cierto tipo de familia, al tiempo que ciertas personas (como los esclavizados) sólo aparecen como seres con los que dicha familia tenía contacto. ¿Qué pasa entonces con la familia de los esclavizados en esta época colonial? Sobre lo que llamamos aquí la atención es que estas unidades temáticas tienden a favorecer una invisibilización de los aportes de los afrodescendientes a la construcción de la sociedad nacional.

Estereotipia y prácticas de representación

Dado que en los textos escolares que circulan hoy en Colombia las imágenes y contenidos sobre las personas negras están más presentes que antes, cabe preguntarse si estas imágenes y contenidos son menos estereotipados y racializados que sus predecesores. Esto nos lleva a reflexionar nuevamente sobre las formas como los afrodescendientes han sido representados e introducir lo que algunos autores llaman: imágenes estereotipadas. La estereotipación hace referencia a las representaciones que se generalizan o naturalizan para todo un grupo, basadas en características físicas y de comportamiento que supuestamente todo un grupo comparte. Es un fenómeno que simplifica de manera exagerada la complejidad de la vida social ya que, “[...] tiende a visibilizar solamente algunas características de las personas y grupos sociales [...]” (Granda 2003: 16).

Definiremos los estereotipos como “ideas prefabricadas que alguien proyecta sobre todo un grupo de personas por su origen, condición o apariencia; estas ideas generalmente caricaturizan las características y comportamientos de quienes son estereotipados” (ver más adelante el Capítulo 8). Es así como ciertas imágenes y contenidos con los que se presenta a los afrodescendientes y que parecen neutras, pueden estar reproduciendo formas de representación racista. Por esta razón los maestros deben tener especial cuidado al analizarlas: si las formas de representación contribuyen a relacionar a las poblaciones negras exclusivamente con ciertos rasgos físicos y morales, con lugares de residencia fijos y ahistóricos, sólo con algunos oficios y no con otros, o sólo con cierto tipo de vestido, es posible que allí se esté desconociendo la multiplicidad de sus trayectorias históricas, lugares de poblamiento y tradiciones culturales, de forma que se promueven imágenes simplificadas y estereotipantes.



La imagen de la población afrodescendiente está vinculada a oficios y trabajos estereotipados. Nuevo Identidades 8, unidad temática “La Humanidad y la protección de los derechos” (Mora et al 2005: 242).

Veremos a continuación algunos ejemplos de cómo estas formas de representación aparecen en los textos escolares.

Oficios

Si hacemos una revisión de los contenidos de los textos escolares, observando y leyendo atentamente lo que ellos nos enseñan con respecto a las poblaciones negras, encontramos que han sido vinculadas a ciertos oficios que en general suelen ser aquellos que socialmente se consideran de menor valor o dignidad omitiendo de esta forma su participación en otras actividades. Tenemos por ejemplo, que en temáticas como “la esclavi-



Contextos Sociales 7, unidad temática “La Colonia en la Nueva Granada” (Rueda y Tanács 2004: 227).



Nuevo Identidades 8, unidad temática “Manifestaciones contemporáneas de los prejuicios raciales” (Mora et al 2005: 220).

ámbitos urbanos y en oficios ligados a la tecnología, el arte, la literatura, las ciencias o la educación, entre otros. Este tipo de representación restringe la imagen de los afrodescendientes a su situación de pobreza y marginalidad, sin mostrar otras facetas de su vida cotidiana y sus aportes a la sociedad.

Todos somos Colombia: pluriétnica y multiculturalidad

Otra unidad temática en la que se hace referencia a las poblaciones negras es la de “diversidad cultural y la presencia de grupos étnicos”; que se define como una temática para promover la imagen de una sociedad plural. Sin embargo, es común que en ella se desconozca que no todas las tradiciones culturales

tud”, la presencia afrocolombiana se ha centrado en algunas de las actividades —los trabajos en las plantaciones, en los trapiches, el mazamorreo, o las minas—, dejando de lado otros oficios, formas de vida, organización y resistencia. De esta manera se produce la idea de que la esclavitud era un hecho natural y se naturaliza la condición de esclavizados. Además de presentarlos como sujetos pasivos, dóciles o salvajes, se les asocia con oficios que son mostrados como propios de quienes tienen unas determinadas características físicas como la fuerza, la robustez o

la tenacidad y nunca con la capacidad intelectual, de organización política o de creación artística.

Este tipo de representación se reproduce cuando se hace referencia a las actividades en que se ocupan las personas negras en la actualidad. Encontramos, por ejemplo, que en algunos textos escolares aparecen desempeñando oficios como el mazamorreo, la pesca y el comercio informal, localizados generalmente en espacios rurales, ríos y costas. El problema aquí es que, si bien esta situación hace parte de la realidad de la población afrocolombiana, no es exclusiva de ella, ni tampoco son éstas las únicas actividades en las que participa.

Esta manera de representar los oficios desempeñados por los afrodescendientes, deja la impresión, primero, de que su contribución a la economía colombiana es mínima, pues las actividades con las que generalmente se los asocia son de autoconsumo o corresponden al sector primario de la economía. Segundo, pareciera que no desempeñaran actividades por fuera de la ruralidad, puesto que son escasas las referencias o imágenes de las poblaciones negras en



Contextos sociales 9, unidad temática "Cómo son los sectores pesqueros y mineros del país" (Rueda, Tanács y Ortiz 2004: 67).

han recibido el mismo trato a lo largo de la historia. Tal como señala Zenaida Osorio, la presencia de las personas negras en el reconocimiento de las diferencias y el derecho a la igualdad, se caracteriza porque generalmente se incluye a una única persona negra dentro de un grupo, la cual llama la atención justamente por su excepcionalidad y que finalmente confirma 'la imagen genérica blanca de la iconografía escolar' (Osorio 2000: 190).

Cabe preguntarse si este tipo de referencia puede ser suficiente para que los estudiantes dimensionen el papel cumplido por estas poblaciones en la historia americana y colombiana; más aún cuando su presencia es omitida en los momentos que se consideran más importantes.

Se debe señalar que las unidades temáticas que fomentan el respeto por la diversidad cultural y que llaman la atención sobre la diversidad étnica del país, son bastante nuevas y obedecen a los cambios adoptados en la Constitución del 91 y al viraje que se dio en la definición jurídica de la nación y del ciudadano colombiano. En este contexto, la escuela y los textos escolares pueden contribuir a la adopción, legitimación y fomento de nuevos imaginarios que reconozcan efectivamente el significado de la diferencia cultural.

Geografía de las poblaciones afrocolombianas

Es común que los textos vinculen la existencia de poblaciones con ciertas regiones y climas, lo que lleva a reforzar estereotipos producidos a lo largo de la historia en los que se atribuye a las personas ciertos rasgos físicos y de comportamiento en virtud de su origen geográfico. Un ejemplo de esto es la idea que la gente de tierra fría es muy trabajadora y que a la gente de tierra caliente le gusta el baile. Así mismo, se insiste en presentar una imagen de los afrodescendientes como radicalmente diferenciada de aquellas que representan la mismidad colombiana, es decir, el ideal de colombiano que se construye sobre la imagen de lo urbano blanco-mestizo. La evidente presencia de gente negra en las ciudades y su condición de habitantes urbanos sigue siendo poco reconocida, sobre todo en la iconografía (imágenes) escolar, aun a pesar de que más de la mitad de la población negra (el 70%) habita en ciudades y contextos urbanos (ver Capítulo 5 de las Orientaciones pedagógicas).

Obviamente, no se trata de negar las presencias rurales de las poblaciones afrocolombianas. Lo que queremos controvertir es la imagen que se construye, de que éstos son los únicos territorios en los que habitan y desarrollan sus proyectos de vida las personas negras. Lo que la realidad nos muestra son procesos más complejos; como veremos más adelante, las dinámicas históricas de poblamiento de los afrodescendientes se reflejan en que hoy ellos se encuentren en casi cualquier región del país.

África

La imagen de África continúa asociándose al atraso y al subdesarrollo y se presenta como ahistórica, homogénea y exótica, lo cual simplifica las condiciones políticas, sociales y económicas del continente. Si

bien en los textos más recientes se incluyen nuevos elementos (imperios africanos, pintura, literatura, cine), son los aspectos físicos, demográficos, la colonización y la descolonización europea y los conflictos de este continente los que tienen mayor presencia. En este sentido, es frecuente encontrar en los textos escolares que África se aborda principalmente desde la presencia europea en este continente; veamos un ejemplo: “Hasta el siglo XIX, existían Estados independientes en África y Asia, pero las necesidades del capitalismo industrial impulsaron a que Europa ocupara estos continentes; este hecho se conoce como imperialismo” (Rueda, Borja Gómez y Lavacude Parra 2004: 144).

Por otra parte, los aportes que los diversos continentes han hecho a la historia de la humanidad, se miden desde la infraestructura, la arquitectura o la tecnología, generalmente tomando como modelo a Europa o Estados Unidos. De acuerdo con ese tipo de imágenes y narraciones, África pareciera no cumplir con los ideales de cultura, organización política y expresión artística dominantes. Por el contrario, este continente sigue proyectándose desde la colonización europea y la esclavización, como si éstas fueran parte de una condición natural de su población. Lo que los textos escolares no presentan es que las actuales condiciones y conflictos africanos, están relacionados con los procesos colonizadores europeos; en el siguiente ejemplo se puede observar algo de lo dicho:

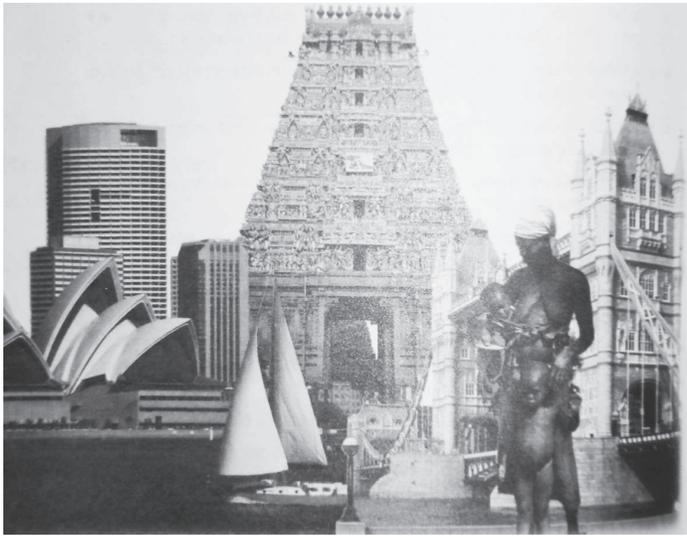


En los textos escolares seguimos encontrando imágenes que refuerzan la idea de regiones cuya población se presenta homogénea, tal es el caso del Pacífico. Identidades Sociales 4, unidad temática “La diversidad étnica en Colombia” (Chaustre y Pulido 2003a: 83).

“[...] fue de manera paradójica, después de la abolición de la trata negrera por parte de los europeos, en el siglo XIX, cuando la esclavitud interna en la sociedad africana conoció probablemente su apogeo. [...] La institución, pues, existía y fue aprovechada por unos y por otros. Por los europeos que veían en la población africana una fuerte atracción como producto de prestigio y de consumo. Por su parte, las aristocracias africanas en el poder se animaron a multiplicar las capturas de esclavos, mediante guerras y razzias tanto contra los extranjeros y pueblos pertenecientes a otras etnias como a través de la multiplicación de los casos de reducción de la esclavitud en el seno de sus propias sociedades” (Rueda y Tanacs 2004: 158).

En este sentido, es claro lo que nos dice Rafael Díaz cuando afirma que, África “[...] se revela como una entidad sin rostro definido, más bien distorsionada, plagada de imaginarios atravesados por la ignorancia, el prejuicio y las calificaciones racistas” (2009: 2). O, como afirma Jean François Bayart,

“La historicidad de las sociedades subsaharianas fue remitida a la del mundo occidental, que las había colocado en una posición de dependencia. Los siglos anteriores sólo habían sido una espera y preparación de la colonización. Esta no fue más que un sometimiento sin resistencia, e hizo tabla rasa de un pasado borrado para siempre” (Bayart 2000: 21).



Inteligencia Social 6, unidad temática “Aspecto físico de África, Asia, Europa, Oceanía y la Antártica” (2003: 128).

Aunque debemos reconocer que algunas unidades temáticas como “los imperios africanos del siglo XV” o “la discriminación y el racismo”, han sido incorporadas recientemente a los materiales escolares, representan tan sólo un reducido incremento en comparación con contenidos referidos a la “historia europea”. Es más, el hecho de que haya nuevas unidades no necesariamente significa una mayor visibilización o una mirada más respetuosa o digna. Tal como afirma María Isabel Mena (sf.), la invisibilidad de los aportes africanos a la construcción de las Américas ha sido un mecanismo mediante el cual se ha justificado el racismo y la discriminación. En otras palabras y siguiendo lo planteado por Rafael Díaz, los discursos de la exclusión tan sólo han mudado sus ropajes (2009: 9).

Permanencias y transformaciones en los textos escolares

En Colombia, durante los últimos años los textos han sufrido variaciones que están relacionadas con el cambio constitucional en 1991, cambio que también transformó la política educativa y curricular del país. Con la nueva Constitución, Colombia se reconoció formalmente como multicultural y pluriétnica y en consecuencia con los nuevos principios constitucionales se promulgó la Ley 115 de 1994 o Ley

General de Educación. Dicha Ley contribuyó a modificar varios aspectos del sistema educativo, entre ellos los curriculares, que se concretaron con la redacción de unos lineamientos para las áreas fundamentales y obligatorias. Así mismo, la Ley reglamentó para el sistema educativo, lo que debería ser el trámite pedagógico de la multiculturalidad en algunos aspectos básicos. En el breve ejercicio de análisis de textos escolares que estamos realizando, podemos ver que estos cambios en la política educativa incidieron en su producción.



Civilización 9, unidad temática “Colombia después de 1960” (Mejía et al 1995: 376).

Así vemos como a partir de 1991, el reconocimiento y el respeto a la diversidad étnica y cultural del país se fueron incorporando como unidades temáticas en los textos; a partir del año 2002, con la publicación de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, su estructura cambió aún más significativamente. La diversidad étnica y cultural, al ser un eje generador de la malla curricular propuesta por el MEN para Ciencias Sociales, toma mayor importancia en los contenidos, tanto así que algunas editoriales establecieron unidades específicas sobre los grupos étnicos, la diversidad



Nuevo identidades 8, unidad temática “Los prejuicios raciales” (Mora et. al 2005: 202).

y la discriminación. El eje de, “la defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida” se propone como generador para orientar una propuesta de educación multicultural y mostrar ‘la capacidad de la educación para acoger la diversidad’ (MEN 2002: 93). Con respecto a este tema, una maestra cartagenera afirma:

“Ya se han dado los primeros indicios [transformaciones en los textos escolares], ya se está viendo la cosa, no les digo que en los textos antes cuando hablaba de la historia en la Colonia, no se mostraba al negro como vino sino que parecía que fue como si fuera un animal silvestre, vegetal y ahora sí se está viendo la diferencia de la traída del [...] negro acá, porque hubo la necesidad de reemplazar esa mano de obra, de indígenas por negros, no porque los negros eran más fuertes que los indígenas sino que los negros tenían sus saberes africanos [...]” (Profesora, Cartagena).

A pesar de que se presentaron transformaciones en la iconografía y los planteamientos de los textos escolares, muchos de los contenidos no han variado significativamente. Como vimos, algunas de las críticas que se han hecho a los textos escolares se relacionan con su intervención en el orden curricular y pedagógico, y en su incidencia concreta en fenómenos como el racismo y otras formas de discriminación.

Al examinar algunos textos posteriores al 2002, encontramos la incorporación de nuevos contenidos y la ampliación de otros, por lo que podemos hablar de una mayor presencia de los afrocolombianos. Por ejemplo, en cuarto y quinto grado hallamos unidades como “la diversidad étnica del país”, “formas de discriminación” o “las minorías étnicas”; incluso en algunos textos se encuentran unidades específicas sobre la afrocolombianidad. Para secundaria, en los grados séptimo, octavo y noveno, hay temas como “la geografía política del mundo y de Colombia”, “la participación ciudadana”, “Derechos Humanos y democracia”, “la defensa de la condición humana y el respeto a la diversidad”. Sin embargo, la incorporación de estos nuevos contenidos, no siempre significa que se incluya a las poblaciones negras o que se modifique sustancialmente su manera de presentar su papel en la historia nacional, pues seguimos encontrando que se restringe su presencia a un pequeño conjunto de temáticas.

Para concluir

Finalmente, reconociendo la importancia de los textos en las prácticas escolares, es importante reiterar que es el maestro quien define el uso que se hace de ellos y quien dirige la interpretación de sus contenidos. Si bien los textos reproducen estereotipos o invisibilizan a ciertas poblaciones, es en la vida escolar, al interior de las aulas, donde se legitiman o se asume una postura crítica frente a las formas de apoderarse del conocimiento. En este sentido, insistimos en que una mayor inclusión de contenidos o imágenes sobre las poblaciones afrocolombianas no necesariamente garantiza representaciones menos estereotipadas o racializadas.



Civilización 9, unidad temática "Democracia participativa y descentralización en Colombia" (Mejía et al 1995: 190).



Nuevas Identidades 8, unidad temática "Las ciencias sociales y la técnica como factor cultural y de civilización" (Mora et al 2005: 68).

Se trata entonces de entender que, en la construcción de lo que se ha llamado la nación colombiana, la presencia, aportes y conocimientos de las poblaciones negras han sido fundamentales. Además, es necesario reflexionar que, si bien existen mayores contenidos sobre los grupos étnicos o la diversidad étnica, la discriminación sobre afrocolombianos y el racismo todavía están vigentes en la cotidianidad escolar, por lo que el papel de los maestros es fundamental para garantizar, en las aulas, una mirada crítica de estos nuevos contenidos y, de manera general, de los textos escolares.

Las imágenes y narraciones de los textos escolares como lo sugiere Mena (sf.), deben ser confrontadas con las realidades y los contextos en los que se encuentran la escuela; de esta forma, el trabajo con este tipo de herramientas no se limite al consumo de sus contenidos como una verdad incuestionable, que termine naturalizando los estereotipos.

De otra parte, los recientes desarrollos en la política educativa han llamado la atención acerca de la necesidad de transformar los enfoques en cuanto a los procesos educativos. Los textos escolares deben ser vistos y empleados, más que como una herramienta definitiva, como un apoyo más para la definición de contenidos y metodologías de trabajo; sin embargo, depende en gran medida del trabajo de los docentes el que el proceso educativo apunte hacia unos criterios claros de formación, y no sea sólo un ejercicio de reproducción y memorización acrítica de contenidos.

El trabajo por competencias supone que los contenidos propuestos por los textos escolares puedan ser vistos de manera crítica, pues no se trata de que el estudiante los 'copie', sino de que sea capaz de leerlos de acuerdo con la realidad de su contexto. Así mismo, depende de los maestros y las instituciones educativas el que estos no sean los únicos referentes para el aprendizaje; hoy en día, cada vez son más los materiales disponibles para el trabajo educativo con los que el maestro debe llevar a cabo su práctica.

El análisis crítico de las formas de representación sobre las poblaciones afrodescendientes puede ser una oportunidad valiosa para desarrollar en los estudiantes el espíritu investigativo, su capacidad de crítica y las miradas interdisciplinarias acerca de los problemas de la sociedad multicultural. Los textos escolares, así como otro tipo de materiales educativos, no deben ser vistos como materiales acabados o como verdades reveladas, sino como materiales de lectura que deben ser objeto de investigación, análisis y crítica constructiva. De esta manera, el valor de este tipo de ayudas se relativiza, al tiempo que se fortalece un conjunto de competencias básicas, fundamentales en la construcción de la interculturalidad.

Bibliografía

- Bayart, Jean François
2000 El Estado en África. La política de vientre. Barcelona: Editorial Bellaterra.
- Calvo Buezas, Tomás.
1989 Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los textos escolares. Madrid: Editorial Popular.
- Carbone, Graciela
2003 Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, Rafael
2009 Ausencia y presencia de África en los textos escolares en Colombia.
- Gordillo Restrepo, Andrés Felipe *et al*
2005 Nuevo Identidades 9. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Granda, Sebastián
2003 Textos escolares e interculturalidad en Ecuador. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Ayala, Corporación Editorial Nacional.
- Herrera, Marta Cecilia, Alexis V. Pinilla Díaz y Luz Marina Suaza
2003 Identidad Nacional en los textos escolares de Ciencias Sociales. Colombia 1900-1950. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Editorial Antropos Ltda.
- Mejía Pavón, Germán *et al*
1995 Civilización 9. Bogotá: Editorial Norma.
- Melo Moreno, Vladimir *et al*
2004 Nuevo Identidades 5. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- MEN
2002 Lineamientos curriculares para Ciencias Sociales. Bogotá: Editoriales El Delfín.
- Osorio Porras, Zenaida
2000 Personas ilustradas. Bogotá: Colciencias.
- Rubio, Sonia Patricia *et al*
2005 Nuevo Identidades 8. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Rueda, Wilson Paul y Erika Tanács
2004 Contextos Sociales 7. Bogotá: Editorial Santillana.
- Rueda, Wilson Paul; Jaime Humberto Borja Gómez y Kenny Lavacude Parra
2004 Contextos Sociales 8. Bogotá: Editorial Santillana
- Rueda, Wilson Paul; Erika Tanács y José Guillermo Ortiz.
2004 Contextos Sociales 9. Bogotá: Editorial Santillana.



Parte 2

Trayectorias afrodescendientes

Orientaciones pedagógicas y propuestas metodológicas para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos



Diáspora Africana. Claves para comprender las Trayectorias afrodescendientes

José Antonio Caicedo

¿Qué entendemos por Diáspora?

Se dice que históricamente el término Diáspora fue usado por primera vez en el siglo III A.C. en el *Septuagín*, la traducción griega de las escrituras hebreas dirigidas a la comunidad hebrea de Alejandría para describir la vida de los judíos por fuera de Palestina, considerada su lugar de origen. Desde entonces, el término ha sido utilizado para dar cuenta de los pueblos y comunidades que se han visto enfrentados a reconstruir su existencia por fuera de sus territorios originarios.

Sin embargo, como concepto académico que nos permite comprender la historia de comunidades consideradas como diferentes en un determinado lugar, la Diáspora Africana implica una mayor complejidad que veremos expresada al menos en cinco grandes rasgos. Pero antes de describir y problematizar sus rasgos constitutivos, es necesario narrar de manera general el proceso histórico que hizo que se produjera.

¿Cómo y por qué ocurrió la Diáspora Africana?

Lo primero que debemos destacar en relación con la Diáspora Africana, es que este concepto nos permite pensar una manera distinta de contar la historia de los africanos esclavizados y la de sus descendientes en América y en Colombia, al igual que las presencias y las trayectorias de los diferentes grupos humanos de ascendencia africana en los múltiples puntos geográficos del continente americano.

Sabemos que todo proceso de enseñanza de la historia requiere relacionar dos dimensiones que son el tiempo y el espacio. La primera se refiere a los **momentos** cuando ocurren los hechos que llamamos históricos (fechas como el 20 de julio o el año 1492, etc.); la segunda remite a los **lugares** donde ocurren esos hechos (20 de julio relacionado con la independencia en Colombia, 1492 asociado al 'descubrimiento de América'). Podríamos decir, que tiempo y espacio comprenden dos caras de una misma moneda.

Aunque parezca evidente que la historia se hace y se narra desde las dimensiones señaladas, esto no siempre sucede. Nos han acostumbrado a aprender el pasado como hitos históricos que sucedieron en algún lugar o en algún tiempo pero separados y sin reflexionar sobre sus impactos en el presente. Muy pocas veces aprendemos a relacionar los **tiempos de la historia** con los **lugares donde sucede la historia** y, peor aún, regularmente nos enseñan a ver y pensar linealmente la historia, sin detenernos en los efectos que ha tenido para diversos pueblos como los africanos y sus descendientes en el continente americano.



La Puerta del No Retorno ubicada en la Casa de los Esclavos en la isla de Gorée (Ghana). Por ella pasaron millones de esclavizados africanos que jamás regresaron a su tierra natal. Imagen: <http://hitchcock.itc.virginia.edu/SlaveTrade/collection/large/D024.JPG>

Lo que queremos resaltar aquí son dos ideas fundamentales: la primera, es que la historia no es solo una línea evolutiva en la cual acontecen hechos y se cumplen etapas. En ese sentido, no podemos seguir pensando la historia de América como una línea evolutiva que va de la Conquista, pasando por la Colonia hasta llegar a la República, donde cada época queda atrás sin influir en el presente. Por el contrario, aunque este tipo de esquema es útil para periodizar la historia, realmente no ayuda a entender la manera como algunos hechos del pasado inciden significativamente en la vida del presente.

De otro lado, y aquí introducimos la segunda idea, es la mirada evolucionista de pensar la historia no problematiza las relaciones de poder que caracterizan los hechos históricos. Por ejemplo, ¿Cuáles grupos se beneficiaron con el 'descubrimiento de América'? o ¿Cuál fue el contexto histórico que produjo este mismo hecho histórico? Lo que queremos enfatizar es que la historia está atravesada por el poder. El poder entendido en la manera como unos pueblos ejercen dominio; condición que explica por qué algunos grupos están en desventaja frente a otros que lograron sobresalir. Esto permite reconocer la dimensión histórica del poder en fenómenos como la opresión, la explotación y la subordinación.

Por esta razón creemos que es necesario entender las trayectorias afrodescendientes desde la perspectiva de la Diáspora, debido a que este concepto nos permite relacionar los tiempos de la historia con los espacios donde ésta aconteció, develando los entramados de poder que han jugado en beneficio de algunas sociedades y grupos étnicos en detrimento de otras poblaciones y, especialmente, porque con la Diáspora podemos comprender las trayectorias afrodescendientes como una historia cimentada con base en el poder ejercido por los europeos sobre los africanos y sus descendientes, no solo para comprender lo que fue, sino, de manera fundamental, para entender cómo ese pasado sigue afectando las realidades del presente de las comunidades negras, afrocolombianas y raizales.

Cuando decimos que con la Diáspora Africana ligamos tiempos y espacios históricos veremos la relación entre tres continentes: África, América y Europa, toda vez que el desplazamiento forzado de africanos al 'nuevo Mundo' no solo fue un desplazamiento de gentes, sino de culturas con sus respectivas cosmovisiones y prácticas de existencia, mostrando cómo han participado cada una de esas culturas y las formas comunes y diferenciadas que produjo su esparcimiento a lo ancho del continente americano y a lo largo de cuatro siglos.

Así mismo, la Diáspora como raíz o tronco común de los afrodescendientes permite entender las múltiples expresiones que las comunidades negras han adquirido en esta larga historia, sus dispersiones, sus fracturas y la diversidad de formas de ser afrodescendiente. Por esa razón hoy hablamos de comunidades negras, afrocolombianas y raizales que dan cuenta de las múltiples maneras de nombrar y de sentir la negritud, pero todas originadas de un tronco común llamado Diáspora Africana.

De igual manera, asumir las trayectorias afrodescendientes con el lente de la Diáspora, representa una apuesta política y pedagógica para contar la historia desde una óptica diferente a la versión oficial y hegemónica, en la cual se obvia el conflicto que constituye el centro de estas relaciones de poder, permitiendo, desde la perspectiva de la CEA, pensar históricamente.

La historia de la Diáspora Africana comenzó así...

Empezaremos afirmando que la historia de los africanos y sus descendientes en el llamado 'Nuevo Mundo' no inicia con el denominado 'Descubrimiento de América'. Antes de 1492, cuando por primera vez los pueblos europeos, especialmente España y sus colonizadores, se encontraron con las comunidades aborígenes en lo que después fue América, a kilómetros de distancia, concretamente en África, vivían una serie de sociedades con diferentes formas de vida, organizaciones políticas, creencias religiosas, formas lingüísticas y estructuras de organización social distintas a las indígenas y a las europeas.

En ese sentido, 1492 como un tiempo histórico se va a relacionar con tres lugares: América, Europa y posteriormente África, por lo cual decimos que a partir del 'descubrimiento' empieza no la historia, sino otra historia marcada por la dominación, la explotación y la esclavización, es decir, una historia donde el **poder colonial** pasa a ser su rasgo constitutivo.

Antes del 'Descubrimiento de América' lo que entendemos como comercio internacional estaba restringido al Mar Mediterráneo y al Océano Índico y se encontraba en poder de mercaderes árabes que habían explorado, mucho antes que los europeos, las costas africanas intercambiando telas, especias y algunos esclavos. Por lo tanto, la esclavitud no fue un hecho natural asociado exclusivamente a los africanos, sino que antes de la conquista de América muchas sociedades, incluidas las africanas, habían establecido relaciones de 'esclavitud', pero en condiciones muy diferentes a lo que fue la institucionalización y las prácticas de esclavitud después del siglo XV.

Se dice que más que esclavitud, lo que predominaba eran relaciones de 'cautiverio', caracterizadas por situaciones de invasión de tierras donde los grupos vencedores se llevaban a los vencidos, pero integrándolos, con el paso del tiempo a la familia que lo poseía, y lo que se debe destacar de manera fundamental es el hecho de que el cautivo nunca perdió su condición de humanidad, situación muy diferente a la esclavitud que crearon los colonizadores europeos sobre los africanos y sus descendientes.

En el núcleo sobre **Historia de África entre los siglos VII y XIV**, vamos a poder profundizar la importancia que tiene entender la historia africana antes del siglo XV, porque con ella veremos que después del 'descubrimiento' las sociedades africanas no volvieron a ser iguales, producto de la Diáspora, y cómo este fenómeno afectó las vidas de sus descendientes en América y el conjunto de la vida del continente europeo.

Solo a partir del siglo XV se empiezan a establecer contactos entre las tres partes del mundo que configuraron el triángulo de comercio de esclavizados. Antes del siglo XV sólo existían relaciones comerciales entre África y los comerciantes árabes y algunos portugueses que habían penetrado las costas occidentales del continente africano extrayendo marfil, pieles preciosas, maderas y oro, que desde 1481 hacían parte de una práctica económica de explotación.

Para los africanos, América como continente no existía, a la vez que las poblaciones aborígenes no tenían el mínimo conocimiento, ni de los africanos, ni de los europeos colonizadores. Sólo con la penetración de los portugueses y posteriormente de los españoles a las costas africanas y con el 'Descubrimiento de América' se configura un nuevo mapa geográfico mediado por el contacto de tres poblaciones que no sabían una de la otra. Es ahí cuando empieza a producirse el tráfico de esclavos con una lógica diferente a la que hemos señalado y que va a ser uno de los rasgos inherentes a lo que llamamos Diáspora Africana.

En los primeros núcleos de estas Trayectorias Afrodescendientes (como los de **Resistencia, adaptación social y formas de acción política**, o el de **Esclavización y oficios**) tendremos oportunidad de analizar la importancia de la trata esclavista para la comprensión de la Diáspora Africana y su relación con las trayectorias afrodescendientes.

¿Pero cuáles fueron las condiciones históricas que produjeron la Diáspora Africana?

Sumado a los antecedentes que acabamos de describir, debemos comprender este fenómeno de acuerdo a diferentes transformaciones que se presentaban en Europa, las cuales incidieron de manera paralela en los tres espacios que luego conformaron el triángulo de la trata esclavista: Europa, África y América. Esto sucede en un periodo de grandes cambios a nivel cultural, político y económico, dejando repercusiones distintas en las tres partes del mundo que hemos mencionado.

Por un lado, en Europa, especialmente en España y Portugal, se despierta la sed expansionista, por lo cual estos países a partir del siglo XV abren sus fronteras hacia territorios del norte y occidente de África. Este proceso de expansión es lo que se conoce como los *descubrimientos*, y tuvo como fin buscar nuevas rutas comerciales que ellos desconocían para remediar la crisis económica, social y política que estaban viviendo debido al debilitamiento del sistema feudal, la crisis de la Iglesia y del sistema político de las monarquías.

La crisis interna europea creó la necesidad de expandirse hacia otros territorios, conquistándolos y ejerciendo dominio sobre ellos. Con los descubrimientos se expandió el desarrollo de las técnicas de navegación que incidieron profundamente en la aceleración de los procesos de colonización.

Con la expansión europea se produce el 'Descubrimiento de América' y es la primera vez que se establece una relación entre las sociedades de Europa y lo que ellos llamaron América, del mismo modo que aparece la denominación de 'indios' para nombrar a los pobladores de estos lugares, basados en la creencia de los europeos de que se encontraban en las Indias Orientales, territorios que anteriormente habían explorado.

Este hecho marca un nuevo rumbo en la historia de las poblaciones aborígenes, de las sociedades europeas y las africanas, debido a que ese encuentro se caracterizó por el saqueo, la dominación y el sometimiento violento que los europeos ejercieron sobre los nativos y paulatinamente la esclavización de los africanos, que empezaron a ser arrancados por la fuerza de sus lugares de origen para trabajar en tierras americanas.

En consecuencia, es necesario reiterar que este hecho establece por primera vez en la historia el contacto entre América, Europa y África mediado por la colonización. Un contacto que va a dar paso a la iniciación del sistema de dominación de las sociedades europeas sobre las no europeas y con ello la formación de lo que conocemos como capitalismo mundial, donde uno de sus pilares fue la explotación de los recursos americanos sobre la base del trabajo forzado de los africanos y sus descendientes.

Debido a las riquezas encontradas en las tierras del 'Nuevo Mundo' se desarrolla un sistema de explotación de los recursos naturales y minerales, pero también humanos. Para las sociedades aborígenes se produjo una transformación histórica en la medida que pasaron de ser civilizaciones, que si bien tenían conflictos, jerarquías de poder o 'cautivos' por guerras, nunca habían sido sometidas bajo un sistema de dominación tan amplio e inhumano como la colonización europea. La eliminación física de los aborígenes, sumada a la voracidad de los europeos por explotar el oro, el azúcar, el algodón, el cacao y otra serie de recursos que abundaban en América, llevó a los colonizadores a acelerar los procesos de esclavización de personas en África.

Por su parte, para las sociedades africanas la situación fue similar porque también entraron en la tríada comercial (Europa, África y América) de objetos y personas, a través de la colonización europea. Sin embargo, para los africanos la situación también fue distinta a la experimentada por los aborígenes, básicamente por dos razones: en primer lugar, porque los africanos fueron sacados por la fuerza de sus lugares de origen a tierras que desconocían y sin saber por qué y, en segundo lugar, debido a que desde el momento en que eran capturados en las costas africanas para ser traídos a América, los convertían en esclavizados, negándoles su condición de humanos y reduciéndolos a fuerza de trabajo. Esta es una de las razones por las que la colonización europea sobre América cambió de manera radical las prácticas de esclavitud conocidas antes de este hecho histórico y es en este contexto en el cual se produce la Diáspora Africana.

Para entender las condiciones históricas que hicieron posible este fenómeno, el núcleo denominado **El surgimiento de la Diáspora en el contexto del Sistema Mundo Moderno**, será de gran ayuda pues nos muestra las relaciones espaciales y temporales y las lógicas de poder en las cuales se produjo la expatriación de millones de africanos. Este proceso de expatriación y esclavización que se aceleró a partir del siglo XVI cuando los colonizadores acrecentaron su poder, es lo que se conoce como **la trata esclavista**, que duró aproximadamente cuatro siglos y que significó uno de los rasgos fundamentales de lo que vamos a entender como la Diáspora Africana, esto es, el desplazamiento forzado y la esclavización de los pueblos africanos y sus descendientes en América.

Sin embargo, aunque los europeos intentaron borrar la humanidad de las personas esclavizadas, al reducir las a la condición de mercancías (por eso se habla de **comercio negrero**), las poblaciones traídas de varias regiones del África llegaron con sus saberes en el manejo de los cultivos, la culinaria y la navegación, con conocimientos en orfebrería y minería, con formas lingüísticas diversas, con expresiones artísticas, con diferentes creencias religiosas, haciendo que muchos de sus saberes y prácticas se reprodujeran en los territorios de destino, además de que otras tantas se mezclaran con tradiciones indígenas y europeas dando lugar a nuevas prácticas culturales, a la paulatina extinción de muchas otras en la travesía transatlántica, además del paso de los siglos. Es aquí donde vamos a referirnos a la otra cara de la Diáspora contenida en sus formas de adaptación, dispersión e hibridación, en lo que más adelante trabajaremos como rasgo de rupturas y continuidades de larga duración.

Lo que interesa resaltar es que, si bien es cierto que los africanos y sus descendientes fueron tratados como inferiores por los colonizadores, despreciando sus culturas, muchas de sus concepciones sobre el mundo y sus prácticas de vida lograron desplegarse por diferentes puntos del 'Nuevo Mundo'. Obviamente, por efectos del desplazamiento, algunos de esos legados desaparecieron, pero otros encontraron formas

de sobrevivencia. Esta posibilidad generada por los africanos y sus descendientes en la adversidad de la esclavización, es la que nos permite ver el otro lado de la Diáspora Africana, aquella experiencia que en medio del dolor y el sufrimiento logró crear y reinventar la vida en el exilio, incluso alcanzado la libertad en la esclavitud (Díaz: 2002) a través de la automanumisión, las fugas y el cimarronismo, entre otras.

Esta cara de la Diáspora Africana, distinta a la dolorabilidad, nos ayuda a comprender de manera más compleja las trayectorias afrodescendientes en América y en Colombia como lo veremos adelante en los núcleos (**Presencias demográficas geográficas y culturales, formas de sustento, la palabra, sonidos y ritmos y sazones, olores, colores, sabores y saberes**), en lo que podríamos llamar las presencias diaspóricas musicales, rítmicas, gastronómicas y literarias en sus múltiples expresiones. Aquí podremos entender las manifestaciones diversas que adquirió la Diáspora Africana como parte de los aportes de los afrodescendientes al desarrollo del país.

La Diáspora nos permite entender las ausencias, las presencias y las reconstrucciones de los legados africanos en esta parte del mundo, ligando los tiempos de la historia con los espacios en la larga duración y, principalmente, nos ayuda a comprender las trayectorias afrodescendientes como producto de una historia del poder colonial que marcó y sigue marcando las realidades de las comunidades negras, afrocolombianas y raizales en el presente, a través de manifestaciones como el racismo, la discriminación, la invisibilización que se constituyeron en secuelas problemáticas de la herencia diaspórica como otro rostro de la tragedia. Los núcleos **Racismo y Discriminación, Raza, sexualidad y la colonización de los cuerpos en Colombia**, nos introducirán en estos efectos negativos producidos por la Diáspora.

En este sentido, entenderemos la Diáspora Africana con base en cinco rasgos que la contienen y que forman parte de las tesis que proponemos por la Cátedra, para enseñar en la escuela la vida pasada y presente de las comunidades negras, afrocolombianas y raizales con otro sentido de la historia. Estos rasgos tienen el propósito de propiciar una comprensión compleja de la Diáspora Africana como clave para pensar las trayectorias afrodescendientes.

Los rasgos constitutivos de la Diáspora Africana

En este punto describiremos los rasgos fundamentales contenidos en la Diáspora Africana, evidenciando de manera general los aspectos centrales que requieren ser visualizados con el fin de brindar una mejor comprensión conceptual. Aunque la separación de los rasgos sólo tienen el propósito de graficar los planteamientos, debemos decir que como fenómeno histórico y humano, la experiencia de la Diáspora funciona como un todo integrado. De igual forma, trataremos de ejemplificar la descripción con fragmentos de investigaciones históricas, antropológicas y literarias que nos ayudan a entender con mayor claridad las ideas expuestas en cada rasgo.

La Diáspora Africana como desplazamiento geográfico

El primer rasgo de la Diáspora Africana es el desplazamiento geográfico, el cual nos remite a hablar de pueblos que han vivido la condición de exilio y expatriación, producto del desplazamiento forzado a que fueron sometidos por más de cuatrocientos años. Este rasgo da cuenta de los grupos étnicos que han sido desplazados de sus lugares de origen hacia otros territorios, convirtiendo a los pueblos expatriados en comunidades desterradas o exiliadas, por reubicarse en lugares distintos a los territorios originarios que los vieron nacer. De esto se trata el *desplazamiento geográfico forzado*, inherente a este proceso de Diáspora.

Hablamos de exilio y de expatriación porque al ser desarraigados de sus territorios originarios, los hombres, mujeres y niños africanos perdieron sus vínculos familiares y parte de sus tradiciones culturales,

The African Diaspora Map — I

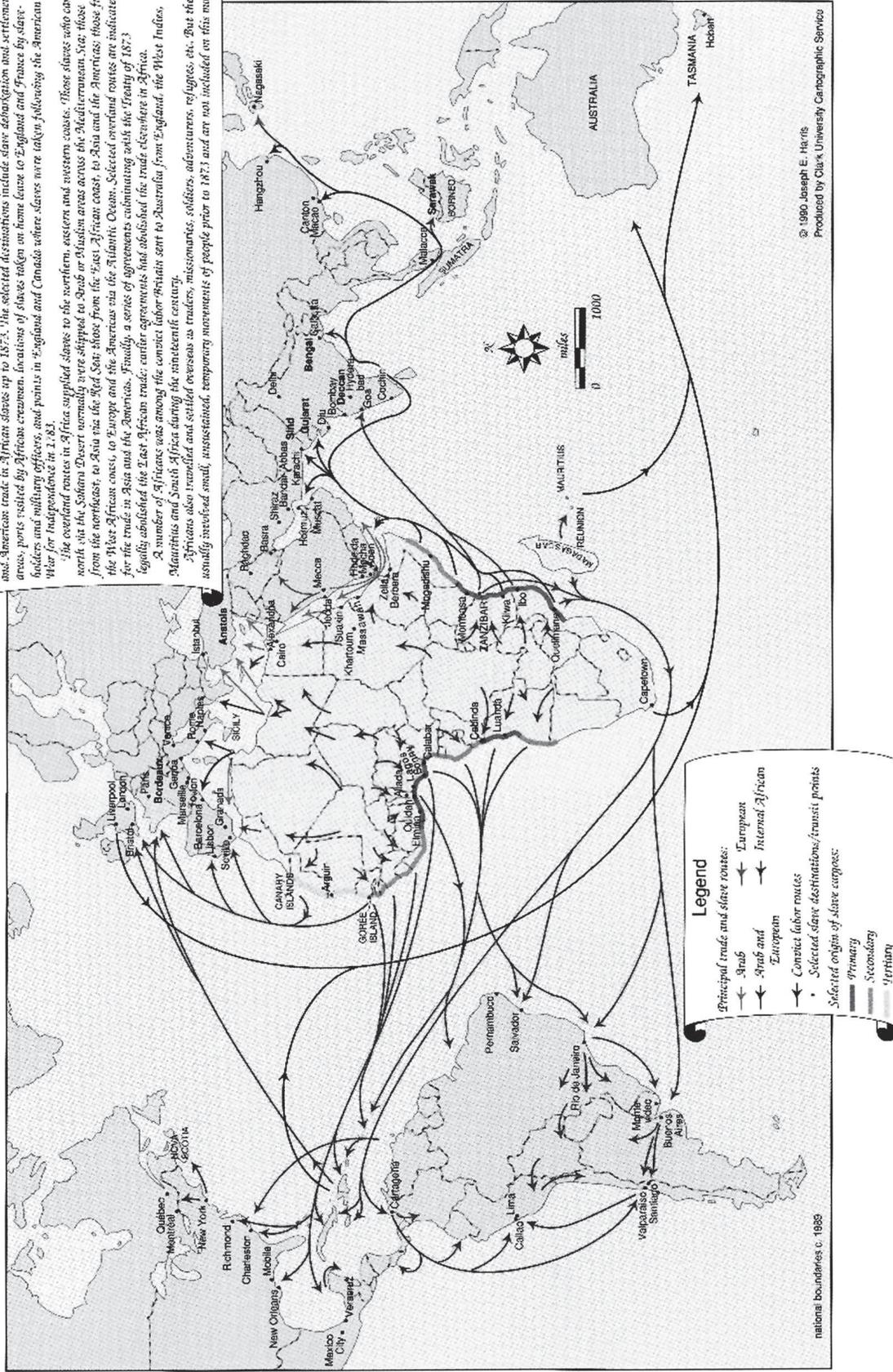
Based on research by Joseph E. Harris

Scope of the Dispersion to 1873

The primary purpose of this map is to show the general direction of the principal sea routes of Arab, European and American trade in African slaves up to 1873. The selected destinations include slave debarkation and settlement areas, ports visited by African crews, locations of slaves taken on home leave to England and France by slaveholders and military officers, and points in England and Canada where slaves were taken following the American War for Independence in 1783.

The overland routes in Africa supplied slaves to the northern, eastern and western coasts. Those slaves who came north via the Sahara Desert normally were shipped to Arab or Muslim areas across the Mediterranean Sea; those from the northeast, to Asia via the Red Sea; those from the East African coast, to Asia and the Americas; those from the West African coast, to Europe and the Americas via the Atlantic Ocean. Selected overland routes are indicated for the trade in Asia and the Americas. Finally, a series of agreements culminating with the Treaty of 1873 legally abolished the East African trade; earlier agreements had abolished the trade elsewhere in Africa.

A number of Africans were among the convict labor British sent to Australia from England, the West Indies, Mauritius and South Africa during the nineteenth century. Africans also traveled and settled overseas as traders, missionaries, soldiers, adventurers, refugees, etc. But these Africans usually traveled small, unsustained, temporary increments of people prior to 1873 and are not included on this map.



© 1980 Joseph E. Harris
Produced by Clark University Cartographic Service

Diáspora africana. El mapa ilustra las rutas de los esclavizados entre Africa, Europa y América. Tomado de <http://exploringafrica.matrix.msu.edu/images/diaspora.jpg>

debido a que la trata esclavista cambió dramáticamente sus condiciones de existencia, en el sentido de que nunca más volvieron a ser lo que fueron desde el momento en que dejaron de ser libres, con familias, formas lingüísticas, creencias religiosas y estilos de vida que se perdieron o se transformaron radicalmente cuando fueron esclavizados.

Por ello, los africanos y sus descendientes que nacían también esclavizados en tierras americanas, fueron convertidos por los europeos en seres humanos en el exilio, tratados como mercancía y fuerza de trabajo para la explotación de recursos naturales en las minas de oro y en las plantaciones de caña de azúcar en el Caribe, de algodón en Norteamérica y al trabajo servil en las haciendas, minas y plantaciones en el resto de América. En este sentido, la Diáspora Africana como desplazamiento geográfico marcó la vida de pueblos enteros que tuvieron que soportar la tragedia del transporte forzado a territorios que no eran los suyos.

Pero debemos recordar también que el drama de los africanos y sus descendientes no se explica por cuestiones divinas o porque el destino así lo quiso, sino porque, como se ha descrito, esto se produjo en el proceso de conquista y colonización que definió las trayectorias de los africanos y sus descendientes.

“El descubrimiento de América por parte de Cristóbal Colón en 1492 y la posterior ocupación de este continente por parte de los europeos va a repercutir a partir del Siglo XVI en otra región del planeta: el continente africano. La causa de este hecho radica en que en la conquista de América, con todas sus riquezas naturales y perspectivas de desarrollo que ofreció a sus conquistadores, requería de la complementación indispensable de mano de obra para la apropiación de tales riquezas y la obtención de ventajas en la explotación económica de tan vastas zonas. Va a ser justamente en África en la que pondrán los europeos los ojos para subsanar la falta de mano de obra que se producirá en América luego del exterminio de la población nativa. Comenzará así un flujo incesante que durará cuatrocientos años, en el cual millones de africanos atravesarán compulsivamente en barcos negreros el océano Atlántico para posteriormente ser vendidos a los colonizadores de América.

Después de la conquista de América, el tráfico de esclavos no sólo aumentó extraordinariamente, sino que se transformó en una institución que por cerca de cuatro siglos iría a relacionar en forma dramática a tres continentes: África-América-Europa. Esta relación es conocida como comercio o tráfico triangular. En estas tierras conquistadas los europeos introdujeron el cultivo de la caña de azúcar, tabaco, algodón y café, y la extracción de oro y plata, productos todos muy apetecidos en Europa. Los traficantes, ávidos de lucro y con experiencia en el tráfico de esclavos, ponen sus ojos en África, como región con fuerte mano de obra. En el transcurso del siglo XVI el tráfico negrero fue obra especialmente de navegantes particulares y piratas. A partir del siglo XVII pasa a ser ejercido por grandes compañías. Ellas se encargan del comercio en el Atlántico y de la explotación de las colonias. Organizan también la instalación de factorías, la construcción de fuertes y bodegas para almacenar esclavos.

Una vez llegados a destino, los esclavos solían ser cebados o incluso drogados para que lucieran saludables, eran sometidos nuevamente a un examen anatómico pormenorizado y luego eran comprados por algún plantador o minero ávido de explotarlos. Su calvario comenzaba un nuevo capítulo. En las plantaciones o en las minas, el hambre, la falta de sueño, las condiciones de trabajo inhumanas y los malos tratos, terminaban por agotar el vigor del esclavo, y una vez sin fuerzas, el amo prefería comprar uno nuevo que cuidar de su esclavo enfermo. El círculo mortal comenzaba de nuevo”.

Con estas tres citas complementamos la descripción del primer rasgo de la Diáspora Africana como desplazamiento forzado de un territorio a otro que contiene la esclavización como un efecto relacionado. Aquí mencionamos que debido a la expansión europea a partir del siglo XV, se produjo el fenómeno de conquista y dominio de territorios diferentes a los europeos, para explotar las riquezas que habían encontrado en América. Para lograr esta explotación los europeos establecieron un sistema mundial de tráfico de africanos esclavizados que eran llevados por la fuerza en barcos negreros, de diferentes partes de África a América. Este proceso se conoce como la **trata esclavista** e involucró a Europa como continente explotador, a África como el continente donde se desplazó a millones de gentes a las tierras conquistadas y a América como continente de llegada. Es a este hecho al que denominamos la Diáspora Africana como un fenómeno de desplazamiento geográfico en situaciones forzadas.

La Diáspora Africana como reinención de la vida de poblaciones en el exilio

El segundo rasgo asociado con la Diáspora Africana se refiere a la reinención de la vida en el exilio. La idea de reinención alude a las capacidades que los africanos desplazados y sus descendientes tuvieron para rehacer sus prácticas culturales tradicionales y sus referentes simbólicos como colectivos y personas, en territorios diferentes a los de su origen y en condiciones supremamente limitadas por las condiciones que impuso el sistema esclavista.

Hay que tener en cuenta que del continente africano llegaron personas de diferentes pueblos, con lenguas, religiones, formas de organización social distinta y de regiones geográficas muy diversas, lo cual hizo aun más difícil su adaptación. A lo anterior hay que añadir que estas personas no comprendían la razón de su esclavización, por lo cual eran más vulnerables y no contaban con derecho alguno como seres humanos. Debían someterse a personas que nunca habían visto, desprendiéndose de sus hijos, trabajando intensas y prolongadas jornadas a pleno sol, con mínimas raciones de agua y alimento sólo para sobrevivir. Y particularmente como bienes muebles de otros seres humanos que les compraban y vendían.

Por eso decimos que los africanos y sus descendientes se reinventaron la vida en situaciones totalmente ajenas a las de sus territorios originarios. No fue cualquier vida pues, por un lado, los vínculos con sus raíces se quedaban en los mismos viajes trasatlánticos, debido a la distancia entre un continente y otro, por lo que el tiempo de viaje de África a América duraba semanas, meses y hasta años, haciendo que muchos murieran en los trayectos por falta de alimentación, enfermedades o por el suicidio. De otro lado, porque al llegar a tierras americanas en condición de esclavizados, sus vínculos familiares quedaban rotos pues eran separados y tratados como objetos en poder de sus compradores, quienes pasaban a ser sus dueños y podían disponer de ellos como quisieran.

En estas situaciones, los africanos y sus descendientes como portadores de memorias colectivas, de tradiciones, de formas de vivir totalmente distintas a las que encontraron en los lugares de destino, buscaron por diversos medios adaptarse a nuevas situaciones, aun siendo despojados de su humanidad, sin libertad para disponer de sus vidas. Es por eso que decimos que la posibilidad de reconstruir sus existencias fue dramática y dolorosa.

Sin embargo, aunque se hace énfasis en la tragedia que ha significado esta experiencia para los afrodescendientes, también debemos hacer conciencia de la capacidad que han tenido para sobreponerse al drama histórico de la esclavización, aportando con sus legados culturales al desarrollo cultural, político y económico de la sociedad colombiana, a través de prácticas culturales como la música, la gastronomía, producciones intelectuales, acciones políticas y estilos estéticos y literarios. Por eso se dice que las comunidades de la diáspora *siembran semillas* (Izard 2005) por fuera de sus territorios. Este segundo rasgo lo podemos denominar *las formas de adaptación y reinención comunitarias* que todo grupo sometido a la Diáspora logra hacer en el territorio de llegada. Esta condición hace posible la diversidad que hoy reconocemos en la existencia de los pueblos afrodescendientes y raizales.

Desde la Colonia, los africanos y sus hijos se desempeñaron en amplios sectores de la actividad artesanal debido a que el trabajo manual era despreciado por la nobleza española. Por esta razón, la gente africana practicó múltiples oficios. En los quehaceres cotidianos que daban vida a las ciudades coloniales, fueron incorporando su propia visión del mundo y de la estética.

En todas las ciudades coloniales, villas y villorios, los africanos y sus descendientes se encargaron de diversas actividades que exigían creatividad, destreza y conocimiento de técnicas sofisticadas. Tal es el caso de Cartagena de Indias, en donde trabajaron como talabarteros, plateros, herreros, albañiles, carpinteros, zapateros, sastres y pintores. También eran faroleros, confiteros, torneros, tabaqueros, panaderos, pulperos, músicos, calafateros y aserradores de madera (Maya 2003: 230).

"[...] los africanos traídos a América recrearon una cultura, e inventaron así una vida nueva. Los afrodescendientes son un pueblo de raíz africana que a partir de nuevas situaciones vividas a lo largo de cinco siglos, y elementos de la cultura indígena y colonial europea han recreado valores sociales, económicos, culturales, religiosos y políticos. Estos pueblos se encuentran a lo largo y ancho de todo el continente con expresiones tan diversas como las de sus orígenes africanos (Rodríguez 2006: 35).

Con la eclosión definitiva del sistema esclavista, la crisis de la Independencia y el advenimiento de la República, se produjo la ocupación de la llanura aluvial o diáspora endógena y la paulatina construcción del territorio negro del Pacífico que, como territorio común, va a ser percibido inicialmente de una forma muy difusa. En síntesis, nos referimos al complejo proceso que transforma estos grupos de esclavizados y libres en nación cultural y en renacientes, al viaje de la selva al mar, al poblamiento ribereño, a los amplios circuitos de integración y la navegación de cabotaje, a los usos especializados del entorno y los ciclos extractivos, a la identidad del río y las devociones religiosas locales y regionales" (Almario 2002: 71–72).

A través de los párrafos citados podemos reconocer parte de las dinámicas que materializaron las adaptaciones de los africanos y sus descendientes en medio del sistema esclavista y después de abolida la esclavitud. Por un lado, notamos las inserciones en diversos oficios, aprovechando el conocimiento y la práctica en actividades específicas que traían desde sus territorios originarios. De otro lado, vemos cómo los esclavizados adoptaron algunas estrategias de poblamiento en diversas regiones y en condiciones disímiles en cada caso, dando lugar a una nueva expresión de la diáspora, ahora interna, en la naciente República. Es en este sentido que decimos que la Diáspora Africana significó también la posibilidad de refundar sus vidas en el exilio.

La Diáspora Africana como reivindicación étnica en relación a los legados de la tierra de origen

El tercer rasgo de la Diáspora Africana es la reivindicación étnica en relación con los legados de la tierra de origen. Esto quiere decir que las comunidades desplazadas, de sus lugares de origen, que se transforman en exiliadas y que reconstruyen sus vidas en condiciones adversas, tienen la capacidad de cimentar nuevas formas de existencia con base al territorio originario, como punto de referencia para producir y recrear diferentes expresiones de la identidad étnica. En este rasgo nos referimos al vínculo simbólico que se mantiene con el lugar de donde se fue desterrado, con los legados asociados a ese territorio como referente para reconstruir las identidades étnicas en el nuevo lugar.

Las *remembranzas al territorio originario* se transforman, para las comunidades que han vivido la expatriación, en una forma de mantener el vínculo con la tierra que se dejó atrás, intentando vivir como lo eran. Pero con el paso del tiempo las comunidades diaspóricas reproducen sus linajes en las tierras de exilio a través de la procreación. Por eso, a quienes nacen en estas condiciones son los que llamamos

descendientes y debido a que forman parte del linaje de los primeros desplazados, también reconstruyen identidades étnicas ligando el doble vínculo territorial y cultural con el lugar de sus ancestros y el espacio donde han nacido. Eso explica que en la actualidad escuchemos términos como afrocolombiano, el cual relaciona la idea de que las poblaciones negras son descendientes de africanos, pero nacidas en Colombia y desde ahí reivindican su diferencia étnica y cultural.

Como reivindicación étnica, la Diáspora Africana también nos permite entender las diferentes formas de resistencia que desde el momento mismo de la esclavización, los africanos y sus descendientes desarrollaron para buscar la libertad que les fue negada y las maneras como esas gestas se transforman en banderas de identidad étnica. Por eso en diferentes regiones de América, los esclavizados inventaron maneras de romper con la condición que les fue impuesta.

Podemos ver en las trayectorias afrodescendientes estrategias de lucha contra la esclavitud como los palenques, las rochelas, las insurrecciones, las fugas o los levantamientos en lo que se ha llamado **las resistencias frontales**, pero también estilos de **resistencias cotidianas** en las actividades laborales, donde los esclavizados en minas y plantaciones disminuían los ritmos de trabajo, con el fin de que los amos no se enriquecieran cada vez más, el amancebamiento de mujeres con los amos para salvar a sus hijos, la destrucción de los materiales de trabajo, la participación activa en las guerras de independencia a cambio de la libertad, así como las reivindicaciones contemporáneas por el reconocimiento étnico y la discriminación racial, entre muchas otras formas de resistencia y agencias políticas que los esclavizados y sus descendientes desarrollaron en el pasado y se expresan en su intención de ser libres y alcanzar derechos de ciudadanía plena en el presente. Sobre estos asuntos nos referiremos en el núcleo sobre **Resistencia, adaptación social y formas de acción política (siglo XVI a primera mitad del siglo XIX)**.

En el caso de los palenques, estas formas de resistencia constituyeron estrategias para refundar los vínculos comunitarios que se asimilaran a sus territorios originarios. Al respecto, basta reconocer la existencia actual de territorios como el Palenque de San Basilio en Cartagena o el Quilombo de Dos Palmares en Brasil y en los cuales las poblaciones negras descendientes de esos lugares reivindican su etnicidad con base en su historia como cimarrones. Estos procesos de lucha, resistencia y adaptación son los que nos permiten entender por qué muchos de los legados de los pueblos originarios africanos se han convertido en referentes identitarios de reivindicación étnica en la Colombia actual. Por eso haremos alusión a diferentes procesos históricos de resistencias frontales y cotidianas que a lo largo de estos siglos los afrocolombianos en particular han agenciado.

“El negro esclavo era realista. Los planes que concebía para su liberación no eran simplemente una vuelta al pasado. Trataba de buscar su identidad y por eso se afirmaba tanto en el pasado que le unía sus ancestros: organización, ritos, culto a los muertos, influencia del brujo, etc..., como en el presente al que pertenecía y que estaba representado por los nuevos criollos. Ambos, criollos y bozales, representaban las dos caras de su intento por construir una sociedad distinta en la cual él se sentiría en un ambiente de equidad como persona (Gutiérrez, 1994:48).

Recreación que se realiza a través de un proceso enmarcado dentro de una estructura social: la de la esclavitud. Desde la perspectiva del negro esclavo existe un enfrentamiento entre su mundo africano, del que se siente miembro a plenitud, y el mundo de la sociedad en que vive, del que es también miembro pero marginado. Al verse forzado a permanecer en esta situación su actitud es la de resistencia al nuevo status y, por lo tanto, a la conservación de su cultura, por eso siempre que encuentra una ocasión de manifestarse lo hace en forma de retorno a África dentro de las posibilidades que le permite su situación. En lo que respecta a sus creencias y prácticas religiosas lo hará de ‘forma cristianizada’” (Gutiérrez, 2000: 142).

Aquí mostramos la manera compleja de la Diáspora Africana como reivindicación étnica, porque la experiencia diáspórica de los africanos y sus descendientes se reconstruyó en la tensión de ser parte de un pasado glorioso en sus antiguos territorios y la experiencia de subalternización en el presente colonial. Tanto para los africanos como los nacidos en América la tensión latente entre volver a través de la memoria a sus lugares de origen y reafirmar la pertenencia con los nuevos territorios creó en ellos el dilema existencial de cargar como persona la doble experiencia de sus pasados legendarios con la tragedia de la exclusión, la esclavización colonial.

Por eso, en la época colonial el territorio originario adquiere el sentido de ancestralidad tanto para los esclavizados recién llegados como para los que habían nacido en América, donde sobresalen los ritos, cultos religiosos, la espiritualidad y los mundos simbólicos como formas de mantener el vínculo con su pasado africano, pero también al haber reafirmado la pertenencia al nuevo territorio en las condiciones de marginalidad que la sociedad colonial les otorgó. Vemos entonces que la Diáspora Africana nos ayuda a pensar las luchas étnicas para el fortalecimiento de las identidades como aspecto constitutivo de los afrodescendientes.

La Diáspora Africana como un fenómeno histórico producido en relaciones de poder y dominación

Todo este pasado solo tiene de pasado el nombre, Flore. Se empeña en permanecer siempre, acechándonos tras la pantalla oscura del olvido. Por eso tomé la decisión de estudiar la historia de la esclavitud. Pero ya sabes lo que me hicieron. Se negaron a escuchar mi voz. Yo quería escribir un libro que, cuando alguien lo abriera nunca pidiera volverlo a cerrar. Pero ya sabes todo... Nuestra historia está escrita con sangre y chapotaremos en la sangre durante toda la eternidad.

(Marie-Célie Agnant 2003:139 y 107).

Como ya hemos venido señalando, el cuarto rasgo de la Diáspora Africana nos permite entender la historia de las comunidades negras, afrocolombianas y raizales como una historia atravesada por el poder colonial. Un poder que ha marcado las realidades actuales de los afrocolombianos a través de prácticas como el racismo, la exclusión y la marginalidad. Por esa razón, las trayectorias afrodescendientes no pueden ser pensadas sin la huella que ha dejado la colonialidad.

No debemos olvidar que la Diáspora Africana como experiencia histórica no se produjo armónicamente, al contrario, los desplazamientos de pueblos o comunidades hacia el exilio, en la mayoría de casos se presentaron en relaciones de conflicto y contra la voluntad de los africanos, quienes fueron convertidos en cosas o fuerza de trabajo para favorecer los intereses de los colonizadores. No queremos exponer con nuestros planteamientos una división entre buenos y malos, solo pretendemos indicar lo que la colonización produjo, para así entender que las trayectorias afrodescendientes son impensables sin la herencia colonial que las asiste.

Este cuarto rasgo problematiza la mirada de la historia que aprendemos en la escuela, proponiendo lecturas complejas y críticas sobre los relatos con que nos acercamos al conocimiento del pasado, rompiendo las versiones fragmentadas, lineales y evolutivas por las cuales los saberes eurocéntricos han tenido la hegemonía en los procesos de escolarización, en detrimento de los conocimientos afrodescendientes e indígenas.

De igual manera, entender la Diáspora Africana como historia del poder colonial, nos permite otorgarle un lugar diferente al papel jugado por los africanos y sus descendientes en la historia de la humanidad, de América y de Colombia, pues desde esta perspectiva desnaturalizamos las visiones que reducen a

las poblaciones negras a la condición de esclavos como si no hubieran tenido otro protagonismo en la historia nacional. En consecuencia, la Diáspora Africana *como fenómeno histórico producido en relaciones de poder* es, en definitiva, una apuesta por disputar los sentidos sobre la manera como se nos ha enseñado el pasado para repensar las visiones del presente sobre los afrodescendientes.

¿Cómo se establecían las relaciones de poder durante la primera mitad del siglo XIX entre el Estado central y la gente negra de la Provincia del Chocó? Si se admite el postulado de Renán, según el cual 'una nación es un sentimiento y un principio espiritual que sólo se consigue de forma brutal' [Renán 1987: 7], entonces el concepto de nación en el Chocó operó con dos características: el sentimiento por salirse de las relaciones esclavistas que habían quedado de la Colonia y la firme convicción de conseguir un pedazo de tierra para cultivar y asegurar la subsistencia. Sin embargo, el sistema de propiedad colonial y las formas de ocupación de las tierras dejaron problemas muy difíciles de solucionar con el advenimiento del Estado nación. A pesar de la ley de manumisión de 1851, la mayor dificultad para los descendientes de los negros fue la recuperación de sus tierras usurpadas por los terratenientes de otras regiones (Jiménez 2002: 138-139).

Este fragmento, al igual que aquel que abre este apartado, nos plantea dos temas distintos pero relacionados con la Diáspora Africana como historia inscrita en las relaciones de poder colonial. En el primer texto de una escritora afrocaribeña, se devela la lucha por quién cuenta la historia. Esto es de vital importancia porque como dijimos al inicio, la historia de la presencia de los afrodescendientes ha sido narrada desde las voces de los herederos del saber eurocéntrico, el cual coloca a la gente negra como actora pasiva en la historia y oculta las influencias nefastas que ésta ha dejado en sus descendientes. Por eso, las escrituras de los afrodescendientes, hombres y mujeres, son parte de las diásporas literarias que contribuyen a repensar la historia, no solo de los afroamericanos, sino la historia de la humanidad, la historia de América y, en particular, la historia de Colombia. Sobre ello profundizaremos en el núcleo sobre **La palabra**.

En el segundo texto un historiador nos recrea una fase histórica en la cual una región afrocolombiana como el Chocó y sus pobladores en la época republicana disputaban con el Estado la posibilidad de construir nación, anteponiéndose al legado colonial de la esclavización y peleando por el derecho a la tierra, que es también parte de las disputas que las poblaciones afrodescendientes han librado desde la reivindicación de sus territorios originarios y la necesidad de posesión en la era republicana. Con ello queremos resaltar que la Diáspora Africana como conflicto nos ayuda a entender no solo lo acontecido en la época colonial, sino también sus desarrollos posteriores.

La Diáspora como un fenómeno de rupturas y continuidades de larga duración

Finalmente, el quinto rasgo de la Diáspora Africana nos lleva a pensar en una historia de larga duración donde han acontecido fenómenos definitorios en la vida de todos los grupos comprometidos en ella. Cuando nos referimos a la idea de larga duración estamos hablando de una historia de casi cinco siglos, evidenciando la tensión entre lo que los descendientes de africanos han logrado mantener y reconstruir de sus ancestros y también de lo que se perdió definitivamente. Pero especialmente para los descendientes de africanos que al enfrentar el exilio, el poder, las adaptaciones, las luchas disímiles contra lo que se les impuso, nos permite rastrear las rupturas y continuidades en este largo camino.

Como rupturas podemos identificar especialmente dos hechos: en primer lugar, que los africanos esclavizados perdieron el vínculo físico con su territorio originario, puesto que el desplazamiento forzado los instaló en lugares distintos a los de su origen, a los cuales jamás regresaron. El segundo hecho es que esta experiencia cambió profundamente su condición de existencia, al dejar de ser

personas libres y ser convertidas en objetos propiedad de otros seres humanos. En este sentido hablamos de las rupturas existenciales y territoriales. Estas son las rupturas más visibles, aunque podríamos hablar de rupturas expresadas en prácticas culturales, formas organizativas, saberes que con el paso del tiempo y procreación de los esclavizados, sobre todo en los territorios andinos, no lograron mantenerse.

Pero también hablamos de continuidades visibles, expresiones de la cultura material en instrumentos musicales de percusión como el tambor que han enriquecido las tradiciones musicales latinoamericanas, las prácticas y los saberes gastronómicos, medicinales, las producciones artísticas que en muchas ocasiones se cruzaron con otros saberes y prácticas indígenas y europeas, dando paso a manifestaciones culturales renovadas, surgidas en el cruce interétnico característico de las sociedades americanas.

También hablamos de continuidades imperceptibles que lograron perdurar a través de la memoria como las tradiciones orales o la espiritualidad, mantenidas y reelaboradas por la fuerza de la transmisión oral de generación en generación. Sobre estos aspectos nos ocuparemos en varios de los núcleos de estas *Traectorias afrodescendientes* que se presentan a continuación.

Tendríamos que decir que entender la Diáspora Africana como proceso de larga duración con sus rupturas y continuidades implica comprender las condiciones históricas que la hicieron posible. Un ejemplo sobre la idea que acabamos de plantear lo podemos ver en las formas diversas de la afroamericanidad. Mientras que en el Caribe insular se observan prácticas culturales con una presencia más visible de legados africanos, tales como la Santería en Cuba, el Vudú en Haití, el estilo de vida Rastafari en Jamaica o el candombe en Brasil, en países andinos como Colombia, Perú o Bolivia las presencias de la Diáspora Africana son menos visibles.

Esto se explica, entre otras razones, porque a los países del Caribe o Brasil llegaron negros bozales, es decir, africanos de primera generación hasta los últimos años del sistema colonial, por lo cual traían sus memorias más intactas. Diferente a muchos países andinos donde los esclavizados se fueron reproduciendo en América, situación que hizo que con los siglos las formas culturales tuvieran la impronta cultural americana. Además de este factor, influyó en los pueblos que llegaron el tipo de colonización, ya fuera portuguesa como en Brasil o con fuerte raigambre católico como la impuesta en la región andina.

En Colombia también podemos ver diferentes expresiones culturales que se explican por los procesos de poblamiento de algunas regiones como la Costa Pacífica, donde se asentó mayor población africana y afrodescendiente para trabajar en las minas, diferentes a las partes del interior, donde el sistema hacendario requería de menos presencia de esclavizados, o en San Andrés y Providencia, donde la colonización inglesa dejó una marca significativa.

Por diferentes razones históricas que detallaremos en los núcleos, podemos ver la multiplicidad de expresiones diaspóricas que conforman la diversidad misma de las poblaciones afrodescendientes en las músicas, los estilos estéticos, formas lingüísticas que hacen que algunas contengan elementos africanos y otros se hayan mezclado con tradiciones europeas o indígenas. Muestra de ello, son las danzas del litoral Pacífico que mantienen instrumentos musicales de corte africano como la percusión en el sur de Nariño o las diaspóricas musicales Chocoanas que mezclan instrumentos de viento europeo con instrumentos de origen africano. Este es tan solo un ejemplo entre muchos de los que podemos ver en la diversidad de la Diáspora afrocolombiana y raizal.

“La presencia de máscaras de madera en el Carnaval de Barranquilla encierra parte del legado del África a nuestra nacionalidad. Dentro de los elementos del carnaval se destacan, por su gran

fuerza expresiva, las cuadrillas callejeras y los disfraces individuales ataviados con máscaras zoomorfas. Las caretas con representaciones de tigres, jirafas, elefantes y leones evocan la fauna africana que llegó a Cartagena de Indias desde el siglo XVI en la memoria de los primeros esclavizados. La confección de las máscaras está a cargo de unos pocos artistas depositarios de esta tradición” (Maya 2003: 242).

“En regiones de antigua minería colonial del litoral Pacífico y en los sistemas fluviales de los ríos Magdalena y Cauca, la gente afrocolombiana continúa elaborando objetos en oro con diseño de filigrana. A excepción de algunos trabajos realizados por la antropóloga Nina S. de Friedemann, el arte de la orfebrería afrocolombiana no ha sido aún estudiado de manera comparativa con África. Sin embargo, es claro, que los saberes acerca de la metalurgia del oro y de la orfebrería también existían entre los pueblos africanos que fueron deportados hacia Cartagena de Indias. El dominio de estas técnicas y el perfeccionamiento de estéticas especiales alrededor de este metal se desarrolló en los imperios medievales africanos de Ghana, Malí y Dalfur, donde existieron grupos de artistas dedicados exclusivamente a este tipo de trabajos” (Maya 2003: 234).

Con los textos de la investigadora Adriana Maya ilustramos parte de los procesos históricos que han hecho posible la continuidad de prácticas tradicionales africanas en los descendientes. El arte es uno de los campos más legibles donde es posible rastrear elementos de origen africano que los afrodescendientes han podido recrear, con las innovaciones que les han incluido, producto de las condiciones históricas que hemos mencionado a lo largo de esta presentación. En esa clave, la Diáspora como fenómeno de rupturas y continuidades de larga duración, es pues una categoría que nos permite vislumbrar lo que los afrodescendientes dejaron atrás, lo que mantuvieron de sus ancestros y lo que lograron reconstruir en las nuevas tierras.

Este recorrido de largos siglos encuentra diversas manifestaciones en expresiones artísticas, folclóricas, literarias que como trayectorias afrodescendientes veremos en parte de los núcleos que componen esta propuesta de CEA.

De manera sintética recopilamos los cinco rasgos fundamentales de la Diáspora: 1) implica el desplazamiento de comunidades de un lugar de origen a otro que no es el suyo; 2) que en esos territorios de llegada o destino se reconstruye la vida de esas comunidades; 3) que el lugar de origen se convierte en un referente en la distancia para construir diferentes formas de identidad étnica; 4) que los desplazamientos de las comunidades que llamamos diaspóricas se presentan en situaciones de dominio de unas poblaciones sobre otras y en determinados momentos históricos; y 5) que por ser procesos de larga duración histórica están condicionados a rupturas (lo que se dejó de ser) y continuidades (lo que se sigue siendo) al mantener y readaptar saberes, prácticas y tradiciones que se combinan con otros saberes, prácticas y tradiciones de otras comunidades en el nuevo territorio. Por eso decimos que la Diáspora es un fenómeno que tiene una marca histórica para todos los grupos comprometidos en ella, pero que al mismo tiempo no es algo fijo, sino en movimiento.

Finalmente, dos planteamientos transversales nos sugieren pensar las trayectorias afrodescendientes. El primero, es que la Diáspora Africana ha afectado de manera global la historia de la humanidad. En segundo lugar, es que la historia de América en general y de Colombia en particular no puede ser entendida sin la historia de la Diáspora. La historia del continente y del país es también la historia de los africanos y sus descendientes, quienes han forjado no solo desde el dolor, sino también con la esperanza, la posibilidad de estar siempre reinventado la vida, contribuyendo con ello a la riqueza de nuestro país, lo que se expresa en la diversidad que nos constituye.

Bibliografía

Agnant Marie-Cèlie

2003 *El libro de Emma*. País Vasco: Editorial Txalaparta s.l.

Almario, Óscar

2002 "Desesclavización y territorialización: el trayecto inicial de la diferenciación étnica negra en el Pacífico sur colombiano, 1749-1810". En: Mosquera, Claudia; Mauricio Pardo y Odile Hoffmann, *Afrodescendientes en las Américas. Trayectorias sociales e identitarias. 150 años de la abolición de la esclavitud en Colombia*, pp. 45-73. Bogotá: ICANH, Universidad Nacional de Colombia.

Díaz, Rafael

2002 "¿Es posible la libertad en la esclavitud? A propósito de la tensión entre la libertad y la esclavitud en la Nueva Granada". En: *Historia crítica*. (Bogotá, Departamento de Historia, Universidad de Los Andes), pp. 67-77.

Gutiérrez Azopardo, Idelfonso

2000 *Población negra en América. Geografía, historia y cultura*. Bogotá: Editorial El Búho.

1994 *Historia del negro en Colombia*. Bogotá: Editorial Nueva América.

Jiménez, Orián

2002 "El Chocó: Libertad y poblamiento 1750-1850". En Mosquera, Claudia, Mauricio Pardo y Odile Hoffmann, *Afrodescendientes en las Américas. Trayectorias sociales e identitarias. 150 años de la abolición de la esclavitud en Colombia*, pp. 121-142. Bogotá: ICANH, Universidad Nacional de Colombia.

Izard Martínez, Gabriel

2005 "Herencia, territorio e identidad en la diáspora africana: hacia una etnografía del retorno." En. *Revista Estudios de Africa y Asia*. Vol. XL número 1. México, Universidad Autónoma del Estado de Morales, pp. 89-115.

Maya, Adriana

2003 *Atlas de las Culturas Afrocolombianas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Rodríguez, Romero Jorge

2006 *Manual de los afrodescendientes de las Américas y el Caribe*. Panamá: UNICEF-Mundo Afro.

Webgrafía

Puerta del No Retorno.

En: <http://hitchcock.itc.virginia.edu/SlaveTrade/collection/large/D024.JPG>. Página patrocinada por la Fundación de Virginia para las Humanidades y la biblioteca de la Universidad de Virginia.

Diáspora africana.

En: <http://exploringafrica.matrix.msu.edu/images/diaspora.jpg>

Recomendaciones para el uso de páginas web:

Algunas de las imágenes y textos incluidos en este capítulo fueron tomadas de las páginas web indicadas en la webgrafía. Para ubicar contenidos adicionales recomendamos buscar en las páginas principales de estos sitios:

<http://hitchcock.itc.virginia.edu>

<http://exploringafrica.matrix.msu.edu>



1. Historia de África entre los siglos VII y XIV

Maguemati Wabgou

Orientaciones conceptuales y pedagógicas

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

Aunque en otros lugares del mundo África se ha vuelto un objeto de estudio con máxima importancia, en las bibliotecas del país se observa una aguda escasez de productos de investigación publicados en idioma español (libros, artículos, informes, etc.). Esta situación se explica por el hecho de que no se suele poner en marcha iniciativas favorables a la publicación de libros, artículos y la realización de conferencias públicas sobre temas relacionados con África. De ahí, creemos que la consolidación de la temática africana en el currículo escolar colombiano y la CEA es un medio trascendental y un paso obligatorio para hacer presente al África, los africanos y las africanas en la historia de Colombia.

Es importante ver el origen para comprender que la historia de los africanos no empieza en el siglo XV, que existía una riqueza social, política y cultural diversa. Los estudiantes deben desarrollar la capacidad de pensar históricamente y esto tiene múltiples consecuencias, entender que los seres humanos no son producto de un desarrollo natural, sino que hay unas relaciones y lo que existe hoy es una consecuencia de los hechos a través del tiempo.

Cuando hablamos de África, ¿cuál es la imagen que hemos construido de este continente? ¿Cómo lo imaginamos?

A partir del conocimiento de la historia que tenemos ¿Por qué es importante conocer en la escuela la historia de África?

Teniendo en cuenta la complejidad de la historia africana y de su situación actual, en la que se expresan múltiples sociedades con características sociales, culturales, políticas y económicas diversas, ¿Cómo replantear la idea simplista y simplificante de África que la reduce y la muestra como un continente homogéneo, poblado por animales exóticos y personas en estado de pobreza? ¿Cómo superar la idea de África como un continente “salvaje”?

Objetivos curriculares del núcleo

- Analizar la situación del continente africano entre los siglos VII y XIV.
- Enfatizar en la diversidad y la complejidad de las realidades históricas, políticas, socioculturales, lingüísticas, económicas y geográficas.
- Romper con ideas preconcebidas de África presentada como un continente homogéneo, lleno de exotismo, ahistórico y aislado del contexto político y económico mundial.

Introducción

Este núcleo busca analizar la situación del continente africano entre los siglos VII (antes de la esclavización que inició en los mediados del siglo XV)¹ y XIV. Se presenta un panorama general de África antes del siglo XV, haciendo énfasis en la diversidad y la complejidad de sus realidades históricas, políticas, socioculturales, lingüísticas, económicas y geográficas, con el fin de establecer una ruptura con ideas preconcebidas que la presentan como un continente homogéneo, lleno de exotismo, ahistórico y aislado del contexto político y económico mundial.

En este contexto, las prácticas culturales y religiosas de los pueblos africanos, ligados por vínculos de interacción y solidaridades tradicionales, se caracterizaban por las creencias ancestrales² en divinidades que les custodiaban (estructuras culturales). Tras la conquista musulmana del norte

de África a partir del siglo VII, se desarrolló un comercio intracontinental a través del Sahara y los reinos del África subsahariana.



Promover la idea de África como un continente complejo permite comprender su diversidad social, cultural, política y económica. En esta medida se pueden superar los estereotipos de África como continente salvaje y leer de manera crítica las ilustraciones que en los textos escolares aparecen al respecto. Malí, 2005. Fotografía: Martín Eduardo Ocampo

La historia de África es marcada por procesos de transformación derivados de la búsqueda de dominio de las adversidades naturales, de supervivencia en armonía con la naturaleza, de protección y defensa de los territorios, de expansión de los territorios, de intercambios económicos con el 'extraño', entre otros. Para un mejor entendimiento de estas dinámicas de cambio, es necesario considerar la forma como se manifiesta la presencia y el dominio de los musulmanes en África a lo largo de los siglos VII a XIV.

- 1 Este comercio inhumano se inició en el siglo XV, más concretamente en el año 1441, con el tráfico de los primeros esclavos africanos llevado a cabo por los portugueses desde sus colonias africanas.
- 2 Estas prácticas religiosas tradicionales subsisten en el África contemporánea profunda o tradicional —principalmente en las aldeas—. Consisten en la creencia y adoración a dioses a través de los elementos de la naturaleza: los ríos, el viento, el mar, los animales y árboles sagrados.

África entre los siglos VII y XIV: presencia árabe en África

Partimos de la llamada 'era islámica' que se extiende del **siglo VII al XI**, e incluso un poco más allá, durante la cual, sin haber dominado todo el planeta, los árabes musulmanes han tenido una influencia política, religiosa o cultural sobre el resto del mundo. Siendo África geográficamente cercana al Oriente Medio —conformado por Irak, Siria, Líbano, Israel, Jordania, Turquía y la Península Arábiga— donde se consolidó inicialmente el dominio árabe, la conquista islámica abraza al continente a partir de Egipto: 'ocho años después de la muerte de Mahoma, los árabes que ocupaban Siria pasaron a Egipto [en el año 640]' (Julién, 1948: 66).

Los conquistadores musulmanes eran esencialmente guerreros nómadas que formaban un ejército al servicio del 'imperio árabe': es un gran Estado que se extiende de la cuenca Mediterránea hasta el Oriente Próximo. Iniciaron con pequeñas incursiones a Ifrikiya (Túnez y Argelia Oriental), una antigua provincia romana de África, para establecer su ocupación con el fin de vigilar a los **beréberes** que consideraban como sus verdaderos enemigos por su carácter insumiso.

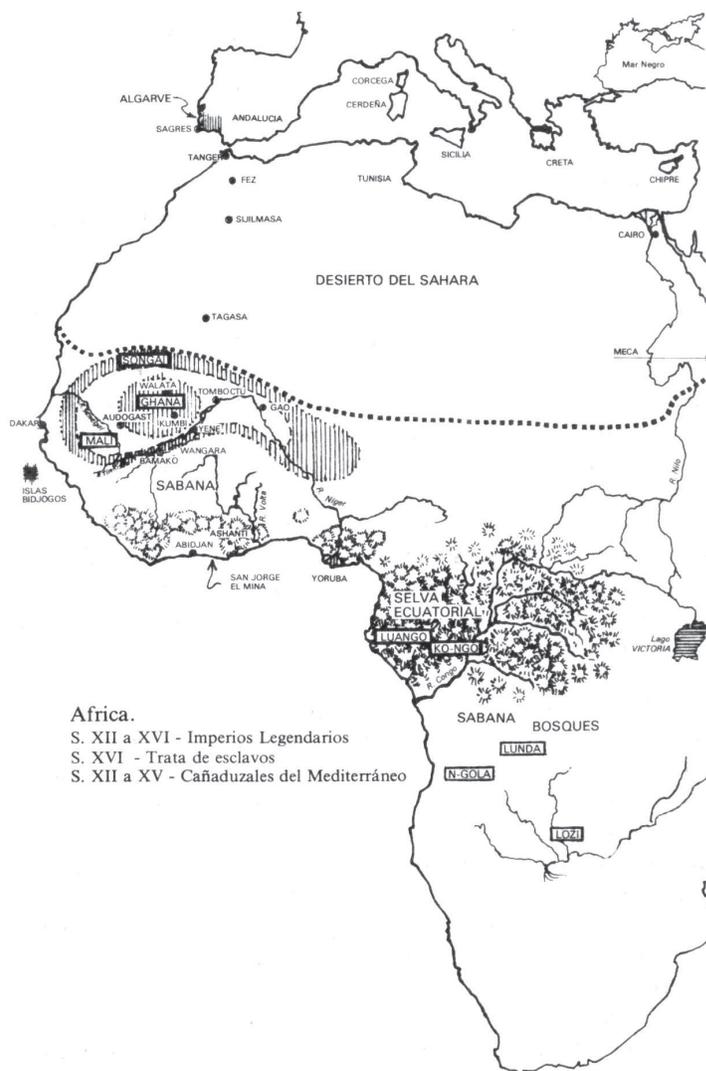
Así mismo, el gobierno árabe terminó imponiendo su autoridad en el **Magreb** tras cuatro siglos (647-1060) de violencia, violación y asesinatos (hasta mediados del siglo X); esto fue posible en parte debido a que desde las ciudades magrebíes, emprendieron la conquista de España. Se trata de un proceso de sujeción religiosa, política y sobre todo económica de las poblaciones por parte de los conquistadores árabes, proceso en el cual destaca la resistencia de los beréberes a quienes sólo pudieron someter a finales del siglo VII.

Por consiguiente, buena parte de los beréberes dominados tuvieron que convertirse a la religión islámica con resentimiento antes de volverse más tarde en aliados de los árabes, participando así mismo en campañas de propagación del Islam tanto al sur del Sahara como al otro lado del estrecho de Gibraltar: destaca su participación en la expansión del imperio musulmán ya que 'los guerreros beréberes formaban el grueso de los ejércitos musulmanes que conquistaron a España [en 711] bajo los **Omeyyas**, y el de las tropas **aglabíes** que arrebataron Sicilia a los bizantinos, y el de las fuerzas **fatimíes** que llevaron a cabo victoriosas campañas en Egipto y Siria' (Hrbek, 1992: 29).

El Magreb es la región del norte de África conformada por Libia, Túnez, Argelia, Marruecos, Mauritania y Sahara Occidental (esta última entidad territorial no es, hasta la actualidad, un Estado independiente). Cabe señalar la diferencia entre el Magreb, la Unión del Magreb Árabe (UMA) integrada por Libia, Túnez, Argelia, Marruecos y Mauritania bajo el principio de un acuerdo de interacción política y comercial; y el África del Norte que, además de los países del Magreb, incluye a Egipto.

También es necesario tener en cuenta el papel jugado por **Egipto** en el fortalecimiento del reino musulmán: Egipto islámico tiene una historia (entre el siglo VII y finales del XI) compleja en la que se presenta como el polo central del imperio de los fatimíes (909 al 1171) y un centro comercial situado entre el Mediterráneo y el Océano Índico.

En el año 969, los fatimíes fundaron una dinastía en Egipto que duró dos siglos: 'a partir de entonces Egipto tuvo un papel preponderante en el Islam' (Julién, 1948: 70). Desde Egipto, los **beduinos** árabes emprendieron el camino hacia el sur de África hasta llegar a Nubia, provocando asimismo la caída de los reinos cristianos y la arabización de los del **África sudánica nilótico**: 'Egipto ha influido, en muchas ocasiones, en el destino de otras partes de África; ha sido el punto de partida de la conquista árabe del Magreb en el **siglo VII**, y luego de la invasión hilalí del **siglo XI**. La primera significó la *islamización* del África septentrional, y la segunda la *arabizó*' (Hrbek, 1992: 28). Posteriormente, con base en la consolidación política y económica de los siglos anteriores, Egipto jugará un papel preponderante en la defensa del Islam frente a otras civilizaciones entre los siglos XII y XIII.



El mapa señala los diferentes pueblos existentes en el África entre los siglos XII y XV, que se opone a la imagen del África como un continente carente de organización política al momento de la colonización europea en el siglo XV. Imagen: Friedemann y Arocha (1986: 19)

En Kongo, por ejemplo, un padre de familia llamaba a su esclavo *mwana* (el hijo, el niño). En otros lugares de África, la situación no era tan favorable, pero la estructura patriarcal y comunitaria impedía que el esclavo negro fuese un bien en el sentido griego⁴ o una mercancía desde la perspectiva europea. Es más, se observa que entre algunos grupos étnicos como los Fang (en general en África Ecuatorial y precisamente en Guinea Ecuatorial) el concepto y la práctica esclavista era inexistente (Ki-Zherbo, 1980: 302-304, 306). De todos modos, la práctica esclavista a la que nos referimos no se puede comparar a la *esclavización* puesta en marcha por los europeos desde mediados del siglo XV hasta la década de 1870 ya que fue más sistemática, inhumana y destructora.

En este contexto, se desarrolló la *esclavitud* mediante la cual el mundo islámico se abasteció de esclavos negros, oriundos del sur de Sahara, quienes contribuyeron al desarrollo económico de Egipto³, de países del Oriente Medio y de varios países asiáticos, principalmente del Suroeste asiático. En este punto, es necesario precisar que, excepto el caso egipcio, la esclavitud no era una práctica común en África antes de la llegada de los europeos: en general, tras conflictos de invasión de tierras, los grupos victoriosos se llevaban a los 'cautivos'; son estos últimos quienes son considerados erróneamente por algunos historiadores europeos como 'esclavos', en el sentido estricto del término.

Aun así, lo cierto es que 'a diferencia de Grecia antigua, por ejemplo, donde el esclavo era asimilado a la categoría de 'cosa', en este continente [África] el «esclavo» poseía derechos cívicos y derechos de propiedad, existiendo además, múltiples procedimientos de emancipación. Se distinguía generalmente entre esclavos de casa y esclavos de guerra, aunque estos últimos terminaban por formar parte de la primera categoría después de cierto tiempo. En general, en África, el esclavo se integraba rápidamente a la familia que lo poseía.

3 Pero también se había abastecido de esclavos de los Balcanes en Egipto, donde trabajaron como soldados y administradores; sus actividades contribuyeron a consolidar el Imperio Fatimí.

4 Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos10/trini/trini.shtml>

La combinación de hechos históricos, políticos y económicos (exploración de las costas de África, el descubrimiento de América en el siglo XV y su colonización en los tres siglos siguientes, entre otros), estimuló considerablemente la trata negrera transatlántica, por su naturaleza más capitalista, su carácter sofisticado, *su magnitud* y sus implicaciones de comercio a gran escala con la consiguiente reducción del ser humano a mercancía. De aquí surge una pregunta: ¿Por qué los conquistadores árabes tuvieron la necesidad de anexar a África (expansión de la civilización árabe)? A esta pregunta corresponden motivos de índole *económica y geográfica*.

Con respecto a lo económico, lo cierto es que necesitaban favorecer actividades económicas en el imperio que limitaba hasta entonces a la Península Arábiga (o arábiga) correspondiente actualmente a la región integrada por Yemen, Omán, Arabia Saudita, Emiratos Árabes Unidos, Kuwait, Qatar, Bahrén, entre otros: hasta finales del siglo XII, el imperio musulmán funcionó como una zona de libre intercambio. Cabe destacar la importancia del tráfico de oro en estos intercambios comerciales, siendo el aumento de la cantidad de oro disponible en el Imperio del siglo IX un factor de transformaciones padecidas por el sistema monetario del mismo.

Habría que esperar hasta el siglo X para observar la evolución de la situación con crecientes importaciones de oro provenientes del África sudánica occidental (oro sudano); lo que sirvió entonces para acuñar piezas de oro y contribuyó a mejorar la vida económica (desarrollo económico) en estos territorios musulmanes donde también se observó el alza del nivel de producción, consumo y precios. A la par, se intensificó la explotación de las minas de sal del Sahara puesto que se incrementó la demanda de este material en el África subsahariana: ahí se realizaba entonces una especie de trueque de la sal traída por los árabes y el oro sudánico. El interés comercial del mundo musulmán con respecto al África sudánica hizo del Magreb un territorio que jugó un papel notable en la consolidación de la economía del imperio.

Taller sobre Geografía Universal

Con los estudiantes podemos adelantar un taller en el cual revisemos de forma detallada los mapas, las imágenes, las ilustraciones, las fotografías con las cuales se representa el continente africano. A partir de este ejercicio se pueden retomar los aspectos más importantes de la historia de los intercambios entre África y Europa durante los siglos VII – XIV, y analizar las rutas, los recorridos y los intercambios culturales y económicos que se dieron entre estas sociedades.

También se puede analizar la compleja geografía africana y localizar la presencia de diversas culturas en el continente. De esta forma se puede producir una cartografía sobre los modos de vida de los pueblos africanos para este período histórico.

A la par, otros comerciantes árabes provenientes de la misma península arábiga y de Persa llegaron al África oriental desde donde estuvieron construyendo una importante red comercial árabe hasta alcanzar algunas islas del Océano Índico (principalmente las Comores y Madagascar). Así mismo, el África oriental padeció una influencia económica, cultural y religiosa bastante marcada por el mundo árabe.

Hay que subrayar el hecho de que la mayoría de los árabes que se apoderaron del monopolio comercial en el África oriental y las islas del Océano Índico hasta **los siglos XIV y XVI** eran ‘aventureros, herejes y rebeldes huidos de Arabia o Persa’. Entre los siglos VII y XI, instalaron una serie de almacenes y comercios a lo largo de la costa oriental africana conformada por Mogadiscio, Malindi, Mombaza, Pemb, Zanzíbar,

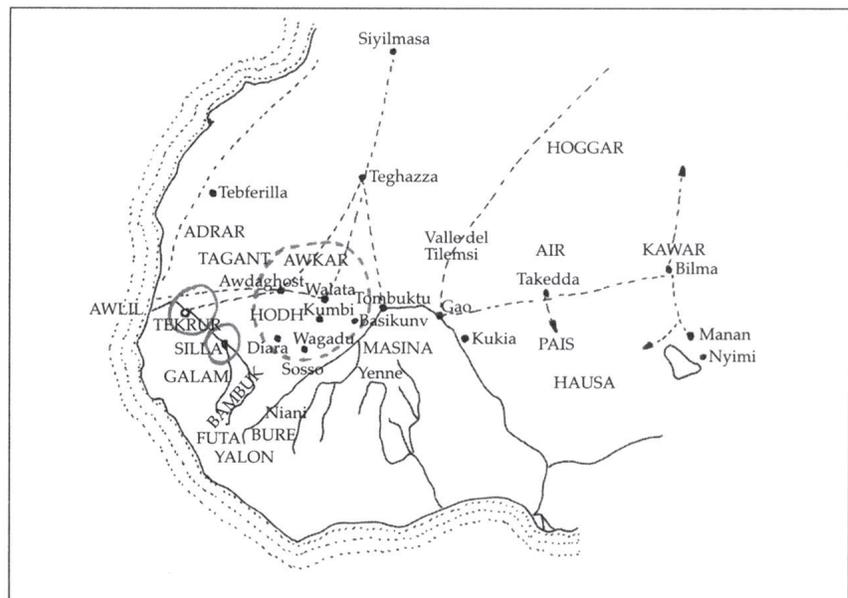
Mozambique, Kilwa y Sofala y terminaron estableciéndose en las Comores y Madagascar. Estos enlaces comerciales vincularon, por un lado, las costas del golfo Arabo-Pérsico (Golfo Pérsico) y del mar Rojo a las de la India, Malasia, Indonesia y China meridional; y por otro, se desarrollaron hacia la costa oriental de África —desde donde se exportaba el oro proveniente de Zimbabwe y las regiones de Zambeze hacia países musulmanes y la India—, y algunas islas del Océano Índico tales como las Comores y Madagascar.

Sin embargo, contrariamente a la situación vivida en el Mediterráneo, los intereses musulmanes que predominaron en el Océano Índico fueron primordialmente económicos, lo que favoreció un ambiente globalmente pacífico pese al estallido de enfrentamientos y violencias derivados de la trata de esclavos y la piratería que, de todos modos, no llegó a alcanzar '[...] las dimensiones que había adquirido en el Mediterráneo, donde los antagonismos religiosos la exacerban e incluso la impulsaban' (Hrbek, 1992: 43). Además, junto con estas actividades comerciales, se produjo la difusión de ideas, conceptos e innovaciones científicas, técnicas y tecnológicas entre los pueblos musulmanes y de las regiones fronterizas con el imperio.

En cuanto al motivo de índole geográfica cabe señalar que la ubicación geográfica o *geoestratégica* del mundo islámico permitió a los conquistadores árabes dominar la región situada entre las dos grandes áreas marítimas del Mediterráneo y el Océano Índico; así mismo, el mundo islámico se colocó en una posición aventajada para desarrollar actividades comerciales con las regiones lejanas.

Sin duda, la historia de África durante el periodo estudiado está muy marcada por la influencia del imperio islámico; las huellas del gobierno árabe en el continente se reflejan de distintas formas (desde lo religioso a lo político pasando por lo económico) en la cuenca mediterránea —parte del istmo de Suez hasta el estrecho de Gibraltar y la fachada atlántica adyacente—, el noreste africano con la entrada de los árabes nómadas en Etiopía y Nubia, la costa oriental africana y algunas islas del Océano Índico, y las regiones del África sudánica y el Sahara.

Precisamente en la región sahariana y subsahariana, se percata la expansión de la cultura y la religión musulmanas que terminan integrando las culturas africanas tradicionales: destaca la conversión de parte de las clases dirigentes de algunas organizaciones políticas (reinos) del África occidental. Estos imperios africanos correspondían a espacios territoriales donde se ejercía el poder y control de un emperador o jefe africano. Se observa que buena parte de estos imperios, concebidos como sistemas políticos o formas de organización políticas, surgieron entre los siglos IV y XIV: imperio de Ghana



El Sudán occidental a principios del siglo XI.
(En líneas circulares discontinuas, el Reino de Ghana).

Mapa del Sudán Occidental o nigeriano, actualmente Malí. El Reino de Ghana ubicado en esta región se vio fortalecido por el monopolio del oro y la sal. Imagen: Benítez y Moreno (2006: 55)

(siglo IV al siglo XIII), el imperio de Songhaï (año 800 a 1591), imperio de Malí (año 1200 a 1500), reino Oyo (siglo XIV-1901), imperio Mossih (siglo XIV a 1896); entre otros.

Conocer la historia Africana contribuye a comprender su influencia en la historia del mundo y de América, y hacer visible sus aportes políticos, culturales y económicos.

Expresiones socioculturales y estructuras sociopolíticas en el África tradicional de los siglos VII y XIV.

Por un lado, las estructuras socioculturales se definen en torno a:

(a) las solidaridades tradicionales consolidadas y expresadas mediante el espíritu familiar y asociativo que anima a la gente para desarrollar un sistema de ayuda mutua en el marco de una estructura social conformada por la familia extensa, el clan, el linaje, la casta, entre otros.

(b) una filosofía existencial (cosmovisión) relacionada con el tiempo y el espacio, siendo el tiempo no lineal y el espacio global; por esto la visión del espacio es integrante e integral porque contiene elementos de la naturaleza que lucen la espiritualidad (mediante deidades, divinidades o espíritus). El tiempo y el espacio rigen la vida y la muerte, pasando por el nacimiento, la madurez (edad madura junto con la iniciación), el casamiento y la vejez. Al hilo de estas etapas de la vida vibran las vivencias individuales y comunitarias: el individuo africano es consciente de que su vida es una expresión de participación en la comunidad que incluye a sus ancestros (comunidad-clan).

(c) formas literarias que se distinguen en la tradición oral y la literatura (literatura oral y escrita). La oralidad impregna muchas formas de comunicación ya que antes de la colonización no se conocía la escritura. Pero esto no significa que no había conocimientos en este continente tal como lo han pensado algunos exploradores e imperialistas europeos. Los pueblos africanos, al no tener la escritura, fueron descritos por los colonizadores como primitivos sin historia, sin tener en cuenta o entender que su tradición oral junto con su gran capacidad de abstracción y su profunda espiritualidad, eran importantes para la creatividad, las manifestaciones artísticas, musicales y de danzas, llenas de matices culturales.

Antes de la llegada del hombre blanco a África, la oralidad hacía parte integrante de los saberes; es más, era el canal principal de comunicación y transmisión del conocimiento. En este sentido, las formas o fuentes literarias tradicionales con influencia en la creación literaria africana contemporánea son principalmente los proverbios, el cuento, la fábula y la narración histórica, el canto de canciones legendarias por trovadores, poetas o griots. La literatura escrita fue adoptada por los africanos escolarizados y educados en las escuelas de los colonos.

d) religiones tradicionales africanas (RTA) practicadas en África: la más conocida en África occidental costera es el *culto vodú*. Es un tipo de religión tradicional que consiste en una creencia y adoración de dioses a través de los elementos de la naturaleza: los ríos, el viento, el mar, los animales y árboles sagrados. Fenómenos naturales como la lluvia, las buenas cosechas, el nacimiento de un bebé, serán concebidos como una bendición de los dioses mientras que una epidemia, una mala cosecha, la muerte de un bebé, un accidente mortal, tormentas repentinas e inundaciones, entre otros, serán interpretadas como maldiciones de los dioses o como consecuencia de una mala práctica (infidelidades, errores o fallos) de los cultos a los dioses y/o espíritus. Según el vocabulario moderno, esta práctica se denomina animismo; sin embargo, desde nuestra perspectiva se trata simplemente de Religiones Tradicionales Africanas (RTA) debido a sus diversidades (diversas formas de práctica). La religión musulmana se

introdujo en África mediante la conquista árabe que hemos descrito más arriba; y la cristiana, tras el dominio europeo del continente.

(e) las artes, músicas y danzas: hablar de *artes* africanas supone pensar en actividades creativas que tienen como referencia manifestaciones socioculturales africanas como las máscaras, las estatuas, las piedras pintadas, las figuras pintorescas, animales o forestales, los collares, las telas con sus coloridos diseños, etc.: todo ello constituye el mundo en el que la gente africana se halla insertada. Mediante estas representaciones reflejan escenas cotidianas de caza, del mercado, en plazas públicas; expresan diversas formas de ver el mundo circundante.

Las *músicas* y *danzas* africanas son tan diversas como el continente africano: intrínsecamente ligadas a la sociedad, las expresiones musicales africanas son muy sensuales, espirituales y enérgicas. Son expresiones de alegría para celebrar éxitos o de tristeza para aliviar penas comunales y/o personales. Los cantos y músicas fúnebres acompañan entierros y rituales del paso de la persona muerta al mundo de los ancestros; de allí el carácter espiritual de las formas musicales. Los *instrumentos musicales* utilizados producen sonidos diferentes; se destacan el tambor (o djembé) y la kora.

Antiguamente (antes y durante la época de los reinos), el tambor era el medio privilegiado de comunicación entre dirigentes y pueblos: cuando el jefe del reino o de la aldea quería anunciar una noticia al pueblo recurría a los tambores. Hasta la actualidad, las músicas africanas constituyen un medio para la transmisión de conocimientos y valores; suelen combinarse con habla, danzas y artes visuales para crear representaciones similares al mensaje contenido en las canciones.

Por otro lado, la *organización política* es tradicionalmente estructurada en torno:

(a) al grupo étnico, que está regido por leyes y costumbres bajo el mando de un jefe que ocupa esta posición por reunir valores, habilidades, conocimientos empíricos, reconocidos por la mayoría de los integrantes del grupo social. Por ello, emerge como jefe del grupo étnico y se vuelve el garante de la cultura del pueblo o de la etnia. Pero también existen sociedades tradicionales donde el poder está organizado en torno a las castas: casta de herreros, casta de guerreros, casta de cazadores, casta de griots (trovadores o poetas).

(b) a la edad avanzada, que implica responsabilidades y roles específicos ligados a la representación social del/la anciano/a. De la misma forma que el resto de la sociedad le debe respeto profundo, él/ella tiene que cumplir con sus compromisos sociales para asegurarse de la armonía en la comunidad. Esta posición le concede privilegios que, a la vez, contribuyen a elevarle a un mayor rango político en algunas comunidades. El ejercicio del poder por ancianos/as en una comunidad es conocido bajo la denominación gerontocracia.

(c) a la familia extensa, por reunir no sólo personas unidas por los lazos de sangre sino también por afinidades sociales. La noción de familia va junto con la del *clan*. Este último es un referente esencialmente organizacional desde el punto de vista social, político, territorial y religioso: es una entidad que reagrupa a todas las personas que creen tener un ancestro mítico en común. Para que se constituya el clan, cada reagrupamiento familiar tiene que fundamentarse en tres pilares o realidades sociales que sientan sus bases: la comunidad de sangre (descendencia de un ancestro común), la comunidad de fe (culto a un ancestro común) y la comunidad del suelo (domicilios o casas en el mismo territorio ancestral).

(d) al linaje, que se define como el conjunto de personas vivas y muertas que tienen un ascendiente en común; es decir, un mismo ancestro (hombre o mujer).

(e) a la **casta**, que se refiere a un grupo social constituido en la base de su posición económica (clase social), práctica religiosa (generalmente alrededor del **tótem** —animal que representa sus ancestros—) y función (dedicación) en un mayor núcleo social.

África después del siglo XIV

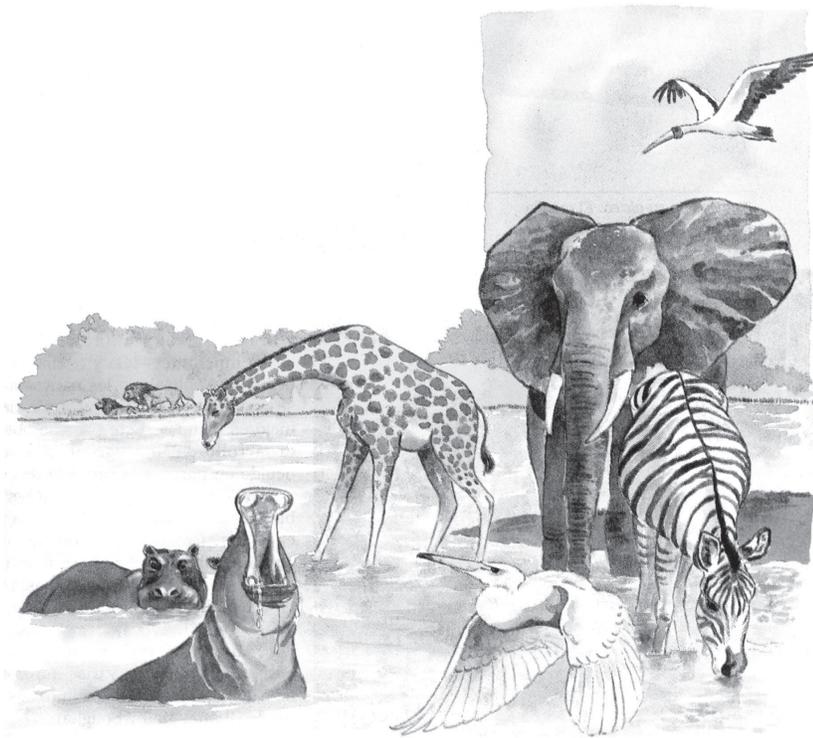
En este nivel de análisis, es oportuno considerar brevemente la era posterior a la presentada en este documento con el fin de vislumbrar las transformaciones de índole sociopolítica, cultural y económica padecidas por el continente ya que esta época nos ofrece elementos necesarios para el acercamiento a problemáticas del África contemporánea.

A partir del siglo XV (el Renacimiento —siglos XV a XVI—), África padece nuevos procesos exógenos (desde Occidente) que van a contribuir a obstaculizar la vida independiente de sus pueblos y favorecer la dislocación de los imperios. Se consolida la esclavización practicada por los europeos junto con la travesía de África por un sinnúmero de exploradores europeos de los cuales destacan Bartolomeo Díaz (quien logró alcanzar el Cabo de Buena Esperanza en 1486), Mungo Park, René Caillié, Richard Burton, John Speke, Richard Lander, Vasco de Gama, David Livingstone, Henry Stanley, Savorgnan de Brazza, Caillié, entre otros. Sin duda, se convirtieron en precursores voluntarios o no de la colonización que tuvo el apoyo institucional de la conferencia de Berlín en 1884/85.

En este contexto y con respecto a las expresiones socioculturales y estructuras sociopolíticas del África tradicional, cabe señalar que aunque buena parte de estas realidades persisten en los pueblos africanos hasta la actualidad, han ido transformándose a lo largo de la historia, como consecuencia de la gestión política del Estado moderno heredada del sistema colonial (legado colonial). Pues la colonización no

aseguró la continuidad de estas formas de organización en el marco de los Estados modernos que se erigieron solamente en función del interés del régimen colonial excluyendo así mismo los clanes, los linajes, los grupos étnicos, etc. de toda posibilidad de participación política.

De este modo, la construcción de los Estados africanos choca con la configuración de los pueblos nativos, rompe la dinámica interna de estas organizaciones tradicionales de base y debilita fuertemente a los pueblos africanos. Se crea un nuevo contexto político donde los jefes tradicionales se ven obligados a obedecer al gobernante del Estado, y los pueblos pasan a compartir el mismo espacio o territorio estatal. Por lo tanto, en



“Fauna de África Subsahariana”. Ilustración que reproduce la imagen del continente africano como salvaje e indómito. Imagen: *Civilización 7* (Montenegro 1991: 151).

el presente africano, marcado por la herencia colonial y *cada vez más* conectado con el sistema-mundo o la 'aldea global' bajo el efecto de la modernidad globalizante, universalizante y homogeneizante, se observan mayores complejidades y diversidades mediante distintas formas organizativas o estructurales: un ejemplo de esta complejidad es la coexistencia de poderes tradicionales y modernos en los Estados africanos. Los jefes tradicionales ejercen *apenas* un poder simbólico sobre las poblaciones, los notables y los clanes residentes en el territorio ancestral, *pero en cierta medida* siguen siendo expresiones vivas de esa África profunda y tradicional que sobrevive y resiste la ofensiva de la modernidad.

En este sentido, y para terminar, reiteramos la idea según la cual, contrariamente a las ideas preconcebidas y reduccionistas que suelen presentar o describir el territorio africano como un extraño y uniforme continente de fauna y flora, de hambre, miseria y enfermedades (VIH, por ejemplo), donde residen personas sin o con poca 'cultura', África es compleja, diversa, rica en recursos naturales y culturales, y multilingüe.

En África existen más de 1000 lenguas (algunas fuentes mencionan 2000) que suelen ser descritas peyorativamente por Occidente como *dialectos* mientras denominan por ejemplo el 'Flamand' y el 'Wallon' (en Bélgica) como *idiomas o lenguas*. En este sentido, África es el continente más políglota del mundo. Estas lenguas pueden reagruparse en 5 grandes grupos: las lenguas *Afro-asiáticas* habladas en África del Este, África del Norte, en el Sahel y el Sur-Oeste de Asia; las *Nilo-Saharianas*, habladas en el Chad, Etiopía, Kenia, Sudán, Uganda y el Norte de Tanzania; las de *Níger-Congo* que pertenecen a la familia Bantú en el África Central y parte del África del Sur; las *Khoisanas* habladas en gran parte del África del Sur; y las *Austronesianas* habladas en Madagascar y algunas islas africanas del Océano Índico.

Experiencia: Institución Educativa Luis Lozano Scipión

En distintas esferas institucionales colombianas, y sobre todo en medios escolares, se han hecho esfuerzos limitados para desarrollar iniciativas a favor de la enseñanza y la investigación en distintos áreas de estudios africanos. De hecho, ante la magnitud de las demandas por estudiantes, académicos, periodistas, políticos, el gran público, etc., estas iniciativas se han vuelto insuficientes: existe una limitación en recursos (humanos y materiales) en este campo de estudios. Señalamos algunos aspectos de la experiencia educativa de la Institución Educativa Luis Lozano, en los que se refleja una preocupación por el estudio de África y su diáspora.

La Cátedra de estudios afrocolombianos se trabaja como asignatura en el área de Ciencias Sociales, fundamentando la temática en el estudio de la historia, el arte y las culturas africanas, hasta el presente. Para el trabajo desarrollado en esta Institución se retoman los Lineamientos de CEA (MEN 2001), a partir de los cuales se construyeron estándares, objetivos, logros e indicadores de logros, por ejemplo:

Estándar: comprendo el desarrollo histórico cultural de los pueblos africanos.

Objetivo General

Desarrollar en los estudiantes sentidos de pertenencia étnica y cultural para que sean capaces de integrarse con pleno sentido de igualdad en los distintos escenarios pluriétnicos de la nación colombiana y el resto del mundo.

Objetivos específicos

- Específico 1. Profundizar en los conocimientos necesarios que lo lleven a conocer e interpretar el origen y la esencia de su africanidad.

- Específico 2. Aplicar nuevos conocimientos, ideas y conceptos acerca del papel que han jugado las comunidades afrodescendientes en América en los ámbitos político, económico, social y cultural.

Fines

- Conocer el discurrir histórico del pueblo negro africano desde los hechos que antecedieron al Descubrimiento de América y los que sucedieron en tierras africanas y la nueva presencia afro en América hasta los días presentes.
- Interpretar los distintos fenómenos de adaptación y formas de organización de los afrodescendientes en América y Colombia.
- Conocer la legislación para comunidades afrodescendientes, sus espacios actuales de participación en el Estado y las formas autónomas de organización para la consolidación de espacios de poder en las naciones Estado de América.

Logros

- Reconocer los distintos grupos étnicos de África en los contextos de su historia y su cultura.
- Valorar las expresiones culturales, espirituales y los sistemas de organización social de los pueblos africanos.
- Comprender los procesos de desarrollo de las comunidades afro en América, y sus aportes a la consolidación de nuevas nacionalidades a partir de la Diáspora Africana.
- Valorar el mestizaje como elemento articulador que fortalece el diálogo interétnico y cultural.

Indicadores de Logro

- Reconocer de los basamentos antropológicos del hombre afro, el contexto histórico y cultural.
- Valorar las experiencias culturales de los africanos como un legado significativo que fortalece su identidad y etnia.
- Distinguir y valorar la fusión intercultural y étnica como razón fundamental que armoniza la convivencia pacífica entre pueblos y naciones de América.

Contenidos

- Pueblos del África subsahariana.
- Modelos de organización social y política.
- Culturas africanas.
- Procesos de colonialismo en África.
- La ruta transatlántica y la Diáspora Africana.
- Proceso de esclavización.
- Los negros en procesos de emancipación en América.
- Expectativas y proyectos de los movimientos de pueblos afrodescendientes en América hoy.
- Incidencia cultural de la afrodescendencia en el arte nacional colombiano.
- Poblaciones afrodescendientes en Colombia.
- Historia de pobladores y participación de las comunidades negras en el desarrollo colombiano.
- Problemáticas de las comunidades negras.
- Legislación étnica para afrodescendientes.

Glosario

África sudánica occidental: es distinta de Sudán, actual país ubicado en el África del Este. Se refiere a la [...] región geográfico-histórica que comprende Senegal, Malí, Níger, Burkina Faso, Chad, parte de Mauritania y porciones de países costeros del alto golfo de Guinea [...]’ (Hrbek, 1992: 27), mientras que el África sudánica incluiría también Sudán.

África sudánica nilótica: Sudán oriental. Región que hacía parte del África sudánica (o país de negros), localizada en el actual Sudán (www.canalsocial.net/GER/ficha_GER.asp?id=7533&cat=Historia).

Aglabíes: Se dice de una dinastía musulmana del norte de África, fundada por Ibrahim Ibm Aglab en el año 800. Ejercieron su autoridad de Túnez a Egipto.

Beduinos: Grupo árabe predominantemente nómada, que se localiza en Arabia Saudí, Egipto, Israel, Jordania y la Península Arábiga.

Beréberes: Pueblo africano que habita el noroeste de África y el desierto del Sahara desde hace unos 4000 años. Su nombre procede del vocablo ‘bereber’ o bárbaro, utilizado por los conquistadores romanos que gobernaron el Magreb desde el año 40 d.C. al siglo V para denominar a todo aquel que tuviera orígenes distintos a los de la civilización griega o romana (Beazley 1991: 16).

Castas: Son núcleos sociales endogámicos, pertenecientes a una clase social definida; suelen encontrarse en sociedades fuertemente estructuradas y con poca movilidad social.

Cosmovisión: Se puede definir este concepto como la forma en que cada sociedad construye una ‘visión del mundo’, formas particulares de pensar, de sentir, de entender y de conocer (Serje, Suaza y Pineda 2002: 110).

Fatimíes: Se dice de una familia de príncipes musulmanes que afirmaban descender de Fátima, hija de Mahoma. Reinaron en el norte de África, Egipto y Siria (Espasa 1998: 751).

Omeyas: Se aplica a cada uno de los miembros de la dinastía que fundó el califato islámico de Damasco en 660 y fue derrocado por los abasíes en 750 (Espasa 1998: 1318).

Tótem: Objeto de la naturaleza, generalmente un animal, que en la mitología de algunas sociedades se toma como emblema protector de [un grupo] o del individuo, y a veces con un ascendiente o progenitor (Real Academia Española 1992: 2002).

Bibliografía

Beazley, Mitchel

1991 *Tierras y gentes: África subsahariana*. Colombia: Círculo de Lectores.

Benítez, Augusto y Julia Moreno

2006 *Los Pueblos de África: vida y costumbres en la antigüedad*. España: EDIMAT Libros.

Espasa Calpe S.A.

1998 *Diccionario enciclopédico Espasa*. Madrid: Espasa - Calpe

Friedemann, Nina y Jaime Arocha

1986 *De sol a sol*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Centro Editorial Javeriano.

Hrbek, Iván

1992. "África en el contexto de la historia mundial". En: Mohammed El Fasi e Ivan Hrbek (Directores). *Historia general de África. Vol. VIII. África entre los siglos VII y XI*, pp. 23-52. Madrid: Tecnos.

Ki-Zerbo, Joseph

1980 *Historia del África negra. Vol. I. De los orígenes al siglo XIX*. Madrid: Alianza Universidad.

Julién, Charles-André

1948 *Historia de África*. Barcelona: Salvat Editores.

MEN

2001 *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Serie Lineamientos Curriculares*. Bogotá: MEN.

Montenegro González, Augusto et al

1991 *Civilización 7*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Real Academia Española

1992 *Diccionario de la Lengua Española*. Tomo II: H-Z. España: Editorial Espasa Calpe S.A.

Serje de la Ossa, Margarita; Rosamaría Cristina Suaza y Roberto Pineda Camacho

2002 *Palabras para desarmar. Una mirada crítica al vocabulario del reconocimiento cultural*. Bogotá: Ministerio de Cultura – ICAHN.

Webgrafía

'África Sudánica nilótico', Enciclopedia GER. En:

http://www.canalsocial.net/GER/ficha_GER.asp?id=7533&cat=Historia

'Antecedente: África en la Alta Edad Media'. En:

<http://www.artehistoria.jcyl.es/historia/contextos/913> , consulta en julio de 2007

Funes Oviedo, Mauro Facundo. Pasado y presente de la esclavitud. En:

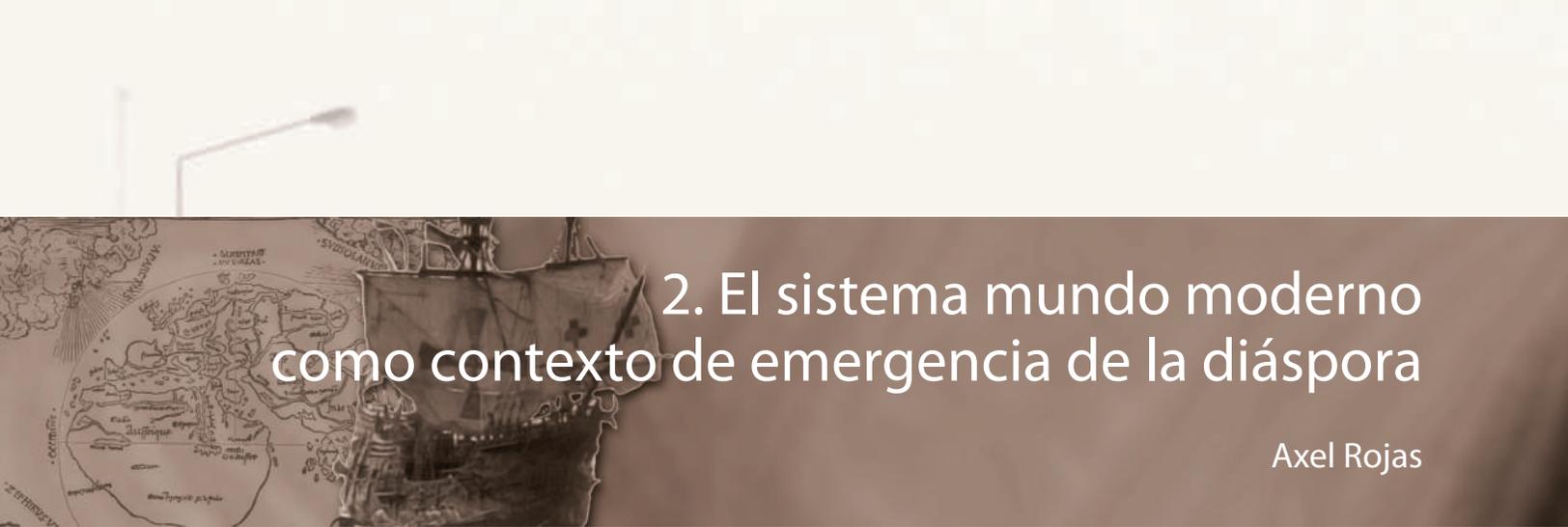
<http://www.monografias.com/trabajos10/trini/trini.shtml>, consulta en julio de 2007

Recomendaciones para el uso de páginas web:

Algunas de las imágenes y textos incluidos en este capítulo fueron tomados de las páginas web indicadas en la webgrafía. Para ubicar contenidos adicionales recomendamos buscar en las páginas principales de estos sitios:

<http://www.canalsocial.net>

<http://www.monografias.com>



2. El sistema mundo moderno como contexto de emergencia de la diáspora

Axel Rojas

Orientaciones conceptuales y pedagógicas

Es necesario estudiar la historia críticamente si queremos alcanzar una mayor y mejor comprensión de las dinámicas actuales que vive la humanidad; más aun si queremos conocer las dinámicas de la Diáspora Africana. Una de las características de esa historia escolar, es que nos presenta la historia de manera fragmentada; es una historia comúnmente ligada a países y continentes, dividida en secuencias de acontecimientos liderados por 'héroes', pero que poco nos ayuda a comprender las relaciones entre las múltiples historias y personajes. Por ejemplo, al estudiar la presencia de africanos esclavizados en Colombia, no se la relaciona con los procesos de colonización de África y América, con la consolidación del capitalismo en Europa o con otras formas en que se dio la esclavitud en América.

La presencia actual de poblaciones afrodescendientes en América Latina y el Caribe es el resultado de un proceso histórico mucho más complejo de lo que comúnmente nos presentan los libros de historia que circulan en nuestro sistema escolar. Es común que en los textos escolares se explique la presencia de las poblaciones afrodescendientes, negras y raizales en Colombia, y otros países de la región, como el resultado de la esclavización de africanos y sus descendientes durante los siglos XV al XIX.

Se dice también, que la institucionalización de la esclavitud en estos países se explica como resultado de la alta mortalidad de las poblaciones indígenas, que habría ocasionado una fuerte caída de la mano de obra disponible para las actividades económicas del proceso de colonización, tales como la minería y el trabajo agrícola en las haciendas. Los indígenas, que hasta entonces eran los encargados de llevar a cabo estos trabajos físicos que requería el sistema colonial para su sostenimiento, no habrían soportado las condiciones de servidumbre a las que fueron sometidos por los colonizadores, haciendo necesario 'reemplazar' esa mano de obra con personas esclavizadas 'traídas' de África.

A pesar de lo problemático de esta argumentación, pocas veces cuestionamos esa imagen que nos presenta el trabajo forzado de los indígenas (que en muchos casos llegó a ser una forma de esclavización) y la esclavización de los africanos, como algo 'natural'. ¿Acaso era 'natural' forzar a las sociedades indígenas a trabajar al servicio de los europeos en condiciones de servidumbre y esclavitud? o ¿Es 'obvio' que, ante la mortandad que ocasionaban estas condiciones de vida impuestas por los europeos, lo más normal era traer africanos esclavizados?

¿Cómo y por qué se da el 'descubrimiento de América'?

¿Cómo ha sido enseñado el 'descubrimiento' de América en las escuelas?

¿Qué implicaciones tiene este tipo de conocimiento para nuestra comprensión del presente?

¿Qué relación existe entre el proceso de constitución del sistema mundo moderno y la presencia actual de los afrodescendientes en América?

Objetivos curriculares del núcleo

- Estudiar el contexto histórico en que se dio inicio a la Diáspora Africana y su relación con el 'descubrimiento de América' y la consolidación del sistema moderno mundial.
- Comprender las circunstancias de tipo político, económico y social que hicieron posible el proceso de la diáspora, entendida como fenómeno de larga duración.
- Analizar la relación entre la expansión de Europa a través del Atlántico a partir del siglo XV y fenómenos como la trata trasatlántica de esclavizados con destino a las tierras en proceso de colonización.

Pensar la diáspora como un fenómeno complejo

La esclavización o el sometimiento a trabajo forzado de unas personas por parte de otras no es ni fue un hecho natural, ni el resultado de 'la voluntad divina', ni mucho menos un 'hecho aislado'. La esclavitud fue (y aún lo es hoy) una institución creada por seres humanos y sociedades concretas, en momentos particulares de la historia, que refleja las formas de pensamiento y de organización social vigentes en cada momento.

Es importante adelantar una lectura crítica del modo como se explica y se representa en los textos escolares el fenómeno del 'descubrimiento de América'. ¿Qué aparece? ¿Qué se dice y qué no?

En este mismo sentido, no podemos entender la esclavización como la única característica de la Diáspora Africana en América. Esto quiere decir que, a pesar de que podamos pensar en las poblaciones negras como descendientes de los africanos que fueron esclavizados, su historia no está limitada a esa condición; si lo viéramos así, es probable que no podamos reconocer cuáles han sido las formas de su participación en las sociedades americanas, ni su presencia y aportes actuales a estas sociedades. Es por ello que proponemos pensar las trayectorias históricas de las poblaciones afrodescendientes como un proceso de *diáspora*.

Recurrimos a este concepto, que no es nuevo, porque consideramos que nos permite entender mejor la complejidad de este proceso histórico. En términos generales, se entiende como diáspora un proceso prolongado de dispersión y alejamiento de una población en relación con su lugar original de habitación, que se mantiene por varias generaciones.

Para entender la Diáspora Africana es necesario comprender los múltiples procesos sociales que se tejen en esta historia, que inicia con un desplazamiento forzado desde África hacia las colonias americanas, continúa en las nuevas circunstancias de vida impuestas por el sistema colonial y llega hasta nuestros días: la relación de la población esclavizada con los lugares a los que llegó, las dinámicas de resistencia y adaptación frente al sistema esclavista, la manera como perviven y se transforman conocimientos y prácticas de todo tipo (ambientales, musicales, literarios, políticos, gastronómicos, etc.), son algunos de los tantos aspectos que nos ayudan a comprender mejor las trayectorias de las poblaciones negras, afrocolombianas y raizales, y su presencia hoy en Colombia.

El sistema moderno mundial

La historia ha sido entendida comúnmente como historia de la política y sus instituciones, dejando de lado aspectos como la vida cotidiana, los intereses y actividades de las poblaciones subalternas. Estas formas de hacer historia se han centrado en el análisis de los estados nacionales y en las transformaciones políticas vividas en esas sociedades. A pesar de los aportes de estos enfoques, una historia hecha de esta manera presenta dificultades para entender que el mundo es un sistema interconectado, en el que lo que sucede a escala local siempre está interconectado con lo que sucede a escala global.

Hoy, cuando cada vez pensamos más en la globalización, parece más obvio que lo que sucede en una localidad colombiana está afectado por las dinámicas globales de la economía y la política. Pensemos por ejemplo en el incremento en los precios del petróleo, producto de la invasión de los Estados Unidos a Irak, que repercute en las alzas del precio del transporte en Colombia, afectando el costo de los productos en las plazas de mercado. Todo ello ligado a un hecho trascendental en la historia de la humanidad que todos conocemos como el 11 de septiembre. A pesar de que los colombianos no parecemos tener ninguna relación directa con el Medio Oriente, los hechos mencionados nos muestran que en realidad sí lo estamos.

Pero, esta conexión global de las diferentes sociedades del mundo y sus historias no es algo reciente. Responde a un proceso que se originó en el siglo XV, cuando se dio inicio a la colonización europea de aquellos territorios que hoy llamamos América. Se creó entonces el *sistema moderno mundial*, es decir, un sistema de interconexión mundial que aun hoy sigue vigente y que en nuestros días se expresa en el llamado proceso de globalización. Veamos ahora brevemente cómo se dio este proceso.

Un primer elemento que consideramos necesario analizar, es aquel que se refiere a los acontecimientos que marcaron la historia del planeta hacia finales del siglo XV. En un texto que puede ser de gran utilidad, Immanuel Wallerstein (1992: 201-209) nos da unas interesantes pistas para entender lo que

fue el proceso de construcción del sistema moderno mundial. Según el autor, lo primero que tenemos que pensar es acerca de cuáles fueron sus antecedentes.



Las Cruzadas fueron expediciones militares que permitieron la expansión del cristianismo por fuera de Europa, si bien tuvieron un alto costo en este continente, fueron fundamentales para la aparición del sistema mundial moderno, toda vez que Europa y los Europeos serían los encargados de llevar 'la palabra de Dios' a otros lugares del mundo, idea que en América se tradujo con la evangelización. Imagen: Ricardo Corazón de León en su camino a Jerusalén. Obra del artista James Glass. Vel Hartman (2006: 125)

Uno de ellos es el establecimiento del Sistema Feudal, hacia el año 1000, que sentaría las bases de lo que serían las formas de organización social europeas entre el siglo XI y el siglo XV; un sistema que funcionaba sobre la base de la explotación de los campesinos, quienes eran llamados vasallos, por parte de los señores feudales o nobles, quienes estaban a su vez bajo el dominio de los reyes, príncipes y duques gobernantes. Estos campesinos o vasallos debían trabajar la tierra y pagar una renta o tributo a los nobles menores, quienes dependían de

este trabajo para acumular riqueza y para responder a las obligaciones que tenían con sus gobernantes. Los monarcas sostenían a sus burocracias y ejércitos con los ingresos que recibían mediante estos impuestos.

De esta forma, el Sistema Feudal logró un cierto florecimiento económico y militar que le permitió desarrollar con éxito las Cruzadas en el Medio Oriente durante casi dos siglos (entre 1095 y 1291). Las Cruzadas fueron otro factor determinante en la aparición posterior del sistema mundial moderno; con ellas, el cristianismo se extendió hacia el Oriente, se consolidó la idea de Europa y los europeos como los encargados de llevar 'la palabra de Dios' a otros lugares del mundo. Esta idea será de vital importancia a partir del siglo XV, cuando los europeos intenten justificar las razones del sometimiento de las poblaciones nativas de los territorios ocupados al otro lado del Atlántico (en lo que hoy llamamos América), mediante la práctica de la evangelización.

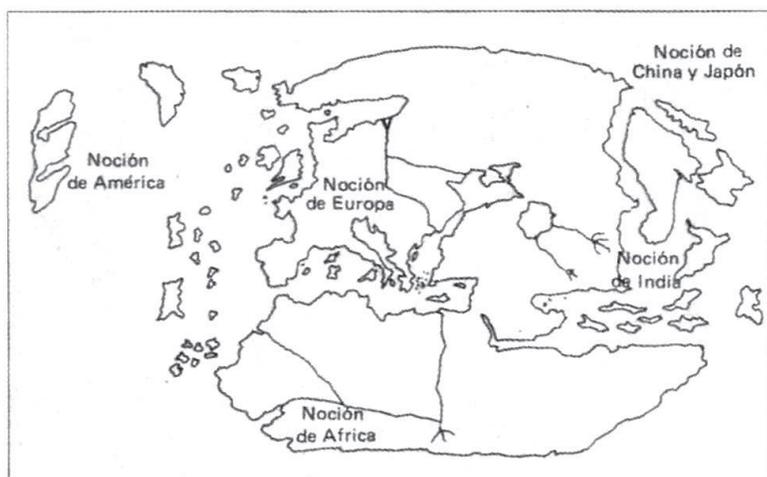
Las Cruzadas eran expediciones militares emprendidas en nombre del dios de los católicos, cuyo propósito era establecer dominio sobre territorios de gran importancia económica para el comercio de la época y de un importante valor simbólico para los católicos; en ellas se buscaba someter a poblaciones que se consideraban *infiel*, por tener una religión distinta a la Católica, o por haber renunciado a ella o haberse opuesto a su imposición.

Estas expediciones de expansión del dominio europeo e imposición del cristianismo tendrían múltiples consecuencias en la sociedad europea de entonces y de épocas posteriores. En un primer momento, las Cruzadas significaron el dominio de vastos territorios y la incorporación (así fuera forzada) de nuevas poblaciones al credo cristiano.

Las Cruzadas a largo plazo tuvieron un alto costo, por lo que no duraron para siempre y tuvieron serias consecuencias en lo que sucedió en Europa en aquella época. Hacia mediados del siglo XIII, los europeos fueron derrotados, los mongoles invadieron la parte oriental de Europa y los otomanos tomaron el sureste europeo. Para el año 1250, las fronteras de su mundo volvieron a reducirse y Europa entró en un estancamiento económico que duró dos siglos (hasta 1450). Como consecuencia, se dio lo que Wallerstein califica como un *tripe colapso*, a saber: el de los señores feudales, el de los Estados, y el de la Iglesia.

El primero, el de los señores feudales, resultó como una consecuencia evidente de las guerras. Gran cantidad de hombres habían sido llevados a las guerras, por lo que la mano de obra disponible

en el campo se redujo sustancialmente, ocasionando una disminución en los ingresos de los señores feudales y por ende de los príncipes y reyes gobernantes. Como consecuencia de la escasez de mano de obra, los campesinos estaban en mejores condiciones para negociar sus intereses; consiguieron la reducción, y en algunos casos la eliminación, de las condiciones de servidumbre y empezaron a tener posibilidades para acumular algunos excedentes.



El mundo conocido por los europeos en el siglo XV era limitado, las representaciones de África y Asia eran muy pobres y en el caso de América y Oceanía eran nulas. Imagen: Zaragoza (2005: 7)

El colapso de los Estados se relaciona estrechamente con lo anterior; ante la disminución de los

ingresos de la nobleza, la capacidad de los príncipes y reyes para mantener las burocracias fue cada vez menor, así como su capacidad para ejercer el poder.

Por último, la crisis de la Iglesia también está relacionada con la disminución de los ingresos en sus arcas, así como por factores que le restaron legitimidad ante sus creyentes e importantes sectores de la sociedad. Entre ellos el Cisma de Occidente, la aparición de movimientos igualitarios y antiautoritarios a su interior (como los franciscanos, por ejemplo), y las prácticas de corrupción que prosperaron, muchas veces con la complicidad de las autoridades eclesiásticas.

Como puede verse, el siglo XV corresponde a un periodo de grandes transformaciones en las sociedades europeas. Transformaciones que se vieron acompañadas por un proceso de expansión de Europa (principalmente Portugal y España) por los territorios del norte y occidente de África. A este proceso de expansión es a lo que se ha llamado *los descubrimientos*, que significaron una expansión de las fronteras comerciales europeas a territorios hasta entonces desconocidos para ellos.

En ese sentido, es necesario precisar que el mundo conocido para los europeos del siglo XV era bastante limitado (Zaragoza 2005: 6-27). Su noción de África y Asia era bastante pobre y desconocían por completo regiones enteras del globo como Australia y, por supuesto, América. Lo determinante de este periodo de los descubrimientos es que contribuyó decisivamente al desarrollo de las técnicas de navegación y amplió las fronteras imaginadas por los europeos.

Siguiendo los planteamientos de Wallerstein, la constitución del sistema moderno mundial se da en este momento, que es cuando se inicia la invasión europea de los territorios de lo que hoy llamamos América. La constitución del sistema moderno mundial está asociada a cinco fenómenos relacionados entre sí. El primero de ellos fue el capitalismo como sistema económico. No debemos olvidar que con el 'descubrimiento' de América se da una expansión de las áreas en las que funciona esta forma particular de economía; por primera vez se establece una relación entre los mercados de Europa, Asia y África con los de América. Es decir, es el primer momento en que se establece un vínculo económico a escala mundial (una *economía mundo*).

El segundo fenómeno tiene que ver con un momento particular de florecimiento de la ciencia y la tecnología, en parte asociado a las necesidades del capitalismo naciente, que requería aumentar la rentabilidad de los procesos económicos. Los descubrimientos fueron posibles gracias a los avances tecnológicos en la navegación, por ejemplo. No obstante, es necesario mencionar que los conocimientos en el arte de la navegación no son producto solo de esta época, ni de los desarrollos europeos, sino fruto de los intercambios de conocimientos con otras sociedades como la china y los árabes.

El tercer fenómeno mencionado por Wallerstein tiene que ver con la secularización de la vida social o relegación de las instituciones religiosas a la vida privada. El fortalecimiento del capitalismo y los avances tecnológicos habían influido en las formas de ver el mundo en la sociedad de la época, dando más importancia a formas racionales de explicación de las cosas y reduciendo el papel de la religión en este sentido. Aunque este cambio no fue total, sí significó alteraciones en relación con el papel que había tenido la Iglesia durante la Edad Media, época en la que la Iglesia mantenía una función determinante como fuente de valores y de fe.

El cuarto fenómeno que hace parte de este proceso de constitución del sistema moderno mundial es el sistema de Estados. Hacia finales del siglo XV se conformaron en Europa (España, Francia e Inglaterra) las 'nuevas monarquías', que serían fortalecidas en el siglo siguiente, durante el llamado periodo del Absolutismo. A pesar de la idea que comúnmente tenemos de los estados como algo que siempre ha existido, estos solo son producto del proceso de constitución del sistema moderno mundial. Así mismo, se crean en este proceso

unos estados dependientes de las metrópolis: las *colonias* (de allí la noción de colonialismo), dando lugar a un esquema de organización política en el que las sociedades europeas ocupan el lugar de *centros* del sistema y las colonias un lugar de *periferias*. En el marco del sistema capitalista, el centro y las periferias ocupan lugares distintos, siendo el primero el de mayor poder y las segundas las de menor.

Contrario a lo que se podría pensar, España y Portugal no ocuparon un lugar de centro en el sistema y terminaron siendo una especie de intermediarios entre el centro europeo y las periferias americanas.

El último fenómeno de este proceso es el universalismo, que es una idea según la cual todos los conocimientos, valores y derechos de una sociedad (las europeas en este caso) pertenecen a todas las personas. Esta idea tiene un potencial liberador, en tanto ofrece una idea de igualdad para todo el mundo. Sin embargo, tomó una forma imperialista, pues quienes tenían el poder en el momento lo emplearon para imponer sus valores a las sociedades que dominaban, en nombre de unos supuestos valores universales. Es decir, se consideraba universal solo aquello que era propio de los europeos.

Como resultado de la consolidación del sistema moderno mundial, Europa vivió grandes transformaciones. Tal vez la de mayor incidencia tiene que ver con la legitimación de un sistema altamente desigual, tanto al interior de las sociedades europeas, como en las colonias establecidas al otro lado del Atlántico, en la naciente América. El lugar que ganó Europa en el contexto del sistema naciente la llevó a ser el centro del poder en el contexto mundial durante los siguientes cinco siglos.

Simultáneamente, al tiempo que la modernidad se consolidaba, se dio lugar a un fenómeno que Wallerstein ha llamado la Americanidad. Según el autor, ésta tiene cuatro características fundamentales: la *colonialidad*, la *etnicidad*, el *racismo* y la *idolatría por lo nuevo*.

El primero de ellos, la colonialidad, es un elemento fundamental en el sistema mundial moderno. No existe la modernidad sin la colonialidad; veamos un poco en qué consiste. Según el discurso de la modernidad, los estados del mundo son iguales entre sí. Sin embargo, desde su nacimiento en el siglo XV, es evidente que existen unos estados con mayor poder que otros. Durante los procesos de colonización, esto parecía más claro al observar las diferencias entre las metrópolis y las colonias; sin embargo, una vez culminó la colonización, permaneció una forma de pensar que establece jerarquías entre los estados y sociedades del centro y los de la periferia; es decir, la colonialidad. Una característica fundamental de la colonialidad es que permanece, aunque el sistema colonialista haya culminado, y sigue funcionando como un esquema mental que justifica y legitima las desigualdades entre las sociedades en el sistema moderno mundial.

Para Wallerstein, la colonialidad es la expresión de la desigualdad entre los estados, mientras la etnicidad es la expresión de la desigualdad al interior de cada Estado. Esta es la segunda característica de la Americanidad. La etnicidad se refiere a las desigualdades y relaciones jerárquicas entre los grupos étnicos que conforman una sociedad; en ese marco de relaciones, el grupo étnico dominante (que casi nunca se llama a sí mismo grupo étnico) se encarga de legitimar un sistema de clasificaciones sociales y socioculturales que son vividas y promovidas como desigualdades sociales. Es decir, la creación o marcación de un sistema de diferencias culturales sirve para legitimar un sistema de desigualdades sociales.

Se establecen entonces categorías para nombrar esa diferencia cultural tales como 'indios', 'mestizos', 'zambos', 'blancos', etc., en un sistema que ubica a unos en la parte más alta de la pirámide social y al resto en las partes inferiores (algo que podemos observar con claridad en los textos escolares). Adicionalmente, estas clasificaciones sirven para establecer asociaciones entre unas poblaciones y cierto tipo de actividades económicas. En la Colonia, por ejemplo, se estableció la asociación entre negro y esclavitud, y entre indio y encomienda; asociaciones que aún hoy en día mantienen bastante vigencia en sectores de la sociedad colombiana. Es obvio que las instituciones de la esclavitud y la encomienda



Desde el conocimiento escolar se ha generalizado la idea de que el descubrimiento de América posibilitó el encuentro de diversos grupos étnicos, pasando por alto las jerarquía sociales basadas en la raza que se establecieron con este proceso colonizador. Imagen: Ciencias Sociales 5, unidad temática Colombia hoy" (1982: 97).

nos dice Wallerstein es que la etnicidad tiene ambas caras: de una parte es una forma de pensar impuesta en la sociedad, que nos dice que está compuesta por poblaciones o grupos minoritarios diferenciados culturalmente, a los que llama grupos étnicos, y a los que no reconoce una igualdad en términos sociales, culturales o de conocimiento. De otra parte, la etnicidad es un mecanismo de constitución de una identidad común para aquellos grupos históricamente discriminados, que sirve para movilizar sus luchas.

Si lo analizamos de manera compleja, la etnicidad nos sirve para entender que la diferencia cultural no es natural, que es construida por las sociedades y varía a lo largo del tiempo, y que en ese sentido puede ser reconocida como riqueza de formas de pensar y de construir proyectos de vida diversos. Pero, al mismo tiempo, nos llama la atención sobre los riesgos de mostrarla como algo natural que hace imposible reconocer la igualdad entre los seres humanos.

En este sentido, Aníbal Quijano, al desarrollar su teoría de la *colonialidad del poder*, ilustra la manera como en la expansión del proceso colonizador de Europa sobre América, se dio forma a jerarquías sociales basadas en la idea de *raza* (la naturalización de rasgos biológicos como diferencias sociales) que permitieron legitimar un orden social de dominación de unas poblaciones por parte de otras, como parte de una dinámica constitutiva del proceso de la modernidad: *la colonialidad* (Quijano 2000)¹.

La colonialidad es la base de las formas de clasificación social y la emergencia de identidades tales como *indio* o *negro*, marcando a poblaciones que, desde entonces, se encuentran reducidas a una condición de otredad en relación con los sectores dominantes de la población, asumidos como blanco/mestizos. A

desaparecieron, pero la asociación entre ciertas poblaciones y determinados oficios permanece, tal como veremos en los núcleos sobre oficios y formas de sustento.

La historia escolar que muestra el descubrimiento de América como un fenómeno positivo es evidencia de un pensamiento eurocéntrico desde el cual se otorga el valor de verdad (es decir, de algo cierto o verdadero) al pensamiento proveniente de las culturas europeas y restando valor al pensamiento producido por las culturas africanas, indígenas, americanas u orientales. Nuestras formas de conocer el mundo están mediadas por esta situación y se reflejan en las formas de valorar el conocimiento de los afrodescendientes y de otras poblaciones como los indígenas.

Entender la etnicidad de esta manera puede ser problemático para muchos de nosotros, pues estamos acostumbrados a asumir que la etnicidad tiene que ver con los grupos étnicos y con sus luchas; es decir, entendemos la etnicidad como algo positivo por definición. Sin embargo, lo que

1 Los planteamientos de autores como Quijano (2000) y Mignolo (2002) sobre la Modernidad/colonialidad son desarrollados a partir de un replanteamiento del origen de la Modernidad, tradicionalmente ubicado en relación con la Ilustración y el siglo XVIII, ubicándolo en relación con la Conquista de América y el control europeo sobre el Atlántico a partir de 1492. Ver Escobar (2003:60-61).

estos sistemas de clasificación de sujetos y grupos humanos corresponde una forma de representación de sus conocimientos, una *colonialidad del saber* (Quijano 2000), que considera los saberes de los sujetos subalternizados como locales-tradicionales, versus el conocimiento eurocéntrico dominante, al que considera universal-científico.

En estos procesos, la escuela y la academia han jugado un lugar y una función determinante, en tanto reproducen dicha lógica de representación esencializando la otredad (la diferencia cultural en relación con los sectores dominantes de la sociedad) de las poblaciones subalternizadas, sobre quienes se ha construido una imagen que los ubica como objetos 'exóticos', vestigios del pasado salvaje, reductos de identidad o sociedades en transición hacia la modernidad. A lo largo de esta historia, la 'marcación' de la diferencia ha servido como instrumento de legitimación de diversas formas de dominación sobre sujetos y sociedades, y de subalternización de sus conocimientos.

Otra característica de la Americanidad es el racismo. Cuando en una sociedad la etnicidad no garantiza las formas de discriminación que se quiere legitimar desde los sectores dominantes, entonces se crean mecanismos institucionales para garantizar su práctica y permanencia. Wallerstein se refiere especialmente al racismo que resulta de la institucionalización de las prácticas que legitiman la desigualdad social, algo que podemos ver en situaciones históricas como las vividas con el **Apartheid** en Sudáfrica, o la discriminación racial vivida en Estados Unidos hasta el siglo XX.

La última característica de la Americanidad es la idolatría por lo nuevo. Es decir, un afán permanente por lo 'moderno', que promueve el olvido de las tradiciones e impide ver las estructuras de larga duración que sustentan los hechos sociales. A la larga, esta idolatría por lo nuevo se convierte en una forma de promoción del consumo permanente, que con frecuencia desprecia tradiciones y conocimientos locales.

Como vemos, estos procesos históricos no nos son del todo desconocidos; muchos de ellos corresponden a lo que estudiamos como el 'descubrimiento de América'. La diferencia está en que al estudiar el 'descubrimiento de América', parece que nos estuviéramos refiriendo a un hecho social en el que no se presentó ningún tipo de conflicto; es un hecho que estudiamos como si correspondiera a una forma 'natural' de ser de la historia, en la que todos los involucrados estuvieron presentes sin ningún tipo de interés y sin conflicto entre ellos. Al contrario, lo que podemos ver al analizar estos mismos hechos desde la perspectiva del sistema mundo moderno, es que los acontecimientos están ligados a intereses de sectores de la sociedad con distintas intenciones y que las consecuencias no son iguales para todos.

Al pensar en el 'descubrimiento de América', podemos entender fácilmente que las consecuencias no fueron las mismas para los europeos que para los nativos de estas tierras, ni tampoco para los africanos que serían esclavizados. Cada uno de estos grupos vivió el fenómeno en situaciones muy distintas y las consecuencias que los afectaron a largo plazo también fueron diferentes, tal como podemos ver en los núcleos temáticos siguientes.

Condiciones históricas en que emerge la Diáspora

Como hemos visto, hacia finales del siglo XV se hicieron posibles un conjunto de condiciones históricas que a partir de entonces darían lugar a fenómenos como el incremento de la esclavitud y el consecuente proceso de trata trasatlántica de esclavizados con destino a las tierras en proceso de colonización; algo a lo que hemos llamado Diáspora Africana. Este es el momento histórico fundacional del *sistema moderno mundial*, que se da a partir de la expansión de Europa en dirección al occidente, a través del Atlántico.

El 'descubrimiento' de América se convierte en el inicio del proceso de expansión global del capitalismo, la ciencia y el sistema de Estados, entre otros aspectos, que marcan la historia de la humanidad hasta

hoy. A pesar de que comúnmente entendemos la Modernidad como un proyecto definido por su espíritu liberador, ella tiene un 'lado oculto' que es la colonialidad, entendida como forma de pensamiento que se instauró con la creación de las colonias y el dominio colonialista por parte de los europeos.

Sugerencia metodológica

Reflexionemos:

¿El tipo de conocimiento que se promueve en la escuela y los textos sobre el 'descubrimiento' de América, favorece una mirada crítica sobre los acontecimientos y las relaciones de poder implicadas en esta historia?

Analicemos los rituales escolarizados como la celebración del 12 de octubre.

Aunque el origen de la modernidad está ligado al 'descubrimiento' de América, ello no quiere decir que fuera un fenómeno 'americano', como tampoco se puede considerar un fenómeno 'europeo' por haber tenido allí su principal impulso. La modernidad y la colonialidad nacen juntas como un solo proceso, que por primera vez establece conexiones duraderas entre territorios y sociedades hasta entonces escasamente relacionadas. La historia de África, como veremos, está marcada por la creación del sistema mundo moderno, que trajo como consecuencia un significativo incremento de la esclavitud durante casi cuatro siglos (entre los siglos XVI y XIX).

Lo que conocemos como la Modernidad tendría una primera fase de constitución ligada a los procesos de colonización europea en América y su consecuente control sobre el Atlántico. En consecuencia, es necesario comprender esta diáspora como un proceso de larga duración que fue posible debido a un conjunto de circunstancias de tipo político, económico y social. Tanto los lugares y sociedades donde tuvo inicio, como los lugares de destino de los esclavizados, las instituciones que participaron de dicho proceso, como los intereses que la motivaron, deben ser objeto de análisis y comprensión hoy en día. Solo de esta forma podremos tener un mejor entendimiento acerca de muchas de las dinámicas actuales de la sociedad colombiana, de las características de su población, de sus tradiciones artísticas, de sus dinámicas políticas y de sus conflictos, entre otros aspectos.

Tanto por su duración, por la cantidad de personas y sociedades a las que involucra, por el haber iniciado como un proceso de esclavización y expatriación forzada de millones de personas a lo largo de varios siglos, la Diáspora Africana tiene hoy profundas implicaciones en las sociedades que hacen parte de ella. Esto quiere decir que la diáspora no es un proceso que sólo vivieron los africanos y sus descendientes, y que entonces solo les interesaría a ellos, la diáspora hace parte de la historia común de la mayoría de las sociedades que conforman el planeta, y entre ellas la colombiana.

Comprender la diáspora implica cuestionar las perspectivas, tan comunes en el sistema escolar, que presentan a los afrodescendientes como seres cuya historia comienza en América, como esclavizados de los europeos y sometidos al trabajo en las minas y plantaciones. Aunque ello puede ser cierto, las presencias actuales de los afrodescendientes, así como sus trayectorias históricas, no se limitan a ser descendientes de africanos y menos de seres esclavizados; el fenómeno es más complejo.

La Diáspora Africana se inició hace ya casi cinco siglos. En ella, los afrodescendientes han participado de diversas formas en las dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales de las sociedades americanas,

teniendo entre sus consecuencias, múltiples transformaciones en sus maneras de vida, al tiempo que han generado infinidad de transformaciones en la vida de las sociedades a donde llegaron.

Es necesario entonces que analicemos con cuidado sus dinámicas y consecuencias en América, y en Colombia en particular. El propósito de este núcleo es que tengamos una mirada menos simple de la historia, en la que sea posible avanzar en la visibilización de las presencias históricas y contemporáneas de los afrodescendientes.

Experiencia: Institución Educativa Femenina de Enseñanza Media y Profesional - IEFEMP

El museo

El museo posibilita el estudio, reconstrucción y construcción de la historia con la participación de la comunidad educativa. En el caso de la *Institución Educativa Femenina de Enseñanza Media y Profesional* en el municipio de Quibdó, departamento del Chocó, los maestros del área de Ciencias Sociales lideran la CEA, siendo el museo uno de los proyectos claves para su implementación. Este es un espacio en donde están expuestos los objetos que dan cuenta de la historia afrocolombiana, especialmente del Chocó.

Allí encontramos fotografías de personajes destacados en la literatura, el conocimiento científico y tecnológico, las luchas por la defensa y dignificación de sus pueblos, el deporte, la música, biografías, archivo de prensa, manuscritos, fósiles de plantas y animales marinos, artesanías, vestuario típico, indumentaria, herramientas y utensilios de trabajo ancestrales, colección de monedas y billetes, pinturas con escritos sobre historia afrocolombiana y una sección de objetos representativos de diferentes grupos socioculturales. Además, han elaborado con los estudiantes un texto donde se encuentra registrada la información sobre el museo.

El museo es considerado un laboratorio etnoeducativo alrededor del cual los estudiantes, padres de familia y personas de la comunidad trabajan por su fortalecimiento, con aportes desde las investigaciones adelantadas sobre historia y cultura afrocolombiana hasta la consecución de objetos representativos y portadores de conocimiento y ancestralidad.

Esta experiencia, por la característica que hemos descrito, permite visibilizar el aporte de los pueblos afrodescendientes a la conformación de nuestro país en la ciencia, la economía, la transformación de los ecosistemas, la cultura y la política; en esta medida se constituye en una experiencia pedagógica que permite trabajar los fenómenos de la diáspora.

En las instituciones que no cuentan con un proyecto de museo, se pueden proponer visitas a estos lugares como actividades complementarias, para promover en los estudiantes una mirada crítica, a través de la observación, análisis y discusión de la información que se difunde, haciendo énfasis en las presencias o ausencias de los diferentes grupos a lo largo de la historia.

Bibliografía

Escobar, Arturo

2003 "Mundos y conocimientos de otro modo: El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano". En: *Tabula Rasa*, V. 1: 51-86.

Gómez de Baruffol, Fanny Cecilia

1992 *Ciencias Sociales 5*. Bogotá: Editorial Santillana.

Mignolo, Walter

2002 "Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica". En: Catherine Walsh, Freya Schiwy y Santiago Castro-Gómez (eds.), *Indisciplinar las Ciencias Sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*, pp. 215-244. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar – Ediciones Abya – Yala.

Quijano, Aníbal

2000 "Colonialidad del poder y clasificación social". En: *Journal of World System Research*, V. 2: 342-386.

Wallerstein, Immanuel

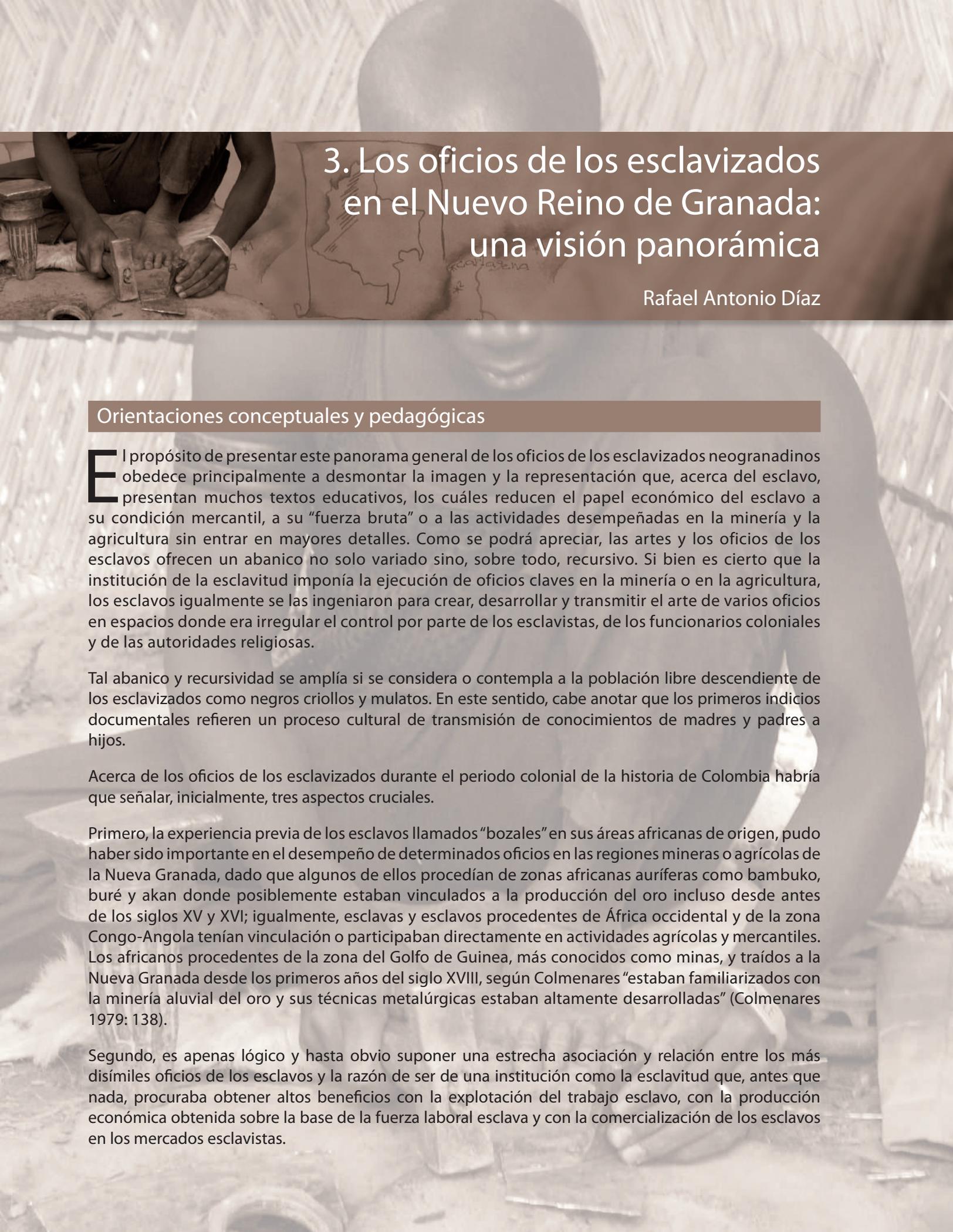
1992 "Creación del sistema mundial moderno". En: Peña, Luis Bernardo (Director), *Un mundo jamás imaginado 1492-1992*, pp. 201-209. Bogotá, Comisión V Centenario y Editorial Santillana.

Vel Hartman, Sergio Gaut

2006 *Las Cruzadas, 200 años de guerra por la fe*. Barcelona: Circulo Latino.

Zaragoza, Gonzalo

2005 *Los grandes descubrimientos*. Colección biblioteca básica. Serie: Historia. Bogotá: Grupo Anaya S.A.

The background image is a composite. On the left, a person's hands are shown working with a small metal object on a wooden surface. On the right, a map of a region is visible, with a person's face partially overlaid on it. The overall tone is sepia and historical.

3. Los oficios de los esclavizados en el Nuevo Reino de Granada: una visión panorámica

Rafael Antonio Díaz

Orientaciones conceptuales y pedagógicas

El propósito de presentar este panorama general de los oficios de los esclavizados neogranadinos obedece principalmente a desmontar la imagen y la representación que, acerca del esclavo, presentan muchos textos educativos, los cuáles reducen el papel económico del esclavo a su condición mercantil, a su “fuerza bruta” o a las actividades desempeñadas en la minería y la agricultura sin entrar en mayores detalles. Como se podrá apreciar, las artes y los oficios de los esclavos ofrecen un abanico no solo variado sino, sobre todo, recursivo. Si bien es cierto que la institución de la esclavitud imponía la ejecución de oficios claves en la minería o en la agricultura, los esclavos igualmente se las ingeniaron para crear, desarrollar y transmitir el arte de varios oficios en espacios donde era irregular el control por parte de los esclavistas, de los funcionarios coloniales y de las autoridades religiosas.

Tal abanico y recursividad se amplía si se considera o contempla a la población libre descendiente de los esclavizados como negros criollos y mulatos. En este sentido, cabe anotar que los primeros indicios documentales refieren un proceso cultural de transmisión de conocimientos de madres y padres a hijos.

Acerca de los oficios de los esclavizados durante el periodo colonial de la historia de Colombia habría que señalar, inicialmente, tres aspectos cruciales.

Primero, la experiencia previa de los esclavos llamados “bozales” en sus áreas africanas de origen, pudo haber sido importante en el desempeño de determinados oficios en las regiones mineras o agrícolas de la Nueva Granada, dado que algunos de ellos procedían de zonas africanas auríferas como bambuko, buré y akan donde posiblemente estaban vinculados a la producción del oro incluso desde antes de los siglos XV y XVI; igualmente, esclavas y esclavos procedentes de África occidental y de la zona Congo-Angola tenían vinculación o participaban directamente en actividades agrícolas y mercantiles. Los africanos procedentes de la zona del Golfo de Guinea, más conocidos como minas, y traídos a la Nueva Granada desde los primeros años del siglo XVIII, según Colmenares “estaban familiarizados con la minería aluvial del oro y sus técnicas metalúrgicas estaban altamente desarrolladas” (Colmenares 1979: 138).

Segundo, es apenas lógico y hasta obvio suponer una estrecha asociación y relación entre los más disímiles oficios de los esclavos y la razón de ser de una institución como la esclavitud que, antes que nada, procuraba obtener altos beneficios con la explotación del trabajo esclavo, con la producción económica obtenida sobre la base de la fuerza laboral esclava y con la comercialización de los esclavos en los mercados esclavistas.

Y, tercero, se puede constatar en el panorama de la historiografía colonial neogranadina una total y casi absoluta desatención y desconocimiento acerca del proceso y de la dinámica que acompaña la formación y la vida cotidiana de los oficios de los esclavizados insertos en los diversos sectores económicos coloniales.

Lo que hasta ahora conocemos es un conjunto de observaciones y anotaciones sobre oficios de esclavos, todas aisladas y fragmentarias sin que lleguen a constituir una visión sistémica e integral de este campo de análisis.

Introducción

Hoy en día se puede afirmar que como tal no existe hasta ahora un estudio o una investigación que de cuenta, así sea regionalmente o para algún periodo histórico específico, de cómo se manifestó el proceso según el cual los esclavos adquirirían un oficio, o de cómo se les asignaba o imponía algún oficio, de qué restricciones padecían para adquirir un determinado oficio, de cuál era la incidencia de exhibir un oficio en el precio de un esclavo en el mercado, cuáles eran las dinámicas culturales asociadas al aprendizaje, obtención o desarrollo de uno o más oficios por parte de los esclavos, etc.

De todas maneras y desde el panorama enunciado, se puede afirmar que los esclavizados desempeñaron un amplio rango de oficios que atraviesan sectores económicos claves como la minería, la agricultura, el comercio, los servicios y el transporte de personas y mercancías.

Igualmente, los esclavos padecieron la discriminación en el desenvolvimiento de ciertos oficios especializados como la sastrería, la talabartería y la platería, por parte de los españoles y criollos que controlaban los gremios de las ciudades coloniales más importantes. De hecho, según la instrucción general para los gremios, expedida en 1777 por el virrey Manuel Antonio Flores, los esclavos y las mujeres “estaban formalmente excluidos de los gremios” (Martínez 1997: 5).

Dada la precariedad y la pobreza de la investigación en este tema, lo que se vislumbrará acá es apenas un panorama general de los oficios de los esclavizados, sólo con el ánimo de brindar un marco muy amplio de referencia.

Los primeros oficios

Entre los oficios iniciales de los esclavos se encuentra el de la pesquería de perlas, fundamentalmente en la provincia de Santa Martha, hoy Guajira, aproximadamente desde 1537, al parecer debido al agotamiento de muchos ostiales en algunas zonas del Caribe insular. A partir de aquel año, el papel y el número de los esclavos se incrementarían ostensiblemente debido, entre otras razones, a la drástica y dramática disminución de la población indígena.

En ciudades coloniales importantes como Santafé de Bogotá, fue “precisamente el sector urbano de los servicios personales y de la economía doméstica el que generó la demanda original por negros esclavos... fueron esclavos al servicio de sus amos, funcionarios civiles y religiosos, los que originalmente arribaron a la ciudad” (Díaz 2001: 39-40). Así que en un primer panorama de oficios personales ligados a las ciudades y a los entornos rurales podríamos enunciar el servicio doméstico, las cocineras, lavanderas, acarreadoras de agua, servicios personales como acompañantes, ayas, nodrizas, pregoneros, administradores de bienes personales, pulperos, etc.



Al proceso de la amonedación en oro se vincularon, al menos en Santafé de Bogotá y de manera temprana, negros esclavos por lo menos desde el año de 1579. En los años de 1579 y de 1634, encontramos a tres negros esclavos, entre ellos uno mandinga y otro Angola, adscritos a los oficios de “marcar los tejuelos de oro” y a la “labor de moler el oro” en la Real Casa de Moneda de Santafé (Díaz 2001: 45).

Domestic Servants, Brazil. The Atlantic slave trade and slave life in the Americas. Jean Baptiste Debret. Voyage. Imagen referencia: JCB_07385-15. En: http://hitchcock.itc.virginia.edu/SlaveTrade/collection/large/JCB_07385-15.JPG. Página patrocinada por la Fundación de Virginia para las Humanidades y la biblioteca de la Universidad de Virginia.

Los oficios en la minería

Ahora bien, posiblemente ya es un lugar común, que es necesario reiterar que, en términos generales, la mano de obra esclava constituyó la base laboral sobre la cual fue posible poner a andar la producción minera, sin olvidar los vaivenes, ciclos, auges y crisis que enfrentó y padeció, configurándose de todas maneras, quizás, como el sector económico clave y definitivo de la economía colonial, que sin embargo dependía de los abastecimientos de toda índole provenientes de zonas rurales agrarias y de la fabricación de materiales relacionados, por ejemplo, con las vestimentas de los esclavos como los obrajes y los tejedores de sombreros.

Un primer listado apretado de áreas de producción minera o Reales de minas contemplan Las Lajas, Buriticá, nordeste antioqueño (Cáceres, Zaragoza, Guamocó), Popayán, Chocó, etc. Un rasgo peculiar de los oficios y labores de los esclavos en los Reales de Minas, fuese en cuadrillas o en otro tipo de organización laboral, consistía en la combinación de las faenas propias de la minería en los entables y la necesidad de cultivar los terrenos adyacentes y que dio como origen, por lo menos en los distritos mineros chocoanos, al oficio de los esclavos de roza (Colmenares 1979: 160-161).

Al parecer, tanto en los oficios mineros como en los agrícolas, es decir, en las minas y en las haciendas/estancias, la organización básica del trabajo esclavo eran las cuadrillas al mando de un capitán esclavo, quien era reconocido como el de mayor prestigio y experiencia en las artes de la minería y del procesamiento del azúcar en las haciendas azucareras.

Las cuadrillas terminaron por constituir tanto una forma de estructuración de la labor productiva, como una forma de estructura social, desde la cual se generarían relaciones sociales, filiales, familiares, culturales y genealógicas de todo tipo. María Cristina Navarrete describe varias de los rasgos de las cuadrillas así:

“Una cuadrilla podía estar formada por cinco o seis esclavos hasta cien, según la cantidad de trabajo y de fortuna del señor (de minas). En minas grandes había varias cuadrillas. A veces sólo empleaba la mitad en la actividad minera y el resto, llamados “piezas de roza” se dedicaban a la producción de alimentos en las tierras aledañas, especialmente en las áreas donde no había indígenas para cultivar. Tanto las cuadrillas mineras como las agrícolas incluían hombres y mujeres. Estas últimas eran excelentes nadadoras, lavadoras en las minas de aluvión; en las minas de canalón raspaban el canal con el almocafre y lavaban el material en las bateas. Los hombres trabajaban con la barra” (Navarrete 2005: 160).



Lavadoras de Oro Rio Guadalupe, 1852. Comisión Corografica, Acuarela de Henry Price. En: Barona, *et al.* 2002.

El arduo y complejo proceso de extraer o de separar el oro, fue especializando los oficios de los esclavos mineros teniendo como soporte la estructura de la cuadrilla; tales oficios especializados, según Orián Jiménez, fueron: esclavo cortero, negros de barra, negros de almocafre, negros de batea, capitanejo o negro cortero, y negros cachos (Jiménez 2004: 58).

Otros oficios insustituibles y fundamentales de la labor minera eran el curandero, la partera y el herrero, además del cura doctrinero. Dice Jiménez que el “cura doctrinero debía encargarse del alimento espiritual de los esclavos... el curandero tenía la obligación de cerrar la brecha entre el hombre y las “sabendijas” de la selva. Mientras que el doctrinero hacía rezos y “sacaba espíritus”, él (curandero) aplicaba secretos para neutralizar y extraer venenos. La partera estaba en la obligación de procurar que las negras ensancharan sus vientres a la procreación”. El herrero por su parte tenía como misión restaurar o hacer servibles las herramientas como los almocafres y las barras o barretones (Jiménez 2004: 77-78).

Un aspecto definitivo en el equilibrio y la productividad de los Reales de Minas era su abastecimiento desde zonas especializadas más o menos lejanas, o aún entre los mismos asentamientos mineros. Esta dinámica de transporte y abastecimiento recaía, particularmente en las zonas mineras, en esclavos denominados canceros, quienes se especializaban en la carga, acarreo y transporte entre los reales de minas (Colmenares 1979:142).

Al respecto es preciso anotar que los flujos de abastecimiento entre las haciendas de trapiche y los reales de minas en la sociedad esclavista asentada en la Gobernación de Popayán, con seguridad debieron causar un fenómeno interesante de diversificación de los oficios de los esclavos, aspecto aún poco o nada investigado en profundidad (Colmenares 1979:200-201).

Los oficios en el área rural

En el ámbito rural, tenemos estancieros y trabajadores agrícolas en haciendas, ingenios, trapiches, estancias de producción mixta (azúcar, productos agrícolas y ganado), que evolucionaron en las provincias de Cartagena, Mérida (cacao), Vélez, Popayán, Mompox, Cúcuta y la “tierra caliente” de la provincia de Tocaima, entre otras.

El trabajo de los esclavos y, en menor medida, de otros sectores sociales —como los mestizos y los indios, por ejemplo— era crucial en el proceso de producir el azúcar tanto en haciendas como en estancias. Al respecto, Navarrete puntualiza que en “las estancias de trapiche y caña, el cultivo de ésta requería atención cuidadosa y esfuerzo hasta que el azúcar fuera finalmente extraído” (Navarrete 2005: 163).

Así las cosas, en las haciendas agroganaderas y en las estancias trapicheras la mano de obra esclava y el desempeño de varios oficios jugaron un papel determinante en el ámbito de la producción pecuaria, agrícola y azucarera. Investigaciones efectuadas para el área del sistema esclavista regional del área andina central, han determinado que en promedio el estimativo global de las haciendas —preferentemente ganaderas y sobre todo azucareras— estaba representado en el orden del 50% por el valor de las y los esclavos (Díaz 2001: 118 y ss.).

En estos ámbitos rurales, los esclavos se especializaron en distintas actividades y habilidades como capitanes o “capataces, herreros, carpinteros y en la cocción y refinamiento del azúcar” (Navarrete 2005: 163).

En los trapiches de la Gobernación de Popayán, por ejemplo, “los esclavos debían cultivar las ‘suertes’ de caña, cortarla, accionar el trapiche y cuidar de todo el proceso de producción de la miel” (Colmenares 1979: 187) y con seguridad que lo mismo sucedía con los oficios de los esclavos vinculados en el resto de las zonas rurales dedicadas a la producción de azúcar y sus derivados, así como también en los llamados “trapichillos” controlados por pequeños propietarios mestizos, mulatos y negros libres que contaban con un número muy reducido de esclavos y que además le plantearon una fuerte competencia a los grandes trapiches en los mercados locales e interregionales, especialmente en la producción de mieles, azúcares, dulces, bocadillos y aguardientes artesanales.

Se ha sugerido para haciendas de trapiche propiedad de la Compañía de Jesús, la existencia, hacia mediados del siglo XVIII, de procesos de manufactura a nivel de artesanía en lo que tiene que ver con la producción de lojería y cerámica en general; este sería el caso de haciendas con alto número de esclavos en Popayán (hacienda de Llanogrande) y en la provincia de Neiva¹.

Tanto en las áreas de producción minera, como agrícola, los esclavos pudieron tener acceso a la obtención de una producción propia, en las chagras de las zonas mineras y en los conucos de las haciendas y estancias, donde por supuesto la ejecución de sus oficios los podía beneficiar en la aspiración por consolidar una especie de economía propia, la cual de todas maneras también beneficiaba a los esclavistas, pues estos terminaban recibiendo parte de esos ingresos alternos que obtenían los esclavos.

1 Para el caso de la hacienda de Llanogrande en Popayán véase Colmenares (1979: 227). Para las haciendas de la provincia de Neiva véase Suaza (2006).

Oficios varios: de la venta callejera a las chirimías

Dinámicas como la economía propia de los esclavos, y los esclavos de renta, hicieron posible que en escenarios rurales, semiurbanos y urbanos la cotidianidad colonial neogranadina revelara la figura de los esclavos desempeñando oficios de carácter mercantil o comercial mediante la venta de diversos productos en los mercados y en otros lugares de intercambio, venta de mercancías tales como cuchillos, dulces, frutas, etc., donde particularmente descollaron las mujeres esclavas negras y mulatas, ingresos que de alguna manera les hacía aumentar las posibilidades de compra de la libertad.

Como ya se indicó en el caso de los caneros o esclavos cargadores entre los reales de minas, hay que señalar que los negros esclavos, desde finales del siglo XVI, ocuparon un lugar destacado y necesario en el ramo de los transportes por vía fluvial (ríos Magdalena y Cauca, entre otros) como bogas en canoas primero y luego en champanes, y el transporte en recuas de mulas ejercitando el oficio de la arriería.

La artesanía podría ser considerada como el ámbito más significativo en el desarrollo de los oficios de los esclavos tanto en el medio urbano como rural y que además involucró a negros y mulatos libres de una manera particularmente activa. Es de resaltar como la historiadora María Cristina Navarrete, al igual que Germán Colmenares, sugieren contemplar los escenarios artesanales de origen africano en la perspectiva de analizar históricamente la formación del artesanado esclavo y libre en la Nueva Granada.

Navarrete en particular aduce que en las zonas africanas occidentales los esclavizados “sabían tejer telas, trabajar la madera, los metales y conocían el proceso de elaboración del hierro, del cobre y del latón... habían creado formas originales de arquitectura y métodos propios para la elaboración de los tejidos. Trabajaban la madera y el bronce con maestría y el hierro lo supieron fundir antes de la llegada de los europeos”.

No obstante y dada presumiblemente la importancia de estos antecedentes artesanales y fabriles hallados en el África de la época de la trata atlántica de esclavos, Navarrete advierte que, en todo caso, “no es posible afirmar que los africanos reprodujeron sus técnicas artesanales en territorio americano porque las condiciones de la esclavitud no los favorecieron pero sí gozaron de una tradición artesanal que les permitió acoger las técnicas europeas cuando les fue posible” (Navarrete 2005:175).

Sin poder —por razones de espacio— entrar a referir detalles sobre cada uno de los oficios detentados por los esclavos neogranadinos, un primer listado apretado enuncia los siguientes: “carpintería, zapatería, construcción, reparación de navíos, elaboración de trajes... las artes manuales excepto en las más exclusivas como la platería, la orfebrería y la imprenta” (Navarrete 2005:176).

Quizás habría que advertir que esclavos y libres desarrollaron una importante labor en la platería y en la orfebrería en zonas como Mompo, desde el siglo XVII. Ahora bien, otra relación un tanto más detallada de los oficios y actividades artesanales de los esclavos brinda un panorama más amplio y diverso: calafates, picapedreros, tejeros, albañil, construcción de las fortificaciones, trabajo con los metales, herrería, torneros, amolador, tornero, platero, sastres, costureras, sombrereros, carnicero, administración de tiendas de abasto y pulperías, músicos chirimías y pregoneros (Navarrete 2005: 183).

Merece, finalmente, una mención especial la actividad lúdica y musical de los esclavos, con sus consabidas expresiones dancísticas, así como la competencia en la fabricación de instrumentos musicales, entre los que sobresale el tambor, al parecer el instrumento musical afrocolonial más perseguido en el mundo colonial por parte de las autoridades civiles y eclesiásticas (Díaz 2007).

Bibliografía

- Barona Becerra, Guido, *et al.*
2002 Estado del Cauca; T. 2: Provincias del Chocó, Buenaventura, Cauca y Popayán. Bogotá: Fondo José Celestino Mutis, FEN-Colombia.
- Colmenares, Germán
1979 *Historia económica y social de Colombia. Tomo II. Popayán: una sociedad esclavista, 1680-1800.* Bogotá: La Carreta.
- Díaz Díaz, Rafael Antonio
2007 "La diversión y lo privado entre los esclavos neogranadinos". En: Borja, Jaime y Rodríguez, Pablo, editores, *Historia de la vida privada en Colombia.* Bogotá: Editorial Taurus, v. 1. [En prensa].
2001 *Esclavitud, región y ciudad. El sistema esclavista urbano-regional en Santafé de Bogotá, 1700-1750.* Bogotá: Centro Editorial Javeriano.
- Jiménez, Orián
2004 *El Chocó: un paraíso del demonio. Nóvita, Citará y El Baudó. Siglo XVII.* Medellín: Universidad Nacional Sede Medellín.
- Martínez Carreño, Aída
1997 "Artes y artesanos en la construcción nacional". En: *Revista Credencial Historia* (Bogotá), No. 87 (marzo), p. 5.
- Navarrete, María Cristina
2005 *Génesis y desarrollo de la esclavitud en Colombia. Siglos XVI y XVII.* Cali: Universidad del Valle.
- Suaza Español, María Angélica
2006 *Los esclavos en las haciendas de la provincia de Neiva durante el siglo XVIII. Arqueología Histórica de la Nueva Granada.* Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Tesis de Maestría en Historia.

Webgrafía:

- Domestic Servants, Brazil. En:
http://hitchcock.itc.virginia.edu/SlaveTrade/collection/large/JCB_07385-15.JPG. Página patrocinada por la Fundación de Virginia para las Humanidades y la biblioteca de la Universidad de Virginia.

Recomendaciones para el uso de páginas web:

Algunas de las imágenes y textos incluidos en este capítulo fueron tomadas de las páginas web indicadas en la webgrafía. Para ubicar contenidos adicionales recomendamos buscar en las páginas principales de estos sitios:

<http://hitchcock.itc.virginia.edu>



4. Resistencia, adaptación social y formas de acción política (siglo XVI a primera mitad del siglo XIX)

Yenni Jojoa

Orientaciones conceptuales y pedagógicas

Un propósito central de la CEA es la de visibilizar la presencia histórica de las poblaciones negras, de tal forma que se superen aquellas representaciones que las reducen a un mínimo conjunto de acontecimientos en los que aparecen como seres pasivos, sometidos a la voluntad y los intereses de las elites.

Ello significa trabajar al menos en dos direcciones. Una, que supere y subvierta la mirada **hegemónica** sobre los afrodescendientes, es decir, que supere el imaginario de poblaciones sin capacidad de organización y acción política. Y otra, que permita ver su participación en diversos momentos de la historia nacional.

Para el caso de las poblaciones afrocolombianas, conocer la historia de manera más amplia y desde otras perspectivas, significa visibilizar y dignificar su lugar en la historia colombiana. Por esta razón proponemos abordar la historia desde una perspectiva dignificadora acerca de la condición y el lugar de las personas negras como sujetos activos en la historia del país y, en este núcleo, particularmente para este período colonial.

La historia tradicional ha silenciado unas voces y ha destacado otras, ha privilegiado unos acontecimientos sobre otros y ha forjado un modo particular de concebir la sociedad y la identidad nacional, desconociendo su pluralidad social y cultural. Al hacer 'una historia de la nación y de sus gobernantes, se invisibilizó al mismo tiempo a quienes no tenían las posibilidades de acceder al control del Estado [...] no fue posible pensar las crónicas nacionales desde otras perspectivas como las minorías étnicas, los grupos marginales, etc.' (Montenegro 2006: 308).

¿Qué sabemos sobre la manera como los afrodescendientes enfrentaron la esclavización durante el periodo colonial?

¿Reconocemos las formas de resistencia y acción política de las poblaciones esclavizadas en el periodo colonial?

¿Qué sabemos acerca de las formas en que estas actuaciones políticas impactaron el sistema esclavista?

¿Cuáles fueron los aportes de las poblaciones esclavizadas a la vida cotidiana de la sociedad colonial?

¿Cómo reconocer las implicaciones de los procesos de esclavización que se vivieron en el periodo colonial en nuestra historia nacional reciente?

Objetivos curriculares del núcleo

- Estudiar los procesos y dinámicas de resistencia y adaptación agenciadas por las poblaciones afrodescendientes, para comprender su valor y legitimidad como sujetos políticos.
- Reconocer las prácticas de resistencia y adaptación de las poblaciones afrocolombianas como políticas y su relevancia para comprender la historia nacional.
- Controvertir la representación de africanos y sus descendientes como sujetos pasivos frente a la esclavización.

Introducción

La historia que hoy conocemos es una entre muchas historias posibles. Y aun cuando podemos asumir que existen muchas posibilidades de contar el pasado de una sociedad, ello no quiere decir que todas las historias sean igualmente válidas para dar cuenta de los hechos ocurridos en el tiempo. En el caso colombiano, al igual que en otras sociedades, la historia que ha sido entendida como historia oficial, es una que debemos señalar como incompleta. Algo que podemos corroborar si estudiamos con detalle los hechos que se destacan en ella, los personajes que se dan a conocer y, en general, aquello que es valorado y que se considera debe ser conocido acerca de lo sucedido en la sociedad a través del tiempo.

En este núcleo se muestra una parte de la historia de los afrodescendientes que pocas veces es contada, sobre todo en la enseñanza de la historia que se hace en el sistema escolar. Se abordan algunas formas de acción política y vida cotidiana de los esclavizados durante el periodo colonial, que permiten ver cómo estas poblaciones se opusieron al sistema esclavista, qué alternativas construyeron y cuáles fueron los mecanismos para alcanzar su libertad.

Inicialmente mostraremos como en la travesía transatlántica desde África hasta América, los esclavizados agenciaron diferentes formas de resistencia que continuaron luego en el territorio americano. Entre estos mecanismos destacaremos algunos como el cimarronismo, las fugas, las revueltas, hasta formas más radicales como el suicidio, el aborto y el infanticidio.

Si bien uno de los objetivos del núcleo es controvertir la imagen pasiva con la que se ha representado tanto a los africanos como a los afrodescendientes esclavizados, también se busca que los procesos de resistencia sean analizados como hechos políticos, en tanto no eran simples actos de rebeldía momentánea, o reacciones espontáneas contra la esclavización. Algunas de las estrategias de resistencia estuvieron orientadas por proyectos políticos de oposición al sistema colonial esclavista y de constitución de opciones distintas de vida para los afrodescendientes por fuera de él. Así mismo, es necesario mostrar cómo la resistencia no se limitó a los palenques o el cimarronaje.

En América, las estrategias de resistencia eran múltiples e incluían desde aquellas que encaraban directamente al sistema colonial esclavista, hasta las expresiones menos evidentes, que dependían en parte de aspectos más cotidianos de la vida de los esclavizados. Es por ello que también mostraremos algunas estrategias de adaptación al sistema mediante las cuales los esclavizados buscaban aliviar las condiciones impuestas por el esclavista, e incluso alcanzar la libertad; ejemplos de ello fueron las cofradías, los cabildos, las estrategias de blanqueamiento, las milicias y la manumisión.

Las implicaciones políticas que estas acciones traían al sistema colonial, llevaron al establecimiento de reglas para controlar la vida pública y privada del esclavizado, tratando de evitar al máximo cualquier alzamiento o práctica que perturbara el orden establecido.

Resistiéndose a ser esclavizados: en África y durante la travesía trasatlántica

La oposición a la esclavización se presentó desde el momento en que se produjeron los intentos de captura en África. La huída, la conformación de kilombos (palenques), el amotinamiento en los barcos y el suicidio, fueron algunas de las acciones que se llevaron a cabo para no perder la libertad. Visibilizar la resistencia de los africanos en su territorio es importante para comprender que la resistencia no fue un hecho exclusivo de los esclavizados en América; por ejemplo, grupos como los jagas, los besagichi, Manes y Sumbas, asediaron constantemente los asentamientos portugueses y holandeses en África, en los siglos XV y XVI (Gutiérrez 2000: 52). Entre 1568 y 1587 existió en África un movimiento que buscaba debilitar las estructuras militares de los reinos que colaboraban con la trata: *'La larga marcha de los jaga'*.

Eran escuadras de guerreros fuertemente organizados política, religiosa y militarmente, que operaban en amplias regiones a partir de campamentos fortificados llamados kilombos, —vocablo que se emplearía luego en Brasil para los cimarrones negros—. En sus marchas invadieron el Congo, devastaron el país con el fin de desorganizar las estructuras portuguesas de la trata esclavistas (Friedemann 1993:27).

También la fuga fue común para evitar la esclavización en África, mediante la huída durante los trayectos que conducían a los fuertes europeos, los *barracones*¹ o los embarcaderos. Quienes no lograban huir se enfrentaban a condiciones lamentables en las embarcaciones, lo que llevó a muchos a optar por el suicidio, las revueltas, e incluso a dar muerte a sus compañeros de travesía.

Las condiciones de hacinamiento, la mala alimentación y los castigos eran tales, que llevaron a que en ocasiones se atacara a los guardias o se intentaran amotinamientos. Uno de los casos más sobresalientes es el del navío *Amistad*, en el que tras una rebelión en la que se dio muerte al capitán de la embarcación, un grupo de esclavizados arribó a las costas estadounidenses, en donde fueron juzgados y finalmente regresados al África (Rojas 1990: 16)². No obstante, éste es un caso excepcional, pues no siempre estas revueltas eran posibles o daban resultado, y algunos de los prisioneros preferían el suicidio a la esclavización.

En relación con estas formas de resistencia, Nina de Friedemann refirió el caso de los bidyogos: *'Como no tenían nada a mano, se doblaban la punta de la lengua hacia adentro, y empujando la glotis sobre la traquea la obliteraban [obstruían] impidiendo la entrada y la salida del aire de los pulmones. Era una asfixia mecánica; en otras palabras se tragaban la lengua'* (Friedemann y Arocha 1986: 150). También era frecuente el estrangulamiento entre compañeros de viaje o, incluso, que las mujeres enterraran alfileres en los cerebros de sus compañeras para lograr más espacio en el armazón (Rojas 1990: 16).

Según María Beatriz Goldberg, algunos de los esclavizados se dejaron morir de hambre y de tristeza, así el suicidio rivalizó con la alta mortalidad causada por las epidemias, frente a lo cual los tratantes tomaron medidas como sacar a la cubierta a los esclavizados para que batieran los tambores y bailaran. Si bien el suicidio fue una de las principales acciones para resistir la esclavitud durante el viaje trasatlántico, también fue una estrategia —no muy frecuente— en el territorio americano.

1 Los barracones eran especies de bodegas que servían para reunir a los prisioneros antes de iniciar la travesía por el Atlántico, o una vez desembarcaban en los puertos americanos como Cartagena.

2 Se puede ampliar la información sobre esta historia en la película *Amistad*, de Steven Spielberg.

Rebeliones: una respuesta a la esclavitud en el siglo XVI



Imagen: Rodríguez 2006: 30.

1600 - 1699



Rebeliones: una respuesta a la esclavitud entre el siglo XVIII

1700 - 1799



Imagen: Rodríguez 2006: 32.

Estrategias de resistencia en América

Dado que la resistencia se presentó desde los primeros momentos de la trata en África, se puede suponer que desde los primeros años del siglo XVI en que se tiene registro de la presencia africana en América, también hubo resistencia. Entendemos en este caso como resistencia a la ruptura total de los esclavizados con las diferentes normas e instituciones sociales, jurídicas o eclesiásticas del sistema esclavista. A continuación detallamos algunas de las estrategias de resistencia en América, haciendo especial énfasis en las acontecidas en el territorio de la Nueva Granada.

Aborto e infanticidio: resistencia femenina frente a la esclavización

Para comprender el por qué hombres y mujeres esclavizados recurrieron a prácticas radicales como el aborto, el infanticidio o el homicidio para hacer frente a la esclavitud, es necesario pensar en las condiciones de vida y trabajo, y las mínimas posibilidades de libertad a las que se enfrentaban. Tales eran las condiciones, que la sexualidad, la maternidad o la familia, eran objeto de regulación colonial. Por esto, el aborto y el infanticidio se convirtieron en una opción de resistencia para las mujeres esclavizadas, desafiando prácticas como el abuso que se cometía contra ellas, la sujeción de su sexualidad y la perpetuación de la esclavitud a través de sus hijos.

Inírida Morales plantea algunas de las razones por las cuales las mujeres esclavizadas acudían a las vías de hecho como formas de resistencia; entre ellas las insuficientes posibilidades legales que ofrecía el sistema colonial para garantizar sus derechos. Y es que, si bien existían Códigos Negros, en los que se establecían las restricciones y los castigos a los que se enfrentaban los esclavizados, también habían disposiciones para su protección, los que no siempre se hacían efectivos o los esclavizados los desconocían; además, las condiciones precarias de vida o la violencia que se ejercía sobre ellos, hacían de las acciones de hecho una opción de supervivencia (Morales 2003: 59-65).

En el caso de la mujer esclavizada, a pesar que su papel no ha sido estudiado suficientemente, autoras como Jessica Spicker, Zulia Mena o Beatriz Elena Castaño, reivindican a estas mujeres como sujetos activos de la sociedad colonial, que transgredieron o se adaptaron —según fuera el caso— a este sistema. Tal vez el lugar con el que más se ha asociado a las mujeres esclavizadas, después de sus oficios en las haciendas o en las labores domésticas, es con el de 'reproductoras' de mano de obra. En este sentido Zulia Mena ha planteado:

La finalidad reproductora implícita en nuestra inserción a esta nueva sociedad americana, nos negó la posibilidad de mantener, desde un inicio, una estructura social con base en un modelo familiar fuera del tradicional de nuestros pueblos de procedencia o el del colonizador, dado que se nos juntaba, como bestias, a los 'machos' solamente para la función reproductora (Mena 1993: 87).

La concepción de la mujer esclavizada como reproductora de mano de obra se acrecentó en periodos como el de 1750 a 1810, cuando al entrar en decadencia la trata por Cartagena se fomentaron no sólo los matrimonios entre esclavizados, sino también los embarazos. Para los esclavistas los partos representaban un incremento de su capital y una posibilidad para adquirir mano de obra esclavizada a menores costos (Spicker 1998: 156-157).

Fue justamente esta forma de concebir su humanidad, lo que condujo en muchas ocasiones a que las mujeres negras recurrieran al aborto o al infanticidio. Jessica Spicker afirma que estas eran resistencias específicamente femeninas. Las mujeres optaban por provocarse el aborto, ya fuera solas o con la ayuda de otras mujeres, por medio de remedios o brebajes. Así lo podemos observar en la siguiente cita, tomada de un archivo judicial: '[...] Que la declarante la vio embarazada, y con dolores como de parto, y **le aplicó una bebida de manzanilla, y una soba** y hecho esto se retiró para su casa [...]' (Spicker 1998: 148).

En cuanto al infanticidio, ellas le quitaban la vida a sus propios hijos, los ahogaban en los ríos o los enterraban vivos: '[...] que del mismo modo sabe porque le contó Fernando Gonzales, que Francisca Santana le había dicho que el hijo que había parido lo había echado a ahogar en el Río de Cauca, vivo sin el agua del bautismo...]' (Spicker 1998: 148). A través de estas resistencias no sólo privaban al esclavista de un bien, sino que también evitaban que sus descendientes vivieran la esclavitud.

Si hemos mencionado solo el aborto y el infanticidio como formas de resistencia femenina, no significa que hayan sido éstas las únicas vías de las mujeres negras esclavizadas para oponerse al sistema colonial. De hecho, estas mujeres participaron activamente de las distintas formas de resistencia como el cimarronismo o las rebeliones, tal como se observa en esta otra cita de archivo: '[...] Ella fue informante, protectora y auxiliadora de los negros cimarrones; conoció y manejó el mundo de los blancos, lo que usó para prevenir las medidas del amo contra su pueblo' (Mena 1993: 90).

Cimarronismo

Cuando hablamos de resistencia de las poblaciones negras esclavizadas, nos remitimos generalmente a las fugas o a los palenques, probablemente porque han sido estas estrategias las más visibles y de las cuales aún hoy podemos encontrar vestigios, como por ejemplo el Palenque de San Basilio. Sin embargo, la información que circula sobre este tema en las escuelas es mínima, pasando por alto que estas prácticas libertarias también son constitutivas de la historia nacional y que fueron uno de los tantos elementos que nutrieron y posibilitaron los procesos independentistas y abolicionistas en América.

En consecuencia, no basta con señalar que la resistencia se presentó en África o América, también es importante dimensionar estas prácticas políticamente, es decir, como acciones que no sólo cuestionaban al sistema colonial esclavista, sino que también buscaban generar espacios por fuera de él, esto es lo que se ha denominado como cimarronismo; al respecto, Rafael Díaz afirma que la legislación que se estableció con respecto a la esclavitud, demuestra que en la época colonial:

"[...] se está ante una realidad que está desbordando o que pretendería desbordar los márgenes del orden colonial establecido. En este sentido, las normas establecidas en torno a la esclavitud y expedida desde fechas tempranas, refieren actitudes de resistencia y de cimarronismo individual y colectivo de los esclavos. En consecuencia, las prohibiciones y los castigos promulgados como normas, desde mediados del siglo XVI, indican que la población esclava ya representaba un desafío para el ordenamiento jurídico y el orden coloniales" (Díaz 2002: 22).

Manuel Lucena afirma que el término cimarrón sólo aparece en la Legislación de Indias hasta 1530 y su uso se generalizó en las colonias a partir de 1540 (Lucena 2005:40-41). Si bien el término cimarronaje sólo se empezó a usar hacia 1530, ya en el año de 1519 se habían establecido reglamentaciones con el fin de evitar los levantamientos y huidas de los esclavos negros. Como estrategia para evitar el cimarronaje se restringió la entrada de ladinos en el territorio americano, porque ellos ya tenían conocimientos sobre las normas y organización del sistema esclavista, promoviendo la de bozales. Estas disposiciones se presentaron inicialmente para Santo Domingo y Puerto Rico, porque estas islas, a principios del siglo XVI, tenían una mayor población negra esclavizada que la América continental (Lucena 2005: 28).

Sea individual o colectivamente, el cimarronaje fue combatido por las autoridades coloniales a través de diferentes estrategias, que incluían el castigo físico o el enfrentamiento armado. Otras estrategias de control fueron la amnistía y las recompensas para quienes entregaran a los cimarrones, incluso se crearon cajas especiales para obtener recursos que permitieran hacer frente a este fenómeno. En cuanto a la amnistía, se buscaba la entrega voluntaria de los cimarrones a quienes se les 'perdonaban' los delitos cometidos mientras permanecían fugados, sin embargo, no siempre resultaron muy efectivas.

En Cartagena, por ejemplo, en 1540 se decretó una amnistía sin que se obtuvieran mayores resultados y el cimarronaje se extendió hasta la abolición de la esclavitud ya que era la forma más efectiva de lograr la libertad (Lucena 2005: 42).

Las fugas, y sobre todo los palenques, representaban una trasgresión al sistema colonial esclavista, que significaba más que la pérdida de un bien material; los palenques implicaban una ruptura con los roles sociales y políticos que se habían establecido y significaban la constitución de espacios por fuera de la legislación o cualquier otro tipo de regulación colonial. Eran espacios autónomos de socialización, de organización, incluso de producción económica.

Uno de los primeros palenques de los que se tienen registro en lo que hoy es Colombia, es el de la Ramada (año de 1530), en el que habitaban tanto cimarrones negros como indígenas, que realizaron varias incursiones en las que destruyeron e incendiaron Santa Marta (Díaz 2002: 25). Dos de los ejemplos más conocidos de palenques en Colombia son San Basilio³ en Bolívar, y El Castigo en el valle del Patía, en el Cauca. Pese a que desde el siglo XVI los palenques ya se habían constituido, fue a partir de la segunda mitad del siglo XVII y principalmente en el siglo XVIII, en que las actividades cimarronas y palenqueras se incrementaron (Ver mapas).

Palenque de San Basilio

Hablar del palenque de San Basilio (o San Basilio de Palenque, como prefieren llamarlo algunos de sus pobladores), es también hablar de Benkos Biohó o Domingo Biohó, como fue llamado en la América colonial. Este personaje que llegó esclavizado a las costas cartageneras en 1599, es el héroe fundador para los palenqueros.

“Organizó palenques, configuró las formas de resistencia militar y fundamentó las bases y los mecanismos de la negociación política con la administración colonial. Benkos logró una serie de fueros para él y sus cimarrones, como poder circular libremente por toda la zona incluida Cartagena; portar armas dentro y fuera de la ciudad y ser tratado con respeto por las autoridades” (Guerrero et al. 2002: 11-13).

Sugerencia metodológica

Trabajar con los estudiantes a partir de mapas de Colombia, la ubicación de las rebeliones, revueltas y palenques, analizando los lugares y su relación con la ubicación actual de poblaciones.

Según Nina de Friedemann, en 1602 ya se tenían registros de las acciones de Biohó en la ciénaga de La Matuna, en la que junto con un grupo de cimarrones había organizado un palenque en el que resistieron a las autoridades coloniales (Friedemann y Arocha 1986: 152-154). Tras la muerte de Benkos Biohó en 1621, los palenques en la región fueron en aumento hasta que para finales del siglo XVII y principios del XVIII, se habían convertido en un importante problema para la Corona y fueron combatidos constantemente sin mayores resultados. Es durante este periodo en el que se va configurando el espacio geográfico que constituiría posteriormente lo que sería el Palenque de San Basilio, para que a finales del siglo XVIII, en 1772, San Basilio ya sea reconocido como un pueblo sin carácter subversivo.

3 El Palenque de San Basilio es uno de los primeros palenques del siglo XVII.

La historia reciente del Palenque de San Basilio se caracteriza por un proceso de defensa y autovaloración de su cultura ligada a procesos como el de etnoeducación y el Festival de Tambores y Expresiones Culturales. Estos procesos recientes son una evidencia más de las formas de resistencia de los palenqueros, que se prolongan hasta hoy y que se constituyen en uno de los argumentos para sustentar la declaración del Palenque de San Basilio como Patrimonio Intangible de la Humanidad.

Adaptación al sistema colonial esclavista

Cuando hablamos de adaptación de los esclavizados, estamos hablando de las diferentes estrategias mediante las cuales los esclavizados se apropiaron de las leyes, costumbres e instituciones del sistema colonial en América para mejorar en algo sus condiciones de vida y trabajo, partiendo de un orden social que restringía fuertemente su vida pública y privada. En este sentido, Rafael Díaz afirma que:

Durante el siglo XVIII, particularmente en sus décadas tardías, los esclavos y las esclavas posiblemente percibiendo esa inferioridad jurídica (con respecto a los indígenas), utilizaron las normas y los códigos disponibles, así como las terceras personas, como un arma de lucha legal contra las violaciones de sus derechos y como un opción para obtener la libertad, o para reclamar cambio de dueño ante los atropellos infringidos por los esclavistas (Díaz 2002: 21).

Sugerencia metodológica

Analizar la página web del Palenque de San Basilio y sobre el significado de la declaratoria de la UNESCO acerca del Palenque como Patrimonio Intangible de la Humanidad

Realizar ejercicios de consulta bibliográfica sobre los palenques identificados y sobre algunos líderes de estos procesos de resistencia como Benkos Biohó.

Las estrategias de adaptación, al igual que las de resistencia, dependían de diversas circunstancias. A continuación veremos algunas de las formas en que los africanos y sus descendientes lograron adaptarse al sistema esclavista desde el momento de su llegada a América.

Cofradías

Las cofradías eran asociaciones religiosas que se consagraban a un santo 'y que poseía funciones de solidaridad social y devoción, con una serie de reglas [...] Las primeras informaciones refieren que en este tipo de organizaciones participaban españoles, mestizos, indígenas y esclavos' (Díaz 2002: 24-25). Las cofradías tenían como finalidad asistir y ayudar a los bozales, además de continuar con el adoctrinamiento religioso.

Asimismo, estas cofradías tenían una importante actividad económica, que se relacionaba con asuntos religiosos y sociales; en muchas ocasiones podían cumplir las funciones de bancos de préstamo, por lo que se las relaciona también con la compra de la libertad de algunos esclavizados, pues estaban en la capacidad de hacer préstamos o adelantar partidas a cambio de una contraprestación (Lucena 2005:147-148).

Es importante señalar con respecto a las cofradías que eran espacios de socialización y de relación entre los diferentes grupos de la sociedad colonial. Como ya se dijo, estas organizaciones religiosas congregaban a todos los sectores y ofrecían de alguna forma mayor prestigio a sus integrantes.



Ilustración: Tatiana Arocha

Fuente: Friedemann y Patiño 1983.

Palenques en el territorio colombiano, siglo XVI. Imagen: Maya 1998: 87.

Palenques Siglo XVII

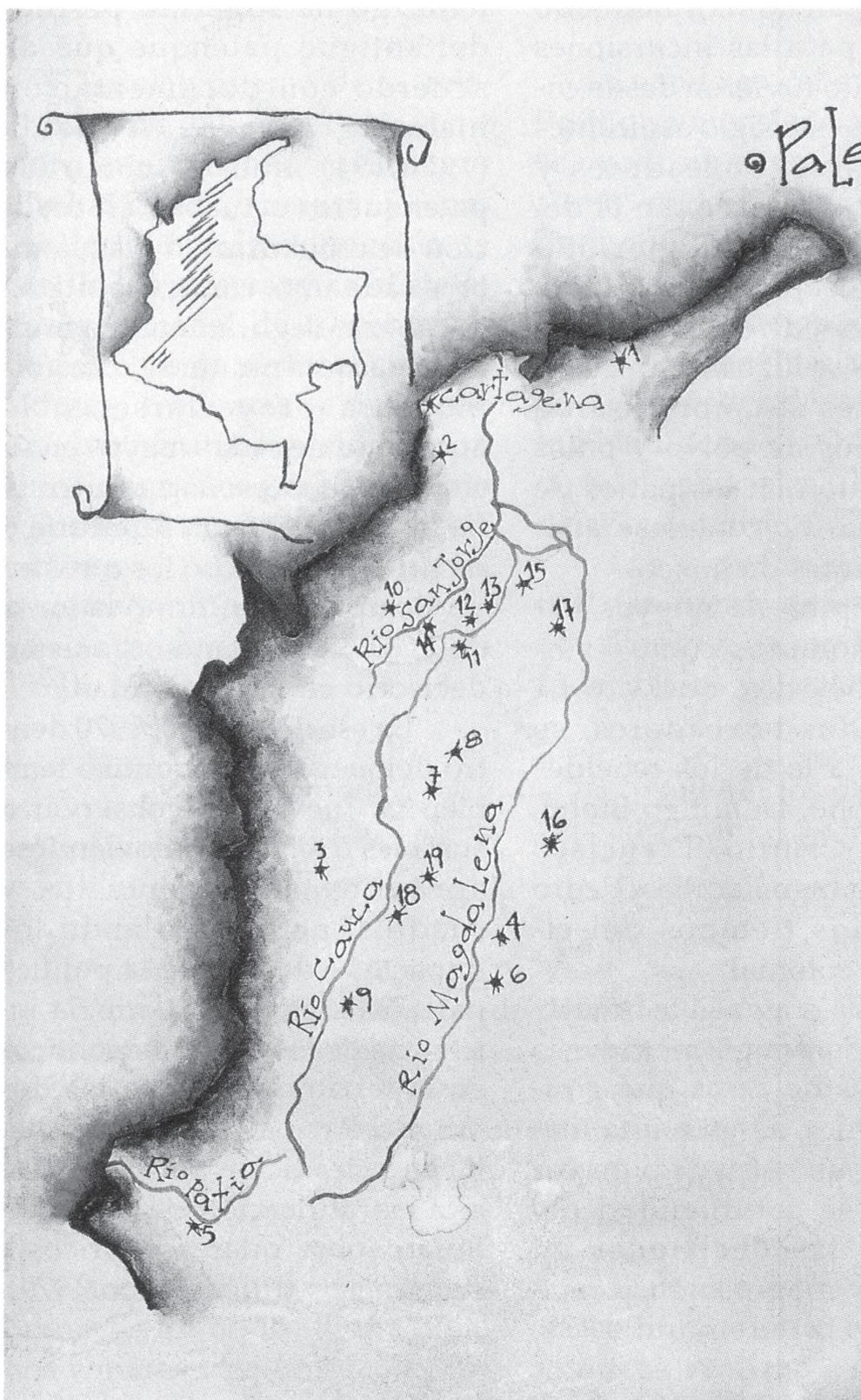


Ilustración: Tatiana Arocha

- | | | |
|-----|------|-------------|
| 1. | 1600 | La Matuna |
| 2. | 1620 | Zaragoza |
| 3. | 1633 | Limón |
| 4. | 1633 | Sanaguare |
| 5. | 1645 | Tolú |
| 6. | 1679 | La Ramada |
| 7. | 1684 | San Miguel |
| 8. | 1684 | Catendo |
| 9. | 1684 | Gonzalo |
| 10. | 1693 | Tabacal |
| 11. | 1693 | Betancur |
| 12. | 1693 | Matuderé |
| 13. | 1694 | Arenal |
| 14. | 1694 | Barranca |
| 15. | 1694 | Bongue |
| 16. | 1694 | Duanga |
| 17. | 1694 | Zaragozilla |
| 18. | 1694 | Norozi |
| 19. | 1694 | Cimarrón |
| 20. | 1694 | San Pedro |

Palenques Siglo XVIII

Ilustración: Tatiana Arocha



- | | | |
|-----|------|-----------------------|
| 1. | 1703 | Santa Cruz de Mazinga |
| 2. | 1713 | San Basilio |
| 3. | 1728 | Tado |
| 4. | 1731 | Guayabal de Siquima |
| 5. | 1732 | Castillo |
| 6. | 1758 | Matina |
| 7. | 1777 | San Jasinto |
| 8. | 1777 | Guarne |
| 9. | 1785 | Cerritos |
| 10. | 1786 | Betanzi |
| 11. | 1787 | Ladera Judas |
| 12. | 1787 | Samba |
| 13. | 1787 | Palizada |
| 14. | 1787 | Lorenzana |
| 15. | 1787 | Guamal |
| 16. | 1798 | Pacho |
| 17. | 1799 | San Bartolomé |
| 18. | 1799 | Cartago |
| 19. | 1799 | Otún |

Cabildos de nación

Los Cabildos de Nación fueron una forma particular de adaptación⁴. En un primer momento, funcionaron como espacio de atención médica para los esclavizados que se encontraban enfermos después de la larga travesía transatlántica, en ellos se los curaba y evangelizaba hasta el momento de su venta. A pesar de tener el beneplácito de la Corona, estos cabildos eran aprovechados por los recién llegados para organizarse según su procedencia, de dialogar y de intercambiar información.

Otras funciones que cumplían los cabildos de negros o de nación era la organización de fiestas y de funerales. Incluso, afirma Orián Jiménez, en ocasiones lograron acumular bienes y comprar la libertad de algunos de sus miembros (Jiménez 1998: 249).

Pero estos cabildos no sólo acogieron a los llamados bozales, también con el tiempo libertos y negros criollos se unían a ellos. Es así como en estos cabildos, además de mantener algunas de las prácticas africanas, se transformaron otras, según Rafael Díaz: *'En estos cabildos de negros se mantuvieron o transformaron una serie de valores africanos que luego serían interlocutados o interrelacionados con manifestaciones culturales de otro tipo, de otro calibre, ya fuera de carácter europeo o indígena'* (Díaz 2002: 24).

Cabildos en Cartagena

En la actualidad en las Instituciones educativas Mercedes Ábrego y La Boquilla de Cartagena se trabaja en torno a los cabildos de negros o de nación. Con la intención de promover un trabajo de revitalización cultural se celebra anualmente el cabildo por medio de un desfile o carnaval. De esta forma los miembros de la comunidad educativa se disfrazan y se acompañan de música, golpes de tambor y proclamas de los jóvenes para que las escuche el pueblo.

Manumisión

La manumisión fue una institución proveniente del derecho romano ampliamente utilizada en las colonias americanas; fue una estrategia de adaptación que permitió a los esclavizados adquirir la libertad, manteniéndose dentro del ámbito jurídico del sistema esclavista. Consistía en el acto de otorgar la libertad a un esclavizado.

Inicialmente se conocieron dos formas de manumisión: *por gracia* y *por dinero*. Otra forma era la manumisión jurídica, que no fue establecida hasta el siglo XIX, en principio con la libertad de vientres de 1821 y, posteriormente, con la abolición de la esclavitud en 1851⁵. La manumisión por gracia consistía en que, por la 'buena voluntad' del esclavista, se le otorgaba al esclavizado su libertad. Esta forma de manumitirse podía presentar por los buenos oficios del esclavizado hacia sus amos, o dando cumplimiento a alguna cláusula de su testamento. Pese a existir esta posibilidad, fue la menos generalizada a la hora de obtener la libertad.

Esta forma de manumisión permite ver que en las relaciones entre los señores esclavistas y sus esclavizados podían encontrarse expresiones de afecto, que si bien no pasaban por alto las jerarquías raciales establecidas por el sistema colonial, permitieron en algunos casos obtener mejores condiciones de vida, o la libertad. En los archivos históricos se encuentran documentos que ilustran este tipo de situaciones:

[...] los tratos humanitarios de los blancos hacia los negros quedaron registrados en testamentos, tutelas, dotes, y en las cartas que enviaban a parientes y amigos o, también, se observaban en

4 Se les dio el nombre de cabildos de nación porque reunía a grupos de africanos según su lugar de origen (nación).

5 Sobre la Abolición Jurídica de la esclavitud ver más adelante el núcleo sobre Legislación y derechos humanos.

las partidas de bautismo, confirmación, matrimonio y defunción de los archivos parroquiales; en estos tipos documentales los blancos aparecen como padrinos de los 'angelitos' y de las 'criaturas negras' que luego incorporaban a sus familias (Jiménez 1988: fotocopia sin página).

La segunda forma era la automanumisión, o manumisión por dinero, que representaba la posibilidad del esclavizado de pagar por su libertad, la de sus familiares o conocidos. En la automanumisión el esclavizado podía comprar su libertad mediante el pago de sumas periódicas al esclavista hasta saldar todo su valor, el cual había sido establecido con anterioridad. Este arreglo quedaba legitimado con la carta de ahorría, de ahorro o carta de libertad, documento que certificaba la condición de liberto o libre que adquiriera quien lograba pagar el precio acordado.

La consecución de la cantidad suficiente para el pago por la libertad era posible gracias a la economía propia de los esclavizados, lo que muestra que los niveles de control del sistema esclavista no eran absolutos y que los esclavizados construyeron en sus márgenes algunos niveles de autonomía o formas alternativas de vivir, aun bajo las condiciones que la sociedad colonial quiso imponer.

[...] Las y los esclavos lograron, tanto en las ciudades como en las zonas rurales, un nivel de autonomía, de independencia económica. Así, empezamos a encontrarnos con sorpresas que los esclavos eran propietarios de bienes, cultivadores cuya producción era conducida por ellos mismos hacia los mercados locales, donde los vendían, eran vendedores en los mercados urbanos semanales e incluso, dueños de esclavos (Díaz 2002: 20).

Además de esta economía propia, se había establecido para los esclavizados que los domingos y las fiestas religiosas fueran días de descanso. Posteriormente, también se otorgó un día libre para su propio trabajo, del cual podían los esclavizados garantizar un pecunio, es decir, obtener y guardar el beneficio de su trabajo (Navarrete 2005: 194). En muchas ocasiones los esclavizados lograban mayor rendimiento en el trabajo que realizaban para ellos, que en el trabajo para el esclavista. De esta manera, el trabajo para sí servía, a quienes trabajaban en las minas, para explotar mejor los depósitos más productivos, o volver sobre otros ya abandonados; así, poco a poco se iban haciendo con la cantidad necesaria para pagar su libertad (Almarío 2003: 74-75).

Los oficios en los que se desempeñaron los esclavizados, posibilitaron diferentes condiciones y formas de manumisión:

A diferencia de lo que sucedía en los Reales de Minas, los esclavos urbanos consiguieron con más facilidad la libertad: en las minas la mayoría de las cartas de libertad se otorgaban por dinero, en tanto que en la vida urbana de las villas y las ciudades del Reino fue más usual la libertad por gracia o libertad gratuita prometida (Jiménez 1998: fotocopia sin página).

Lo anterior nos muestra que la automanumisión no puede ser entendida solo como un acto jurídico, o como una relación de compraventa de la libertad de una persona. La automanumisión fue un proceso complejo que puede ayudarnos a comprender las estrategias de libertad, así como las formas en que los esclavizados se relacionaron con la sociedad esclavista, cuestionándola y poniendo a su favor algunas de las normas que les eran impuestas, al tiempo que se construían entre ellos formas de solidaridad. Es desde esta perspectiva que Almarío define *desesclavización*, como una noción que integra tanto los elementos jurídicos e individuales, como todo el camino que se tuvo que recorrer para el establecimiento de la manumisión jurídica (Almarío 2002: 61)⁶.

6 Recordemos que en principio la manumisión se presentaba como una figura cotidiana en la vida de la sociedad esclavista (figura consuetudinaria). Sobre la manumisión se encuentra un capítulo más adelante.

Luego de lograr la libertad jurídica, y a pesar de contar con el reconocimiento jurídico de su libertad, los ex esclavizados no tuvieron un reconocimiento de esta condición en la vida cotidiana. Se puede decir que, por el contrario, se incrementaron las medidas discriminatorias, toda vez que la manumisión y la automanumisión contribuían al crecimiento de la población libre, fenómeno al que se le sumaba también el crecimiento de la población de las llamadas 'castas' y la progresiva adquisición de bienes y propiedades por parte de estos grupos, lo que ponía en riesgo no sólo al sistema económico basado en la esclavitud, sino también las jerarquías sociales —los roles— que se habían establecido por las características raciales de sus miembros.

La existencia de las poblaciones afrodescendientes en el periodo colonial no puede reducirse a la condición esclavizada, pues su presencia en la cotidianidad colonial no se limitó a obedecer la voluntad de los esclavistas. De diversas maneras, los esclavizados construyeron estrategias de desesclavización que dieron forma a proyectos alternativos de vida al que imponía la sociedad colonial.

Blanqueamiento

Las relaciones de concubinato y amancebamiento, generalmente entre las mujeres esclavizadas y los señores esclavistas, estuvieron marcadas por las relaciones de dominación y de la sujeción de los cuerpos y la sexualidad. Sin embargo, estas relaciones también significaron para las mujeres esclavizadas la posibilidad de obtener la libertad para sus descendientes a través del mestizaje.

Este mestizaje se presentó desde la conquista, en un principio entre la población indígena y europea, posteriormente se le sumaría a este proceso demográfico la población africana. La Corona y la Iglesia se opusieron constantemente a este 'cruce' de razas sin lograr mayores efectos, puesto que la población mestiza fue en incremento, ocasionando que poco a poco hubiera una mayor población libre, por fuera de la institución esclavista (Navarrete 2003: 93). Parecería entonces que entablar relaciones de concubinato y amancebamiento con los esclavistas, permitía la obtención de mayores beneficios, principalmente la libertad, sin embargo,

En muchos casos, las mujeres de ancestro africano esperaban que las relaciones sexuales con europeos cambiaran su estatus; sin embargo, la concepción racial impuso una barrera que debilitó esta estrategia. Los hijos de esclava y blancos, algunas veces eran reconocidos y gozaron de estatus más elevado, pero en bastantes ocasiones, los padres no los reconocían y los hijos permanecieron en esclavitud. De allí que una población de mulatos provenía de tales condiciones (Navarrete 2003: 93).

En este sentido, es importante señalar que la esclavitud se heredaba por la línea materna, así que dependía de la voluntad de los esclavistas garantizar o no la libertad de sus hijos. Además, ser mulato no garantizaba un mejor lugar en una sociedad racialmente jerarquizada.

Milicias y participación en las gestas de Independencia

Las gestas de Independencia en América Latina, se han constituido como el momento histórico de mayor relevancia de las historias nacionales. Así todo el despliegue militar, los héroes y los villanos de estos acontecimientos, fueron los elementos que se rescataron y que se establecieron como los que deben ser conocidos, ocultando la presencia de otros personajes o de otras historias sin las que estos hechos no hubieran podido ocurrir.

Tenemos entonces que la representación como grupos homogéneos que se ha hecho de los ejércitos realistas y republicanos, desconocen la composición diversa de la sociedad colonial. En palabras de Germán Colmenares, *'Divisiones y batallones homogéneos y anónimos crean una impresión ficticia de unidad entre las*

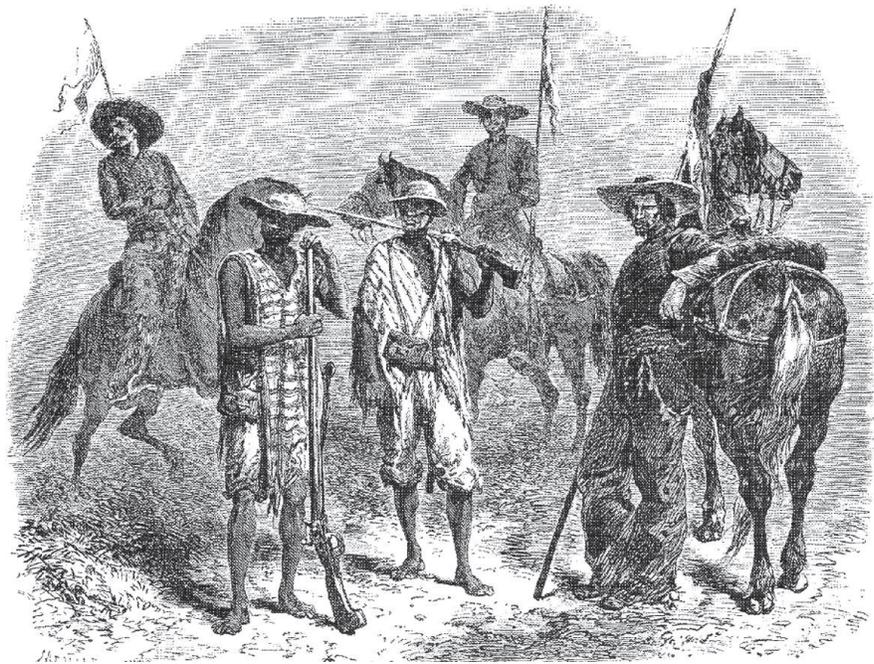
antiguas castas sociales' (Colmenares 1997: xxxiii). Es así que, no sólo blancos, mestizos, e incluso indígenas, hicieron parte de estos ejércitos, sino que también los grupos afrodescendientes hacían parte de ellos, en otras palabras, también fueron gestores de las actuales repúblicas latinoamericanas.

Las luchas independentistas tuvieron como antecedentes acontecimientos históricos como la Revolución Francesa, la Independencia Norteamericana y, en el territorio neogranadino, el levantamiento de los comuneros, las revueltas de esclavizados y de indígenas. Los ideales acerca de la nación, del ciudadano, de la independencia, entre otros llegaron a América a través de las élites criollas, marcando las luchas independentistas y el proyecto político republicano.

La participación en las gestas de Independencia en América por parte de los esclavizados negros, estuvo mediada por las promesas de libertad que uno y otro bando (realista y republicano) les hicieron. Esta vinculación de las castas a las luchas independentistas implicaba el riesgo de armar a esta población; recordemos que en los Códigos Negros se habían establecido una serie de disposiciones que restringían tanto el porte de armas de los negros, así como su movilidad. Sin embargo, *'Los realistas los necesitaron para combatir a sus antiguos amos y los republicanos para combatir la sujeción a la Corona y lograr la libertad [...]'* (Lucena 2005:97).

El ejército realista ofreció la libertad a los esclavizados para garantizar el alistamiento en sus ejércitos. Por el contrario, los discursos republicanos llamaban a la igualdad entre las castas y la unificación de los grupos en un solo proyecto (la nación), siendo estas promesas las que hicieron que hubiera una mayor adhesión a este grupo. Sin embargo, los contextos en los que se encontraban los esclavizados iban a ser determinantes a la hora de escoger uno de los bandos, por ejemplo en el Pacífico:

"Al interior de la costa Pacífica se presentaron distintas situaciones. Las guerras de Independencia fueron una buena oportunidad para los esclavos de lograr su libertad. En algunas minas se presentaron revueltas de esclavos y apoderamiento de las minas [...] En la zona de Barbacoas, de una parte las tropas de los antirrealistas que llegan a la zona ofrecen la libertad a quienes se vincularan a sus filas. Se producen también rebeliones de cuadrillas que se niegan a seguir trabajando para sus dueños y varias minas son confiscadas por los propios esclavos o por las avanzadas criollas. [...] Desde 1810 hasta 1813, cuando se declara la independencia en Chocó,



La participación de los esclavizados negros en las milicias y las luchas independentistas fue activa y estuvo mediada por las promesas de libertad que tanto realistas como republicanos les hicieron. Tipos del Ejército del Cauca. Dibujo de A. de Neuville. Imagen: Gutiérrez 2007

se libran varias batallas contra los españoles. Luego se inicia la recuperación por parte de los realistas y la región pasó constantemente del control de unos y otros” (Agudelo 2005: 34- 35).

Todas las promesas que realistas y republicanos les hicieron a los esclavizados por su participación en estas batallas, no siempre se hicieron efectivas, muchos hombres a la hora de exigir su libertad se encontraron con la negativa de los esclavistas y de las autoridades. En otros casos los esclavizados lograron su libertad, ‘algunos como producto de su actividad militar en el ejército libertador, otros aprovechando la crisis de la economía minera y, en algunos casos, el abandono de las minas por sus antiguos dueños patriotas o realistas’ (Agudelo 2005: 36).

Conclusiones

A lo largo de este núcleo se ha hecho un intento por reconocer algunas de las diferentes formas de accionar político que las poblaciones afrodescendientes llevaron a cabo durante el periodo colonial. Entre este accionar político reconocemos las diferentes estrategias de resistencia y adaptación, toda vez que cuestionaron y colocaron en tensión al sistema esclavista. El papel activo que cumplieron estas poblaciones en la vida cotidiana de la sociedad colonial, nos indica que no fueron sujetos pasivos frente a la esclavización, contrario a lo que se ha narrado en la historia que conocemos como oficial, oponiéndose a través de diferentes medios a ser esclavizados o a mantener esta situación. Por otro lado, encontramos que no sólo la resistencia, sino también la adaptación y la apropiación que muchos de los esclavizados hicieron del sistema esclavista, les garantizaron mejores condiciones de vida y de trabajo.

Experiencia: institución educativa Manuela Vergara de Curi

En la *institución educativa Manuela Vergara de Curi*, en Cartagena, se propone a los estudiantes realizar actividades de visibilización y reconocimiento de quienes se han destacado en las luchas por la libertad y dignificación de los afrodescendientes.

Este trabajo se desarrolla a partir de la elaboración de carteleras dirigidas a exaltar las acciones de Benkos Biohó, la participación de la gente negra en la insurrección de los comuneros, y la organización de actos culturales para celebrar o conmemorar la declaratoria del patrimonio histórico y cultural de Cartagena, el día nacional de la afrocolombianidad, de la cultura, de la democracia, el día de San Pedro Claver, el festival folclórico, día de la raza y la juventud colombiana, día de ángeles somos.

Estas actividades están incluidas en el plan de estudios y se constituyen en un elemento importante para la implementación de la CEA. Se trabaja de manera transversal a partir de las orientaciones del proyecto global de vida: *autorreconocimiento de la comunidad afrodescendiente*, y se trabaja alrededor de ejes integradores y ejes temáticos que están diseñados de acuerdo con las necesidades, intereses y aficiones que se identifican en la población estudiantil.

Glosario

Bozal: *‘Insulto que significaba sucio, bruto, idiota, montaraz, cerril o cerrero. Al negro si era recién sacado de su país nativo se le dijo bozal que tanto quería decir como cerril (en Cuba cerrero), adjetivo aplicado al ganado caballar, mular o vacuno que estaba sin domar o huido por los cerros; tal como al esclavo escapado y escondido por las cimas de los montes se le dijo cimarrón’ (Triana 2001: 345).*

La palabra **cimarrón** se empleó en un primer momento para denominar al ganado huido hacia el monte, y posteriormente se la asignó a lo esclavizados que se fugaban.

Hegemonía: Proceso de articulación de diferentes intereses en torno a una implementación gradual y siempre renovada de un proyecto para la transformación de la sociedad. La dimensión de lo cultural es crucial para el proceso hegemónico por dos razones fundamentales. Primera, la hegemonía requiere de manera definitiva lo que Gramsci denominó una *reforma moral e intelectual*. Segunda, y más importante (aunque no siempre reconocida ni debidamente subrayada): es en el terreno de la cultura en donde se produce (o deja de producir) el *consentimiento activo*, modo específico de operación de la hegemonía, que define el propio concepto de hegemonía y lo distingue del de dominación (Dagnino 2001:56).

Formación de significados como un todo articulado que tiene sentido para diversos sectores de la nación aun a pesar de que en dicha totalidad predominen los intereses de las clases dominantes, por cuestionadas que sean (Gramsci: 1971 citado por Yudice 2001: 383).

Ladino: Negro esclavo que ‘cortaba’ o hablaba bien el idioma castellano y estaba aculturado en los usos y costumbres de los españoles. También se le llamó ladinos a los negros criados entre cristianos (Triana 2004: 528).

Palenques: Vallas [o fortificaciones] de madera que los esclavos huidos y cimarrones hacían para defenderse de las autoridades coloniales (Jiménez 2004:125).

Bibliografía

Agudelo, Carlos Efrén

2005 *Retos del multiculturalismo en Colombia. Política y poblaciones negras*. Medellín: La Carreta Social.

Almario, Óscar

2003 *Los renacientes y su territorio. Ensayos sobre la etnicidad negra en el Pacífico sur colombiano*. Medellín: Concejo de Medellín / Universidad Pontificia Bolivariana.

2002 “Tradición oral e historia oficial en la formación de la identidad de los grupos negros del Pacífico sur colombiano (aproximaciones a la historia local de El Charco y el río Tapaje)”. En: *150 años de la abolición de la esclavización en Colombia. Desde la marginalidad a la construcción de la nación*, pp. 106-165. Bogotá: Aguilar.

Castaño, Beatriz Elena

1993 “A la búsqueda de las mujeres negras esclavas en la historia de Colombia”. En: Ulloa, Astrid (ed), *Contribución africana a la cultura de las Américas*, pp. 75-82. Bogotá: ICAHN.

Colmenares, Germán

1997 *Cali: terratenientes mineros y comerciantes, siglo XVIII*. Colombia: TM Editores -Universidad del Valle- Banco de la República – Colciencias.

Dagnino, Evelina

2001 “Cultura, ciudadanía y democracia: Los discursos y prácticas cambiantes de la izquierda latinoamericana”. En: Escobar, Arturo, Sonia Álvarez y Evelina Dagnino (Editores), *Política cultural y cultura política: una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos*, pp. 51-85, Colombia: Grupo Santillana Editores, ICANH-TAURUS.

Díaz, Rafael

2002 *Los afrodescendientes en la Colombia colonial. Síntesis histórica. Memorias ciclos de conferencias encuentros en la diversidad*. Tomo I: 9-30, Ministerio de Cultura.

- Friedemann, Nina
1993 *La saga del negro*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano.
- Friedemann, Nina y Jaime Arocha
1986 *De sol a sol*. Bogotá: Planeta.
- Guerrero, Clara Inés, et al.
2002 *Palenque de San Basilio. Obra maestra del patrimonio intangible de la humanidad*. Bogotá: Presidencia de la República – Ministerio de Cultura – Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Gutiérrez, Jairo
2007 "El fugaz pero fatal encuentro del indio Agualongo con el coronel Mosquera". En: *Revista credencial de historia*. Volumen 7.
- Gutiérrez Azopardo, Ildelfonso
2000 *La población Negra en América. Geografía, historia y cultura*. Bogotá: Editorial El Búho.
- Jiménez, Orián
2004 *El Chocó: un paraíso del demonio. Nóvita, Citará y El Baudó siglo XVII*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Jiménez Meneses, Orián
1998 *Los amos y los esclavos en el Medellín del Siglo XVIII*. In: Muestra Regional de Historia, Medellín.
- Lucena Samoral, Manuel
2005 *Los códigos negros de la América española*. Alcalá: Ediciones UNESCO – Universidad de Alcalá.
- Maya, Adriana (editora)
1998 *Geografía humana de Colombia. Los afrocolombianos*. Tomo VI. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.
- Mena, Zulia
1993 "La mujer negra del Pacífico de reproductora de esclavos a... Matrona" En: Ulloa, Astrid (ed), *Contribución africana a la cultura de las Américas*, pp. 83-94. Bogotá: ICAN.
- Montenegro, Leonardo
2006 "Sobre algunas posibilidades de la historia". En: *Tabula Rasa*. Volumen 4: 305-322.
- Morales, Inírida
2003 "Mujer negra, mirar del otro y resistencias. Nueva Granada siglo XVIII". En: *Memoria y sociedad*. Volumen 7: 53- 68.
- Navarrete, María Cristina
2003 "De amores y seducciones. El mestizaje en la Audiencia del Nuevo Reino de Granada en el siglo XVII". En: *Memoria y sociedad*. Volumen 7: 91-99.
- Rodríguez, Jorge
2006 *Manual de los Afrodescendientes de las Américas y el Caribe*. Panamá: UNICEF.
- Rojas Mix, Miguel
1990 *Cultura afroamericana de esclavos a ciudadanos*. México: Rei-México.
- Spicker, Jessica
1998 "El cuerpo femenino en cautiverio: aborto e infanticidio entre las esclavas de la Nueva Granada 1750-1810". En: Adriana Maya (ed.), *Los afrocolombianos. Geografía humana de Colombia* Tomo VI. pp. 141-166. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.

Triana, Humberto

2001 *Léxico documentado para la historia del negro en América (siglos. XV - XIX)*. Tomo II: A- C. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

2004 *Léxico documentado para la historia del negro en América (siglos. XV - XIX)*. Tomo IV: H-L. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Yúdice, George

2001 "La globalización de la cultura y la nueva sociedad civil". En: Escobar, Arturo, Sonia Álvarez y Evelina Dagnino (Editores), *Política cultural y cultura política: Una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos*, pp. 381- 410, Colombia: Grupo Santillana Editores, ICANH-TAURUS.



5. Presencias demográficas, geográficas y culturales

Diego Riascos

Orientaciones conceptuales y pedagógicas

Es muy frecuente que para hablar de los cambios ocurridos en Colombia en los últimos años nos refiramos a la Constitución Política de 1991. Uno de los rasgos que más destacamos es el reconocimiento de Colombia como una sociedad multicultural. Sin embargo, no siempre es claro cuál es el significado que tiene para una sociedad la pluralidad de culturas.

En ese sentido, y pensando en los propósitos de la CEA, proponemos pensar la multiculturalidad en dos direcciones: por un lado, como un hecho que se expresa en la existencia de múltiples formas de ver el mundo, de sentir, pensar y actuar; estas múltiples culturas representan una riqueza potencial, siempre que podamos transformar las relaciones que históricamente han llevado a la valoración positiva de unas y a la subordinación de otras.

Por otro, como un reto para la educación, que debe ayudarnos a comprender el significado histórico y presente que tiene la existencia de múltiples grupos humanos con culturas diferentes, a la vez que promueve un tipo de relaciones de interculturalidad; es decir, de diálogo horizontal y enriquecimiento mutuo.

Asumir el reto pedagógico de comprender la multiculturalidad y de formar a los jóvenes para una sociedad más democrática, en la que se identifiquen y eliminen todas las formas de discriminación, y en particular el racismo, requiere de los maestros un mayor y mejor conocimiento de las expresiones concretas de dicha multiculturalidad a lo largo de la historia y la geografía colombiana.

Cuando enseñamos geografía nacional ¿damos a conocer los territorios con presencia de poblaciones afrodescendiente? ¿Dónde ubicamos estas presencias?

¿Qué sabemos de las formas y los periodos de poblamiento afrodescendiente en Colombia?

¿Cómo entender la incidencia de estas formas de poblamiento en la situación actual de las poblaciones afrocolombianas y raizales?

Objetivos curriculares del núcleo

- Conocer y comprender algunos de los procesos históricos del poblamiento afrodescendiente y su relación con las presencias geográficas actuales de estas poblaciones.
- Problematicar las representaciones sociales y académicas sobre los lugares en que se localiza la presencia de poblaciones negras, afrocolombianas y raizales.

Introducción

En este núcleo haremos un breve recorrido por algunos procesos de la historia nacional que han sido determinantes para las poblaciones afrodescendientes, en tanto han contribuido a definir su presencia actual en diversos lugares del país.

En años recientes, la preocupación por conocer las características de la población colombiana se han acentuado, más aun cuando hemos empezado a hacer el reconocimiento de que ésta es una sociedad multicultural. En este sentido, los expertos en estadística, las organizaciones sociales y los académicos, entre otros, han dado cada vez más, lugar a la preocupación por visibilizar la presencia de las poblaciones afrodescendientes en el país, tanto en la actualidad como a lo largo de la historia.

A pesar que todavía contamos con escasos estudios en esta dirección y de que no es un proceso fácil el llegar a conclusiones al respecto, hoy podemos afirmar que la población que se reconoce a sí misma como afrodescendiente, negra, raizal y mulata es por lo menos el 10% del total de los colombianos. Incluso, algunos estudios nos dicen que uno de cada cinco colombianos podría reconocerse como afrodescendiente (es decir, el 20% de la población), tal como veremos más adelante.

Adicionalmente, cada vez es más claro que las poblaciones negras no son sólo aquellas que habitan en regiones rurales del país y que su presencia es altamente significativa en grandes y pequeñas ciudades de diferentes regiones.

Si tomamos en cuenta lo que mencionamos al principio, en relación con el papel de la educación en la formación de las nuevas generaciones, es de vital importancia que éstas conozcan mejor la presencia actual de las poblaciones negras, afrocolombianas y raizales, así como los procesos históricos que han contribuido a definir esta presencia. De esta forma podemos contribuir a que no se reproduzcan las miradas estereotipantes que siguen mostrando a los afrocolombianos como las personas negras que viven en el Chocó o en el Pacífico rural, 'ocultando' presencias cotidianas en amplios sectores de la geografía nacional.

Pensemos, por ejemplo, cuando estudiamos la geografía humana de Colombia y las llamadas regiones culturales ¿qué es lo que enseñamos acerca de las presencias de las poblaciones negras, afrocolombianas y raizales? ¿Acaso hacemos una reflexión sobre su presencia en las ciudades? o ¿hacemos referencia a los habitantes de San Andrés, el Caribe continental, los pobladores andinos o de los valles interandinos?

Es en este sentido que insistimos en el propósito de contribuir a la construcción de miradas más integrales sobre las presencias demográficas de las poblaciones negras y sobre las trayectorias históricas de estas presencias.

Dinámicas de poblamiento: Geografías y rutas

Ahora sabemos que los primeros africanos que arribaron a América lo hicieron en calidad de esclavizados, acompañantes o servidores domésticos al servicio de conquistadores, curas y funcionarios civiles, en algunas de las primeras expediciones a las tierras del 'Nuevo Mundo'. Poco tiempo después, sin embargo, la participación de los africanos y sus descendientes se incrementaría y llegaría a tener un peso indiscutible en la economía y la sociedad de las colonias. Algo que podemos revisar en algunos de los núcleos iniciales de esta propuesta de Cátedra.

Sugerencia metodológica

Revisar los textos escolares de Ciencias Sociales y observar cuales son las regiones en las que comúnmente se ubica a las poblaciones negras, afrocolombianas y raizales, constituye un aporte muy valioso para enriquecer la enseñanza de la historia y la geografía que se tramita a través de estos materiales.

Hemos visto cómo el proceso de colonización que dio forma a lo que desde entonces ha sido llamado el 'Nuevo Mundo', tuvo fuertes implicaciones en la vida de algunas sociedades africanas, cuyas poblaciones fueron sometidas a la esclavización. Ahora se trata de conocer algunas de las dinámicas del proceso de colonización y de la posterior constitución de las sociedades nacionales luego de los procesos de independencia, en las que las poblaciones afrodescendientes participaron para dar forma a sus presencias actuales.

Si miramos las primeras etapas del proceso de colonización, vemos que a medida que éste ampliaba sus fronteras, se creaban nuevos asentamientos humanos y se daba forma a nuevos enclaves económicos, así como centros administrativos para garantizar el buen funcionamiento de la empresa colonial. Allí donde el colonizador identificaba una nueva fuente de producción de riqueza, buscaba garantizar la mano de obra para su explotación. De esta manera, mucha de la gente negra que llegó como esclavizada tuvo que garantizar el establecimiento de la economía colonial en las diferentes regiones.

No obstante, la única forma de asentamiento de los afrodescendientes no fue ésta. Algunos que se fugaron y constituyeron palenques y rochelas, y otros que 'compraron' su libertad, también fueron dando forma a nuevos asentamientos, algunos de los cuales dieron origen a las poblaciones que hoy encontramos en la geografía nacional.

Aun cuando todavía es necesario avanzar en la investigación de estos procesos, lo que sí parece probable es que para comprender mejor el poblamiento de los afrodescendientes en diversas regiones de la geografía nacional, una vía podría ser el estudio de los ciclos económicos, sobre todo aquellos que emplearon mano de obra esclavizada. Si seguimos la ruta de las explotaciones mineras de oro, plata y sal de las haciendas ganaderas y las explotaciones agrícolas, es posible encontrar algunos de los orígenes del asentamiento de poblaciones negras. En algunas regiones, la relación más o menos directa de los esclavistas con los lugares de explotación, determinó la mayor o menor autonomía de estas poblaciones para asentarse allí luego de la caída en la rentabilidad de estos enclaves económicos y, más adelante, luego de la abolición jurídica de la esclavitud.

Habría que decir que los esclavizados no sólo llegaron por motivos económicos, como ya se ha dicho, algunos lo hicieron al lado de los esclavistas como sirvientes o damas de compañía, cuya función era más de prestigio social que de sostenimiento de actividades económicas.

Posteriormente, luego de los procesos independentistas, tuvo que transcurrir un largo periodo para que los afrodescendientes obtuvieran su libertad jurídica, y con ella la posibilidad de ejercer una ciudadanía que, en principio, fue bastante restringida. Sin embargo, a pesar de las limitaciones, la situación cambió y permitió nuevos procesos de poblamiento, ligados al uso de la tierra y ciertas condiciones de autonomía económica que se reflejaron además en una mayor movilidad por el territorio nacional.

Sobre el periodo posterior a la abolición jurídica de la esclavitud, poco se conoce; los estudios son escasos y no se tiene información detallada acerca de las dinámicas de poblamiento y características

demográficas de las poblaciones negras. Lo que sí conocemos es que a mediados del siglo XX muchas regiones del país contaban con una importante población de campesinos negros, trabajadores de la agricultura, la pesca, la minería, la ganadería, las artesanías y diversos oficios más, aunque poco sabemos de su presencia en las ciudades, sobre lo que sólo llegamos a saber hasta finales del siglo XX, cuando las poblaciones afrocolombianas vivieron procesos demográficos similares a los del resto de la población nacional, de tal forma que hoy en día la mayor parte de ellas habita en contextos urbanos.

Otro factor que ha incidido en las características del poblamiento de los afrocolombianos, es el de la incorporación de las regiones que habitaban en las dinámicas económicas del país, ligada a los procesos de modernización. Algo que podemos observar en casos como el del Caribe continental, donde convergieron diversos intereses ligados a la economía ganadera y de plantación, y posteriormente el turismo. O en el caso del Pacífico, 'incorporado' tardíamente en las dinámicas del 'desarrollo' en la segunda mitad del siglo XX.

Recientemente, las dinámicas de poblamiento y 'despoblamiento' afrodescendiente en diversos lugares del país están ligadas a las dinámicas del conflicto armado, que produce un fenómeno de desterritorialización o desplazamiento forzado. Estos procesos de desterritorialización han estado asociados con frecuencia a proyectos de modernización promovidos por grandes empresas y a los intereses militares de guerrillas y paramilitares¹. Lastimosamente, aún no conocemos el impacto de estas dinámicas del conflicto armado; lo que sí se conoce es que cerca de la mitad de la población sometida a desplazamiento forzado es afrodescendiente.

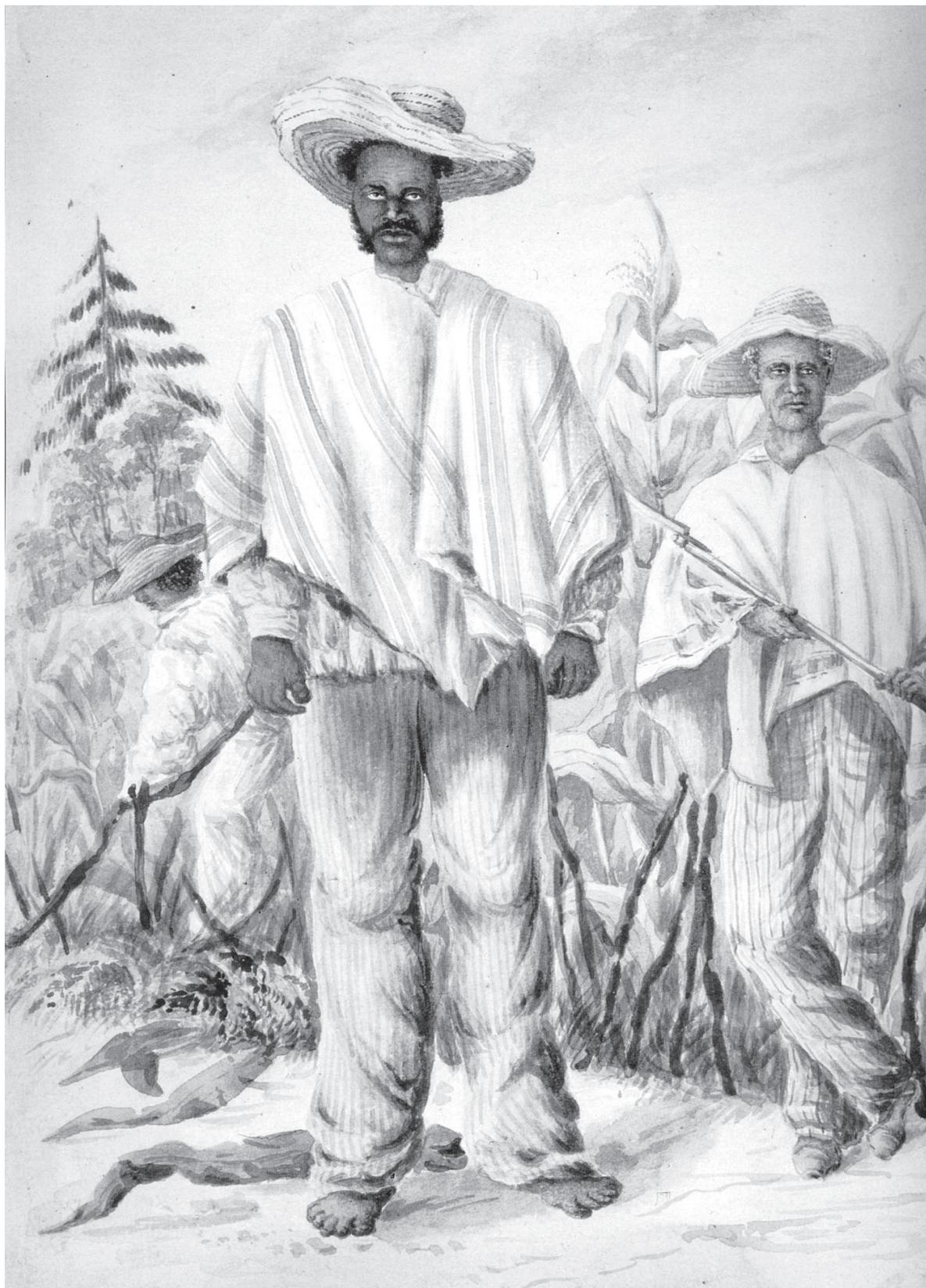
Todos estos procesos nos hablan de las dinámicas de asentamiento de las poblaciones negras en diversas regiones del país, a lo que debemos agregar que no es posible pensar estas presencias como un mero fenómeno demográfico; al menos no en su acepción más simple. La presencia afrodescendiente no es sólo la de personas o poblaciones, es una presencia cultural, determinante en la configuración de las actuales formas de vida, de las racionalidades económicas, de las formas de organización política y de las expresiones artísticas, a las que nos referiremos de manera más detallada en los próximos núcleos (ver por ejemplo aquellos referidos a músicas y gastronomía).

Para concluir esta parte, y antes de mostrar algunas de las dinámicas regionales de este proceso, es conveniente que no olvidemos que la riqueza de este ejercicio de análisis está en la posibilidad de mostrarnos la diversidad y complejidad de dinámicas históricas y presentes que han caracterizado las trayectorias vitales de las poblaciones afrocolombianas, negras y raizales. En consecuencia, debería permitirnos superar ciertos discursos que nos muestran a las poblaciones negras como una realidad homogénea que desconoce la multiplicidad de espacios y procesos en los que han participado y participan en la actualidad.

El Caribe continental

Según los relatos de algunos cronistas, la presencia africana en el Caribe y en general en la Nueva Granada se dio de manera temprana. Juan de Castellanos nos dice, por ejemplo, que en 1537 las expediciones que salían desde Santa Marta a la conquista de los territorios del interior (Antioquia), siguiendo el curso del río Magdalena, lo hacían acompañados de numerosos 'negros'. Similares relatos se encuentran sobre las expediciones de Pedro de Heredia a la región del Sinú y sobre las conquistas de los territorios de México y Perú.

1 Recientemente fue conocido el caso de una empresa bananera estadounidense, investigada y penalizada por financiar grupos paramilitares.



Las presencias actuales de las poblaciones afrodescendientes, fueron posibles gracias a múltiples factores sociales y económicos que determinaron su movilidad. Córdova. Habitantes de Rionegro. Imagen: Barona, Gómez y Domínguez (2005: 306)

Aun así, su introducción hasta finales del siglo XVI no fue masiva. No obstante, los pocos que habían desembarcado ya eran destinados junto al indígena al trabajo minero, e igualmente en estas expediciones ocurrían las primeras fugas². De hecho, la búsqueda de la libertad de los negros en el Caribe se presentó de forma más intensa que en otras regiones, siendo la huida el motivo de gran parte de las fundaciones en este territorio. Esta forma de poblamiento comenzó hacia 1600 cuando iniciaba el segundo ciclo del oro y comenzaba la introducción masiva de africanos cautivos a la Nueva Granada.

Por esos años ya existía el puerto de Cartagena (había sido fundado en 1533) y por sus muelles entraría la mayor parte de la trata negrera. Según los datos de algunos historiadores, a este lugar arribarían desde 1580 hasta 1680 cientos de barcos procedentes de las costas occidentales de África, cuya carga se calcula (sin contar el contrabando) entre 135.000 y 192.000 esclavizados (Maya 1998).

Desde este puerto, siguiendo el curso del río Magdalena, los esclavizados eran llevados hacia Mompox y Barranca, y desde ahí emprendían largos recorridos hacia los distintos ejes de ocupación española, para finalmente llegar a minas o haciendas. Igualmente, desde Cartagena se abastecía las regiones fuera de la jurisdicción de la Nueva Granada como Ecuador y Perú.

Sin embargo, su distribución no era inmediata, por lo general los esclavizados permanecían en depósitos (malecones, viviendas urbanas y haciendas cartageneras) a la espera de 'buenos compradores' o se convertían por distintos motivos en residentes permanentes de la ciudad. Al igual que en otras zonas urbanas, muchas familias ricas invirtieron grandes sumas de dinero en esclavizados como sirvientes domésticos, debido al prestigio que esto generaba. En ciertos casos una familia de pocos miembros llegaba a tener numerosos esclavizados, tal como se denunciaba en 1751, donde una 'familia con dos señoras solas tienen 17 esclavos dentro de su casa' (Jaramillo Uribe, *et al.* 1998: 48).

Estas particularidades, junto a otras que se derivaban del comercio negrero (que podremos ver en el núcleo de oficios) le imprimiría a esta ciudad y a sus alrededores una marcada diferencia poblacional y una 'identidad peculiar en el concierto granadino' (Múnera 1998: 78). Para el siglo XVII la ciudad de Cartagena de Indias era predominantemente negra y mulata, aunque no sería la única. Santa Marta, que había sido desplazada por Cartagena debido a su posicionamiento geográfico, también recibía una afluencia de esclavizados importante (legal y de contrabando), llegando la población negra a superar el total de habitantes blancos, en 1609. Aunque no existen estudios sistemáticos sobre esta ciudad en el periodo colonial, algunas fuentes indican que también fue una sociedad esclavista. Igualmente el puerto de Río Hacha, por donde entraba una gran proporción del comercio ilegal de esclavizados.

Para 1621 la población calculada de cimarrones en la Matuna era de 20.000 (hombres y mujeres) procedentes en su mayoría de Cartagena y las haciendas cercanas. Aunque su número pudo ser mayor debido al incremento de las fugas y al hecho de que por esta época surgieron otros palenques. Entre 1599 y 1778 se establecieron 21 de ellos, localizados en dos grandes territorios: el Canal del Dique y el bajo río Cauca. De estos, sólo algunos quedaron registrados en documentos escritos o aún perviven físicamente, como el de San Basilio, y hoy sus pobladores desconocen que lo fueron.

No obstante, el palenque no fue la única forma de poblamiento negro que surgió en el Caribe. Durante estos siglos también brotaron dispersos por toda la extensa gobernación un gran número de los llamados 'pueblos de libres', así como caseríos denominados 'rochelas', quienes no vivían dentro de los controles sociales y morales que tanto la Corona española como la Iglesia establecían.

2 En 1530, por ejemplo, un grupo de esclavizados huyeron e incendiaron los pocos ranchos que constituían la ciudad de Santa Marta (Palacios 1978:168).

Esta situación era una total afrenta a estas instituciones, razón por la que a comienzos de 1700 la Corona comenzaría a adelantar una serie de campañas cívico-militares con el fin de agrupar a estas poblaciones y someterlas tanto a su régimen tributario como a la Iglesia Católica. Todo esto ocurría, sin embargo, con un doble propósito, y era el de asegurarle a la clase señorial costeña, que por esa época aceleraba la expansión territorial de sus hatos ganaderos, la creciente población mulata, negra y blanca pobre como fuerza de trabajo para las haciendas. En las cercanías de Mompox, por ejemplo, se organizaron en 10 años una docena de ciudades y poblados cada uno provisto de enormes extensiones de tierra que se otorgaba a vecinos blancos (Fals 2002: 55b).

Durante el siglo XIX las transformaciones sociales y económicas que sufre el país cambian nuevamente la estructura del poblamiento que se había formado durante trescientos años de dominio español. Aunque no conocemos muy bien los movimientos migratorios de las poblaciones negras durante este periodo, sí sabemos que en este periodo la ciudad de Cartagena sufriría el repliegue de gran parte de su población hacia villas y ciudades del interior como consecuencia de las guerras de independencia. Más tarde perdería su importancia comercial cuando la sedimentación del canal del Dique impidió la conexión con el río Magdalena.

Estos factores conducirían a que lugares como Barranquilla ascendieran comercial y poblacionalmente. Para 1843, el poblado que había sido insignificante durante la Colonia ya contaba con 11.510 habitantes, y hacia la década de 1860 progresaba más que ninguna otra ciudad de la república. Ya para finales del siglo XIX Barranquilla había entrado en un intenso proceso de urbanización y en el ámbito costeño se había consolidado como el foco del desarrollo regional.

A principios del siglo XX, sin embargo, ciertas partes de la región no registraban el mismo auge económico ni poblacional. De hecho, en algunos lugares el comercio se reducía a la producción agrícola de pequeñas propiedades que, al igual que en la Colonia, se encontraban diseminados por terrenos baldíos. Igualmente, la población era relativamente baja y no existía demanda sobre la tierra.

No obstante, para 1913 las reformas a la economía regional condujeron al establecimiento de enclaves económicos en la zona. Hacia 1920 se habían establecido compañías madereras, de caucho, curtiembres y aceites, y en la región de Santa Marta iniciaba el desarrollo de la economía bananera. La consecuencia directa fue la multiplicación rápida de la población, debido a la llegada de migrantes de distintas regiones del Caribe y del interior que buscaban mejores condiciones económicas. De los migrantes llegados a la región no todos se emplearon en las bananeras, algunos decidieron emprender el camino de la colonización de baldíos, lo cual dio origen a la fundación de varios caseríos. De forma paralela, otros flujos migratorios se dirigían a zonas de cultivos de exportación y de producción ganadera, atraídos por las perspectivas de progreso económico.

Entre los años cuarenta y cincuenta el fenómeno de la Violencia generó una nueva migración hacia el Caribe, la mayoría campesinos despojados de sus tierras que habían sobrevivido a las matanzas de los Santanderes, Tolima y Viejo Caldas (Cinep 1998). Hasta más o menos mediados de los años setenta las migraciones a la zona no cesaron. Todavía es necesario profundizar en la investigación acerca de los procesos recientes de poblamiento en la región, e identificar el peso que han tenido en ellos las dinámicas migratorias asociadas a la industria del petróleo y a los procesos de modernización agrícola, por ejemplo.

San Andrés y Providencia.

Sobre quiénes descubrieron las islas de San Andrés y Providencia o cuál fue el momento exacto en el que este hecho sucedió, no parece haber claridad. Al parecer fueron descubiertas por casualidad en

1510 por navegantes españoles cuando hacían un recorrido desde la isla de Jamaica hacia las islas de Miskitos o tierra firme. A estas posesiones los españoles las conocerían con el nombre de Santa Catalina. Sin embargo, algunos historiadores también dicen que ese mismo año las islas fueron descubiertas por los ingleses, quienes las ubicarían en sus mapas con el nombre de Old Providence. Si fue lo uno o lo otro, lo cierto es que ambas versiones coinciden en que las islas después de 1510 y durante más de un siglo, no registrarían un poblamiento mayor que no fueran las visitas temporales de corsarios holandeses, ingleses y escoceses, quienes descubrieron en ellas un valor estratégico para proyectar sus actividades de pillaje y contrabando en el Caribe.

Sólo desde 1629 las islas comenzarían a tener un poblamiento significativo. En este año desde las islas Bermudas llegó un grupo de colonos que estableció el primer asentamiento en el archipiélago; dos años después un grupo de puritanos ingleses arribaría en la embarcación *Sea Flower* huyendo de la persecución religiosa a la que se encontraban sometidos por parte de la Corona Inglesa. El propósito de esta comunidad era crear una sociedad nueva, de base religiosa calvinista y dedicada a la producción agrícola (especialmente al cultivo del tabaco, caña de azúcar, índigo y algodón), para lo cual comenzaron a introducir mano de obra esclavizada proveniente de las islas Tortuga, y posteriormente esclavizados que formaban parte del botín de guerra de expediciones corsarias contra embarcaciones españolas, o la que compraban en los veleros holandeses que frecuentaban la bahía de Santa Catalina' (Parson 1985: 6).

La ocupación puritana duraría hasta los años cuarenta del siglo XVII cuando, dado su fracaso financiero en el negocio de las plantaciones, decidieron abandonar las islas. Posterior a esto, España e Inglaterra entrarían en un proceso de confrontación militar por el dominio del territorio insular que se prolongaría durante 36 años. Durante este periodo solo quedaban en el archipiélago algunos habitantes que habían hecho parte de las antiguas plantaciones, debido a que las constantes ocupaciones y reconquistas no permitían el asentamiento permanente de españoles ni ingleses en ninguna de las dos islas. En esta dinámica de ocupaciones y reconquistas militares los esclavizados quedaban a disposición de uno u otro bando.

Hacia 1660, cuando las islas eran dominadas por los españoles fueron tomadas por el pirata Henry Morgan a quien se rindieron antes que comenzaran las conflagraciones (Friedemann 1986). Este permaneció en Providencia hasta 1664, para volver a tomarla en 1670. Después de la presencia de Morgan hasta mediados del siglo XVIII las islas estuvieron prácticamente deshabitadas, debido a que el mundo del azúcar que se desarrollaba en Jamaica, y del que San Andrés y Providencia no hicieron parte, se imponía a los bucaneros. Para estos años las pocas familias que habitaban ahí estaban constituidas por negros o mulatos.

Con el tratado de Versalles en 1776 que firmaban los países que se aliaron en contra de Napoleón, España obtuvo de Inglaterra la promesa de evacuar sus asentamientos de las islas, con lo cual el archipiélago quedó bajo dominio español. Esto conduce al traslado de algunos colonos hacia posesiones inglesas en el Caribe insular como Jamaica, Gran Caimán y Barbados; otros, sin embargo, evitaron su reubicación sometiéndose a la Corona española, afirmando su lealtad al rey de España y su conversión al catolicismo. Esto daría pie para que cultivadores ingleses y escoceses, ciñéndose a las mismas reglas, se asentaran en el territorio introduciendo esclavizados desde Jamaica para el trabajo en los cultivos de café, tabaco y caña de azúcar, aunque su principal destino eran las plantaciones de algodón cuyo producto se comerciaba en Inglaterra.

Aunque las islas pertenecían a España, su dominio nunca pareció ser real. En realidad los habitantes de las islas mantuvieron siempre sus costumbres religiosas y el español jamás llegó a reemplazar el inglés. Los esclavistas seguirían usando el inglés británico y los esclavizados su lengua criolla o *creole*.

En el siglo XIX las islas estaban sujetas a la Capitanía de Guatemala, pero en 1803, cuando ya se avizoraban las convulsiones independentistas, España las anexó al territorio de la Nueva Granada. Algunos años después, cuando la naciente República de Colombia fijaba los contornos de su territorio nacional, un grupo de funcionarios se dirigió a las islas para procurar su adhesión a la Constitución de Cúcuta. Esto sucedió en 1822 y los isleños al parecer lo hicieron voluntariamente.

Sin embargo, después que oficialmente el archipiélago hiciera parte de la república colombiana, el Estado se mantuvo distante durante todo el siglo XIX. Esto lo demuestra en parte el hecho de que en las islas los esclavizados que habían estado en manos de esclavistas ingleses obtuvieron la libertad en 1837 cuando Inglaterra declaró la manumisión y no cuando lo hizo Colombia. De hecho sólo unos pocos esperaron hasta 1851.

Después de la abolición de la esclavitud, se registraron constantes migraciones entre San Andrés y las islas de la franja costera del Caribe. Igualmente, se establecieron importantes vínculos comerciales y familiares con Estados Unidos, especialmente cuando el cultivo de coco (propiedad de antiguos esclavizados) comenzó a ser la principal actividad económica y empresas norteamericanas monopolizaron su comercio. Llegó incluso a adoptarse su moneda, y hubo un intento de Estados Unidos para separar a San Andrés de Colombia, a través de un referendo que no tuvo los resultados esperados.

Después de esto, que ocurría entre 1903 y 1920, los isleños fueron prácticamente independientes, 'desarrollaron su propio sistema de vida, su cultura Caribe, su religión bautista y su inglés también caribeño' (Gallardo 1986: 159). En este año el Estado colombiano decidió integrar a la población isleña a una identidad colombiana fundamentada en el catolicismo y la lengua española como se estipulaba en la Constitución de 1886. Naturalmente en este proyecto de homogeneidad nacional no cabía la diversidad de los isleños, razón por cual comenzó a ser desintegrada 'en dos espacios fundamentales en la vida social de los sanandresanos: la escuela y la iglesia' (Guevara 2007: 300).

Hacia la segunda mitad del siglo XX, San Andrés fue convertida en puerto libre, lo que generó un nuevo periodo de grandes cambios para la isla y sus gentes. Con el puerto libre llegaron los grandes negocios de venta de electrodomésticos, licores importados y el turismo; a todo lo cual debería sumarse una gran inmigración de gentes de diferentes orígenes que llegaría a la isla con el propósito de establecer sus negocios o de encontrar allí un empleo. En la actualidad el impacto de estas dinámicas ha sido grande: la capacidad de la isla de sostener grandes volúmenes de población es limitada y el impacto ecológico ha empezado a notarse.

Las posibilidades de vinculación laboral para los isleños están limitadas por los crecientes fenómenos de inmigración desde la zona continental y la estigmatización al considerárseles individualistas y rebeldes. Esta situación, que dificulta la consecución de un trabajo remunerado en entidades oficiales y empresas privadas locales, que prefieren contratar personas foráneas, deja ver la presencia de problemas cada vez más graves de discriminación de la población raizal. Las transformaciones más recientes de la economía isleña se reflejan en parte en la siguiente cita:

Los habitantes que estuvieron ocupados antes en la agricultura y la pesca, vendieron su tierra para tomar parte, aunque fuera indirectamente, en la bendición monetaria del turismo a través de la compra de un taxi. Otros se volvieron lancharos que llevan a los turistas en pequeños botes a bañarse en cayos frente a la isla. Como camareras, botones o meseros se prefiere a colombianos de tierra firme, pues son reputados como más baratos y menos rebeldes (Ratter 1991:130).

Recientemente un sector de la población isleña ha reclamado del Estado mayor atención e inversión proporcional a la riqueza que allí se genera. Una de las iniciativas que ha tomado fuerza es la de aplicación

de la CEA, que es considerada una posibilidad para fortalecer la capacidad de los isleños para enfrentar los nuevos retos que les plantea el presente.

Litoral Pacífico

Medio siglo después de que los colonizadores españoles centraran su atención en abrir la frontera minera hacia el Pacífico, estas campañas lograron internarse en sus espesas selvas y ríos, y establecer algunos poblados en sus costas. Era el año de 1668 y esta incursión fue posible cuando se producían en sus fronteras dos fenómenos simultáneos. Por un lado, esta nueva avanzada coincidía con el exterminio de la resistencia indígena, que durante buena parte de los siglos XVI y XVII había impedido el tránsito por los caminos que conectaban el interior con las costas. Por otro, cuando los latifundios ganaderos del interior de la gobernación de Popayán (especialmente los del Valle del Cauca) aumentaron su producción a base de mano de obra esclavizada.

Esto favoreció las posibilidades de aprovisionamiento de carnes y mieles a esta región, y una exploración de sus costas con esclavizados que ahora podían ser introducidos desde las haciendas vallecaucanas o desde la ciudad de Popayán. De manera gradual a las provincias mineras de Nóvita, Tamaná y Citará (Quibdó), comenzarían a ingresar mineros del Alto Cauca, Anserma, Cartago y Cali y, especialmente de Popayán, cada uno trayendo consigo grupos de esclavizados para trabajar los depósitos de oro.

Siguiendo el curso de los ríos, desde lugares como Buenaventura hasta Barbacoas, se emprendía el reconocimiento de los placeres auríferos, cuya labor generalmente la desempeñaban grupos de esclavizados y un administrador de cuadrillas. Los recorridos podían durar varias jornadas y partían desde la desembocadura de los ríos hasta alcanzar su curso medio o el piedemonte cordillerano.

En estos lugares los terrenos eran aptos para el lavado de las gravas auríferas con 'batea', y permitían unas mejores condiciones de vida para las cuadrillas. Ubicarse en la desembocadura de los ríos era exponerse a las inundaciones producidas por el empuje de las mareas, así como a los fangos que al podrirse aumentaban los riesgos de contraer enfermedades. Estas condiciones ecosistémicas que rápidamente fueron comprendidas y aplicadas a la explotaciones auríferas, contribuyeron a que geográficamente los poblados del Pacífico fueran tomando una ubicación particular.

Para 1749 ya era posible distinguir en esta región un poblamiento caracterizado por su distribución lineal a lo largo de los ríos, donde se encontraban conformadas ciudades, villas, reales de minas y pueblos de indios. Por lo general, muchos de estos asentamientos estuvieron sujetos a una gran movilidad, debido al carácter ambulante de las explotaciones mineras. De esta manera, algunas fundaciones desaparecían a los pocos años de iniciarse la explotación minera o eran objeto de traslado en busca de nuevos placeres auríferos y en ocasiones hasta se conservaba el nombre. Otras, sin embargo, se fundaron por decreto real con la intención de crear ciudades de españoles, pero debido a que los mineros y esclavizados sólo estaban de paso, ninguna llegó a consolidarse.

Durante este periodo, las fundaciones se caracterizaron por estar divididas racialmente en función de las explotaciones auríferas. Así por, ejemplo, los llamados 'pueblos de indios', que fueron intentos por establecer encomiendas en el Pacífico, tenían el objetivo de abastecer a las minas de productos agrícolas como plátano y maíz³. De esta manera y por lo menos al principio de la explotación, los empresarios

3 Sin embargo, debido a la carencia de mano de obra nativa, así como materias primas, la constitución de estos poblados fue algo ilusorio o hasta inútil. En realidad, los pocos nativos que fueron reducidos al sedentarismo no conformaron pueblos de agricultores sino de bogas y cargueros que circulaban 'libremente'. Pero que de todas maneras fue indispensable para el transporte de mercancías a los enclaves mineros (Aprile-Gniset 2004: 17).

esclavistas podían dedicar a los esclavizados completamente a la explotación aurífera en los 'reales de minas'. Otros poblados o 'ciudades' servían como centros administrativos.

De manera temprana, sin embargo, los territorios del Pacífico se fueron poblando de familias de 'negros libertos', debido a los numerosos procesos de automanumisión que ocurrirían en el siglo XVIII. Estos casos nos permiten observar la declinación que sufría el sistema esclavista en la frontera minera del Pacífico e, igualmente, la construcción temprana de una territorialidad libre que competía con la del minero blanco.

Al parecer, el ahorro de una cantidad de oro durante varios años de trabajo en las minas, en los llamados días 'para sí', fue la forma más recurrente de obtener la libertad por parte de los esclavizados en la región⁴. En ocasiones, el ahorro que hacía el esclavizado alcanzaba no sólo para comprar la libertad individual y la de su familia, sino también la mina en la que trabajaba y junto con ella terrenos para establecer cultivos y un pequeño poblado.

Generalmente los caseríos constituidos por negros manumisos, eran conocidos como 'rancheríos de libres' o también 'ventas' y 'tambos' que se ubicaban a orillas de las trochas selváticas o de las costas fluviales. Estos pequeños caseríos funcionaban como lugares de descanso de los cargueros y bogas (libertos o indígenas), y en algunos casos sus habitantes se desempeñaban como mediadores o revendedores de las mercancías provenientes de las haciendas vallecaucanas.

De igual manera, los numerosos casos de manumisión imprimieron al Pacífico una particular composición poblacional. No era sólo una sociedad compuesta por blancos esclavistas, negros esclavizados e indígenas sometidos como generalmente se presenta, sino un conjunto poblacional mucho más diverso. De hecho, en ella coexistían mestizos, indígenas no encomendados, así como mulatos y zambos (también negros huidos de los que hablaremos más adelante).

En algunas jurisdicciones mineras a finales de 1700, la proporción 'de gente libre de todos los colores', como aparecía en los censos, ya era mayoritaria. En Tumaco por ejemplo, hacia 1783 en su jurisdicción que abarcaba hasta la provincia de Esmeraldas, hoy parte del Ecuador, de las 2.497 'almas' que existían, más de la mitad eran libres de todos los colores. En proporción le seguía la población indígena, mientras que el 4,64% eran esclavizados y el 1,94% blancos. Sin embargo, no pasaba lo mismo en el Chocó donde la proporción entre esclavizados e indígenas era casi igual (Hoffmann 1999: 24-26).

Durante el periodo colonial prevaleció una forma de poblamiento de la región que concentraba los individuos en unos cuantos centros urbanos y en los Reales de Minas. Como la mayoría de los depósitos auríferos estaban localizados hacia las partes altas y medias de los ríos, tanto los centros urbanos como los reales se concentraron en estas áreas.

El dominio colonial de la región del Pacífico era débil y limitado a las áreas auríferas donde estaban los centros y reales (Villa 1994). Extensas zonas del Pacífico nunca fueron sometidas al dominio colonial. Por ejemplo, durante gran parte de los siglos XVII y XVIII la navegación el río Atrato estuvo prohibida bajo pena de muerte. Esta medida extrema fue tomada por las autoridades coloniales debido a que nunca pudieron controlar el Atrato de los indígenas que no se sometieron al dominio colonial español (Granda 1977). Casi todas las áreas costeras también escaparon al control colonial, con excepción de unos puertos como Buenaventura y Tumaco.

4 Lo cual no quiere decir que las rebeliones de esclavos no sucedieran, sin embargo, allí la fuga fue relativamente escasa. Sobre este tema, ver el núcleo **Formas de resistencia**.

A medida que se fue consolidando el número de la población libre, la forma de poblamiento también fue cambiando. Cada vez más libres dejaron los antiguos reales de minas y centros urbanos coloniales para explorar los cursos medios y bajos de los ríos, así como los manglares y playas que hasta entonces habían permanecido desconocidas para la gran mayoría de ellos (West 2000). Así nació una nueva forma de poblamiento que caracterizó a la región del Pacífico hasta la segunda mitad del siglo XX. En esta forma de poblamiento hubo una dispersión de los *libres* por toda la región. Casas aisladas o pequeños conglomerados se construyeron cerca de las orillas sobre los diques aluviales a lo largo de los ríos o sobre las líneas costeras (West 2000).

Cuando transcurrían las últimas décadas de la colonización española, el poblamiento del Pacífico se encontraba constituido de la siguiente manera. Entre el mar y la cordillera existían alrededor de unas cien minas, con cinco provincias que funcionaban como centros administrativos (Barbacoas, Quibdó, Nóvita, Lloró, Tadó). Igualmente, puertos fluviales como La Buena Ventura, Guapi e Iscuandé, y marítimos como Tumaco y Charambirá. A este paisaje lo complementaban una docena de reducciones (pueblos de indios) con algunos hogares y los llamados 'pueblo de libres'.

Así mismo, su demografía hacia 1778-1779 no pasaba de los 33.457 habitantes, entre miembros de la Iglesia, blancos, indios, libres de varios colores y esclavizados. Esta configuración del poblamiento cambia radicalmente en el siglo XIX cuando hechos políticos y económicos contribuirían a que desapareciera el sistema esclavista minero.

Las guerras de independencia, posteriormente los periódicos y los conflictos civiles, desestabilizarían el flujo de mercancías entre las haciendas y las minas. Esto generó que, ante la imposibilidad de abastecer a las cuadrillas, los mineros esclavistas comenzaran a abandonar gradualmente estos territorios. Algunos sin embargo, optarían por movilizar las cuadrillas hacia el interior y otros las abandonaron a su suerte por largos años.

A puertas del siglo XX, el fruto de la colonización emprendida por los campesinos libres se vio reflejado en la multiplicación de sitios para la producción agrícola (parcelas o platanares), y en el nacimiento de cientos de caseríos. De forma dispersa este poblamiento se extiende a lo largo y ancho de las costas fluviales, playas y selvas, desde la frontera con Panamá hasta los límites con Ecuador. Los poblados no superaban un número mayor de cinco casas y generalmente se formaban cuando aumentaba el núcleo familiar.

Aun así, desde 1850 el fenómeno demográfico y territorial en el Pacífico no suscitó el desarrollo de localidades urbanas. De hecho, a finales del XIX las que transitaban (a paso lento) hacia la complejidad que caracteriza a los centros urbanos no pasaban de diez (Aprile-Gnisset 2004: 276). Una situación similar se presentaba en todo el país, ya que hasta más o menos 1950 era claro el predominio del poblamiento rural sobre el urbano. Sin embargo, y aunque la región no se va a encontrar aislada totalmente de los fenómenos históricos y sociales nacionales, sus '*centros urbanos son distintos en su origen y trayectoria [respecto] al proceso urbano central*' (Aprile-Gnisset 2004:278).

Pero, esto comenzaría a cambiar cuando el éxito en la apropiación territorial del campesino negro le permitió su integración al mercado mundial, con el comercio de productos del trópico como el caucho, la tagua y maderas finas, que tenían gran demanda en Europa y Estados Unidos. Esta riqueza en recursos naturales atraería el asentamiento en el territorio de diferentes compañías que veían rentable la explotación de las selvas colombianas.

Esto ocurría más o menos desde 1903, aunque se intensificaría a partir de 1930 con la concentración de aserríos en lugares como Tumaco y Barbacoas junto con el desplazamiento poblacional desde otras regiones para ocuparse en empresas madereras. '*En este contexto se da el crecimiento urbano de Tumaco*

y Barbacoas; en la movilidad impuesta por el auge del 'oro, la madera y, en algunos momentos la pesca' (Arboleda 1998: 37).

Otros flujos migratorios se dirigirían al Puerto de Buenaventura cuando éste pasaba a convertirse en el principal puerto comercial del país en momentos en los que progresivamente se fortalecía el comercio colombiano.

Aunque en la actualidad los centros urbanos tienen un peso importante en la forma de poblamiento de la región, esto no significa que el área rural ha perdido su relevancia. Más bien, lo que se presenta en el Pacífico es que las comunidades negras han consolidado una forma de poblamiento que combina de diferentes maneras lo rural y lo urbano (Villa 1994). La relación campo-poblado es muy estrecha. Muchas de las personas que habitan en los poblados y ciudades tienen vínculos permanentes con el área rural, ya sea porque ellos mismos se desplazan por periodos a trabajar en sus fincas en el campo o ya sea a través de sus familiares.

Igualmente, urbanistas y antropólogos han mostrado cómo las ciudades del Pacífico han desarrollado una interesante mezcla de elementos urbanos con rurales que son una hábil respuesta de la gente negra a las nuevas condiciones. Con la palabra de *rururbanos* algunos investigadores de las ciudades del Pacífico han indicado estos estrechos vínculos entre el campo-poblado (Álvarez 1998).

Una parte importante de la gente negra habita en las tres más grandes ciudades de la Región: Quibdó, Buenaventura y Tumaco. Otra parte habita en la red de medianas y pequeñas urbes que se despliega a lo largo del Pacífico. Barbacoas, Iscuandé, El Charco, Guapi, Itsmina, Bahía Solano y Río Sucio son algunos de sus nombres. Ciertas poblaciones, como Barbacoas, son muy antiguas y se remontan a la época colonial. Otros poblados, como El Charco, son más recientes adquiriendo importancia hacia el siglo XX.

Gran parte de las comunidades negras del Pacífico habitan en pequeños caseríos compuestos de unas docenas de casas construidas en las orillas a lo largo de los ríos o playas. Más hacia la cabecera de los ríos o en las playas más alejadas de los conglomerados urbanos, es más frecuente encontrar casas aisladas.

Presencias demográficas actuales

Tal como hemos visto, las presencias demográficas actuales de las poblaciones negras son resultado de una historia que está ligada a los diferentes procesos que ha vivido el país y de la manera como en ella han participado estas poblaciones. A pesar de ello, es poco lo que conocemos y enseñamos en las instituciones educativas al respecto, algo que ha limitado nuestra comprensión de la historia nacional, así como de los significados de lo que implica vivir en una sociedad multicultural.

Los datos estadísticos que se producen y divulgan sobre las poblaciones negras, afrocolombianas y raizales son escasos, y no siempre dan cuenta de su presencia en las diversas regiones del país; en ese sentido, visibilizan o invisibilizan la realidad sociodemográfica del país. Por esta razón, es importante promover la lectura crítica de informes demográficos y reflexionar sobre los significados que tienen los datos que allí se presentan; vale la pena revisar los resultados del último censo realizado por el DANE (2005).

Aun teniendo en cuenta las limitaciones, podemos decir que en la actualidad disponemos de una mayor información respecto de las características de la población colombiana y sobre la presencia de poblaciones afrocolombianas, negras y raizales en ella. Gracias a la información producida en los últimos años (1993 y 2005) hoy conocemos algunos estimativos sobre el valor porcentual que tiene la población afrocolombiana en relación con el total nacional, e igualmente la manera en la que se encuentra distribuida por la geografía colombiana.

Población censada por departamento según pertenencia étnica, 2005

Departamento	Indígena		ROM		Afrocolombianos					Sin pertenencia étnica		Total**
	Total	%	Total	%	Raizal	Palenquero de San Basilio	Negro	Total	%	Total	%*	
Antioquia	28.914	0,53	76	0,00	552	0	593.174	593.726	10,88	4.836.202	88,59	5.601.507
Atlántico	27.972	1,33	1.975	0,09	697	2.445	224.109	227.251	10,84	1.839.491	87,73	2.112.001
Bogotá, DC	15.032	0,23	523	0,01	1.355	7	96.523	97.885	1,49	6.450.329	98,27	6.778.691
Bolívar	2.066	0,11	911	0,05	1.325	4.978	491.364	497.667	27,61	1.301.650	72,22	1.836.640
Boyacá	5.859	0,49	14	0,00	42	2	16.602	16.646	1,39	1.174.296	98,12	1.210.982
Caldas	38.271	4,30	0	0,00	28	0	22.631	22.659	2,54	830.114	93,16	898.490
Caquetá	5.026	1,61	3	0,00	9	0	11.661	11.670	3,74	295.460	94,65	337.932
Cauca	248.532	21,55	1	0,00	183	0	255.839	256.022	22,20	648.730	56,25	1.182.022
Cesar	44.835	5,15	15	0,00	127	12	105.273	105.412	12,12	719.616	82,73	878.437
Córdoba	151.064	10,39	29	0,00	251	3	191.797	192.051	13,21	1.110.321	76,39	1.462.909
Cundinamarca	7.401	0,34	30	0,00	134	0	73.517	73.651	3,37	2.105.457	96,29	2.228.682
Chocó	44.127	12,67	1	0,00	47	0	285.964	286.011	82,12	18.160	5,21	388.476
Huila	10.335	1,05	2	0,00	27	1	11.516	11.544	1,17	962.988	97,78	1.001.476
La Guajira	278.212	44,94	1	0,00	99	0	91.674	91.773	14,82	249.149	40,24	655.943
Magdalena	9.045	0,81	1	0,00	160	3	110.186	110.349	9,83	1.003.728	89,37	1.136.819
Meta	8.988	1,28	3	0,00	72	0	17.911	17.983	2,56	675.816	96,16	713.772
Nariño	155.199	10,79	89	0,01	96	1	270.433	270.530	18,80	1.013.075	70,41	1.498.234
Norte de S/der	7.247	0,61	187	0,02	98	3	22.022	22.123	1,85	1.166.702	97,53	1.208.336
Quindío	2.145	0,41	37	0,01	26	0	12.718	12.744	2,46	502.852	97,12	518.691
Risaralda	24.810	2,90	1	0,00	58	1	43.503	43.562	5,09	787.275	92,01	859.666
Santander	2.389	0,13	139	0,01	301	0	59.707	60.008	3,15	1.841.979	96,72	1.913.444
Sucre	82.934	10,96	59	0,01	114	0	121.624	121.738	16,08	552.270	72,95	762.263
Tolima	55.987	4,32	25	0,00	65	0	15.766	15.831	1,22	1.222.823	94,45	1.312.304
Valle del Cauca	22.313	0,56	717	0,02	1.225	1	1.090.943	1.092.169	27,20	2.899.852	72,22	4.052.535
Arauca	3.279	2,24	0	0,00	20	0	5.905	5.925	4,05	137.104	93,71	153.028
Casanare	4.102	1,48	18	0,01	33	0	3.971	4.004	1,44	269.963	97,08	281.294
Putumayo	44.515	20,94	0	0,00	10	0	11.620	11.630	5,47	156.462	73,59	237.197
San Andrés	62	0,10	0	0,00	23.396	13	10.452	33.861	56,98	25.501	42,91	59.573
Amazonas	19.000	43,43	0	0,00	2	0	866	868	1,98	23.876	54,58	46.950
Guainía	11.595	64,90	0	0,00	1	0	184	185	1,04	6.085	34,06	18.797
Guaviare	2.117	4,30	0	0,00	0	0	2.883	2.883	5,85	44.281	89,85	56.758
Vaupés	11.587	66,65	1	0,01	0	0	270	270	1,55	5.527	31,79	19.943
Vichada	17.663	44,35	0	0,00	12	0	1.114	1.126	2,83	21.036	52,82	44.592
TOTAL NACIONAL	1.392.623	3,43	4.858	0,01	30.565	7.470	4.273.722	4.311.757	10,62	34.898.170	85,94	41.468.384

FUENTE: DANE, Censo General 2005, Población censada (DANE 2005)

* Los porcentajes están calculados sobre la población que dio respuesta a la pregunta de autorreconocimiento.

** El total incluye la población sin respuesta a la pregunta de autorreconocimiento.

Distintas estimaciones, especialmente las realizadas por la Universidad del Valle (Proyecto Cidse-Ird) y por el DANE, arrojan interesantes datos sobre la presencia afrocolombiana en el país. Los datos más recientes (DANE, 2005) indican que la población afrodescendiente en Colombia es del 10,6%, es decir 4,5 millones de personas. Esto nos dice que hoy, una persona de cada 10 colombianos se reconoce como afrodescendiente, afrocolombiana, negra, mulata, raizal o palenquera.

Si tomamos los datos de la Universidad del Valle para el 2001, esta población llegaría al 18,6%, con lo cual casi uno de cada cinco colombianos se reconocería como afrocolombiano, negro o raizal. Y si tomamos

los datos del Plan Nacional de Desarrollo para la población afrocolombiana, estaríamos hablando de uno de cada cuatro colombianos.

Las variaciones obedecen a múltiples razones, pero lo interesante aquí sería el hecho de que el porcentaje de la población negra en relación con el total de la población nacional es mucho más alto de lo que comúnmente imaginamos. Este es uno de los asuntos centrales que debemos abordar desde la CEA: la necesidad de romper con la imagen de una población minoritaria con escasa presencia en la sociedad nacional. Algo que se hace aun más prioritario si analizamos los datos sobre su ubicación en la geografía nacional.

Algo sobre lo que debemos reflexionar es sobre la población afrocolombiana que habita en las ciudades o en las cabeceras municipales. Es en los grandes centros urbanos donde se concentra la mayor parte de la gente negra en el país. Esta información es muy importante por dos razones: la primera, es que los datos cuestionan la imagen que se ha tejido sobre las poblaciones negras que generalmente nos han llevado a percibir las como rurales y/o campesinas; la segunda, es que nos permite comprender la importancia de trabajar la Cátedra en todos los centros escolares del país debido a la gran presencia de población negra existente en las diferentes regiones de Colombia, y particularmente por su enorme presencia en las ciudades.

Tal como lo muestran los datos estadísticos, algunos departamentos que no han sido reconocidos históricamente como asentamientos de población negra, en la actualidad cuentan con un porcentaje significativo de esta población. Los tres departamentos, en su orden, con mayor número de gente negra son: Valle del Cauca, Antioquia y Bolívar. Entre los tres reúnen el 51% de toda la población afrocolombiana del país (DANE 2007).

En cuanto a las ciudades, tan sólo Cali y su área metropolitana contienen más población negra que los cuatro departamentos que componen el litoral Pacífico; es decir, más de la cuarta parte del total nacional. Después de Cali, otros centros urbanos con una alta concentración de población negra son: el área metropolitana de Cartagena con un 11%, en primer lugar, y luego, en orden descendente, las áreas metropolitanas de Medellín, Barranquilla, Bogotá, Santa Marta y Pereira (DANE 2007).

El predominio del asentamiento urbano se da incluso en el Pacífico. De hecho si tomamos la relación urbano-rural del censo de 1993 que era para esta zona del 49% - 51% y la comparamos con la actual, notaremos que durante estos años la migración de lo rural a lo urbano se ha dado de forma acelerada; situación que se explica en gran medida al desplazamiento forzado, efecto del conflicto armado (DANE 2007).

Experiencia: Centro Educativo Antonio Villavicencio

Trabajo sobre narrativas e historia oral

Las historias de vida permiten trabajar con los estudiantes el autorreconocimiento y la afirmación histórica. En el *centro educativo Antonio Villavicencio* se lleva a cabo una experiencia transversal en la que participan todos los docentes de primaria y tiene como finalidad implementar la CEA mediante el proyecto *'el lenguaje como concreción de experiencias y realidades'*.

El proyecto se desarrolla a través de historias de vida, vinculando a los padres y madres de familia al proceso de reconocimiento y autoafirmación de los niños desde preguntas sobre su origen y su identidad cultural. Los padres, además de compartir sus historias de vida en el contexto escolar, enseñan a los niños y niñas los juegos tradicionales, canciones y rondas. Así se promueve la realización de actividades

formativas conjuntas y el intercambio de saberes en los cuales participan las personas de la comunidad. La identidad cultural de los niños se plantea como el eje pedagógico de este proyecto.

La información que se recoge sirve para desarrollar la temática de diversidad en relación con las regiones, costumbres, lenguaje, lugares turísticos, arqueológicos, ecológicos, etc., se establecen comparaciones y valoraciones sobre la economía de cada contexto y los motivos del desplazamiento de las familias a la ciudad. En las clases los niños describen su región apoyándose en materiales como carteleras, fotografías, mapas y cuadros estadísticos.

En este sentido, la Cátedra ha servido para estudiar las diferentes culturas y regiones, como también para analizar las causas del desplazamiento, no sólo en relación con la gente negra, sino con todas las personas que se encuentran en situaciones similares en el país.

Bibliografía

Álvarez, Manuela

1998 *En nombre de la gente Modernidad y desarrollo en Tumaco: regímenes de construcción de ciudad*. Tesis de antropología Universidad de los Andes. Bogotá.

Aprile-Gnisset, Jacques

2004 "Notas sobre la trayectoria del poblamiento del Pacífico". En: Axel Rojas (ed.). *Estudios afrocolombianos. Aportes para un estado del arte*, pp. 261-284. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Arboleda, Santiago

1998 *Le dije que me esperara Carmela no me esperó. El Pacífico en Cali*. Cali: Artes Gráficas Univalle Universidad del Valle.

Barona, Guido; Augusto J. Gómez y Camilo A. Domínguez

2005 *Geografía física y política de la Confederación Granadina. Estado de Antioquia. Antiguas Provincias de Medellín, Antioquia y Córdoba*. Volumen IV. Colombia: Universidad Nacional de Colombia – Universidad del Cauca.

CINEP

1998 Colombia país de regiones. Tomo I. Bogotá: CINEP-Colciencias.

DANE

2007 Colombia: Una nación multicultural Su diversidad étnica. Bogotá: DANE. Corregir en el texto la fecha, pp.163-164.

Fals Borda, Orlando

2002 *Mompox y Loba. Historia doble de la Costa*. Bogotá: El Áncora Editores.

Friedemann, Nina S de y Jaime Arocha.

1986 *De sol a sol. Génesis, transformaciones y presencia de los negros en Colombia*. Bogotá: Planeta.

Gallardo, Juvencio

1986 "Colonización educativa y cultural en San Andrés islas". En: Alexander Cifuentes (editor.), *La participación del negro en la formación de las sociedades latinoamericanas*, pp. 159-166. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología.

Granda, Germán de

1977 "Los esclavos del Chocó. Su procedencia africana (siglo XVIII) y su posible incidencia lingüística en el español del área", *Thesavrvs*, Vol. XLIII: 65-80.

Guevara, Natalia

2007 "San Andrés Isla, memorias de la colombianización y reparaciones". En: Claudia Mosquera Rosero-Labbé y Luiz Claudio Barcelos (eds.), *Afro-reparaciones: memorias de la esclavitud y justicia reparatoria para negros, afrocolombianos y raizales*, pp. 295-317. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales (CES).

Hoffmann, Odile

1999 "Territorialidades y alianzas: construcción y activación de espacios locales en el Pacífico". En: Juana Camacho y Eduardo Restrepo (editores), *De montes, ríos y ciudades: territorios e identidades de gente negra en Colombia*, pp. 76-93. Bogotá: Ecofondo-Natura-Instituto Colombiano de Antropología.

Jaramillo Uribe, Jaime *et al.*

1998 Nueva historia de Colombia. Bogotá: Editorial Planeta.

Maya, Adriana

1998 "Demografía histórica de la trata por Cartagena 1533-1810". En: Adriana Maya (editora), *Los afrocolombianos. Geografía humana de Colombia*. Tomo VI, pp. 9-52. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.

Múnera, Alfonso

1998 *El fracaso de la nación. Región, clase y raza en el Caribe Colombiano (1717-1810)*. Bogotá: Banco de la República-El Áncora editores.

Palacios, Jorge

1978 "La esclavitud y la sociedad esclavista". En: *Manual de historia de Colombia*. Tomo I, pp. 153-174. Bogotá: Colcultura.

Parson, James

1964 *San Andrés y Providencia. Una geografía Histórica de las islas colombianas del mar Caribe occidental*. Bogotá: Publicaciones Banco de la República.

Ratter, Beate

2001 *Redes Caribes. San Andrés y Providencia y las islas Cayman: entre la integración económica mundial y la autonomía cultural regional*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Instituto de Estudios Caribeños- ICFES.

Villa, William

1994 "Territorio y territorialidad en el Pacífico colombiano". En: *Comunidades negras: territorio, identidad y desarrollo*, pp. 29-40. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología.

West, Robert.

2000 *Las Tierras bajas del Pacífico Colombiano*. Bogotá: ICANH.



6. Conocimiento local: saberes y cosmovisiones afrodescendientes

Eduardo Restrepo

Orientaciones conceptuales y pedagógicas

Durante la mayor parte de su existencia, la escuela se ha encargado de otorgar validez y legitimidad a cierto tipo de conocimientos produciendo al mismo tiempo el desconocimiento y desvalorización de otros conocimientos.

Debido a las relaciones de colonialidad de las cuales hemos hablado en los núcleos iniciales, los conocimientos localmente producidos por las poblaciones afrodescendientes y raizales han sido tratados de una forma reducida y estereotipada. Incluso se les ha asignado una valoración negativa, al punto de llegar a estigmatizar sus cosmovisiones como brujerías.

La diversidad y la complejidad de estos conocimientos locales representan un elemento importante para desarrollar las políticas del conocimiento que se propone desde la CEA, en el sentido de conocer, reconocer y valorar las múltiples formas de pensamiento y acción producidas por fuera del currículo oficial, así como visibilizar los sujetos productores de estos conocimientos.

Abordar estos conocimientos en la formación escolar permite un pluralismo epistémico en el sentido de ampliar la perspectiva curricular de estos conocimientos locales, enriqueciendo la interculturalidad en el diálogo entre los conocimientos locales y los saberes escolares presentes en las áreas de enseñanza obligatoria.

Por el valor ético que este tipo de conocimientos contiene, su tratamiento puede potenciar la formación de valores para superar las formas de discriminación y racismo que subyacen a la subvaloración de estos conocimientos.

Los afrodescendientes en Colombia no son portadores de un único conocimiento local, sino de múltiples conocimientos locales. No hay nada así como el conocimiento local afrodescendiente, sino tantos conocimientos locales de los afrodescendientes como trayectorias y presencias en localidades y ubicaciones sociales concretas.

Los saberes y cosmovisiones de los afrodescendientes en los ríos y playas del Pacífico sur colombiano, no son los mismos que los de aquellos en Palenque de San Basilio en el Caribe continental colombiano, los de Providencia en el Caribe insular o los del Valle del Patía, en el sur del departamento del Cauca. Es más, en muchos aspectos los saberes y cosmovisiones de los afrodescendientes del sur del Pacífico no son los mismos a los del norte de la misma región.

No más hay que pensar en la marimba, que es un instrumento fundamental en el sur mientras que en el Chocó no existe. La tunda o el riviél, dos de las visiones (seres fantasmagóricos sobre los que

hablaremos más adelante) más importantes que habitan los montes y aguas del sur del Pacífico, no existen en la cosmovisión del Chocó.

El panorama se complica aún más cuando consideramos a los conocimientos locales de los afrodescendientes en contextos urbanos, incluso si nos mantenemos en la misma región del Pacífico. Alguien nacido y crecido en Tumaco, una pequeña ciudad en el Pacífico nariñense cerca a la frontera con Ecuador, es portador de una serie de saberes y cosmovisiones que en muchos aspectos se diferencian de los de un poblador de uno de los ríos vecinos. Es obvio que sus habilidades son distintas.

El tumaqueño no sabe cómo andar por el monte, por ejemplo. Donde un habitante de los ríos reconoce sonidos, olores y texturas que le permiten moverse y apropiarse del monte, el tumaqueño percibe una indiferenciada mancha verde que no puede decodificar tan acertadamente para su supervivencia como el habitante de los ríos. Esto es solo un ejemplo de muchos otros aspectos de los saberes y cosmovisiones que no son necesariamente compartidos por quienes han nacido y crecido en ciudades del Pacífico como Tumaco, Buenaventura o Quibdó con respecto a las poblaciones rurales vecinas.

Ahora bien, en el examen de los conocimientos locales debemos considerar que gran parte de los afrodescendientes en el país habitan en las ciudades. Muchos de ellos no son simplemente recién llegados por desplazamiento forzado, sino que por generaciones han habitado en las grandes ciudades del interior como Cali, Medellín y Bogotá, o del Caribe continental como Cartagena y Barranquilla. Aunque muchos se encuentran en sectores populares, algunos pertenecen a las clases medias y altas. A pesar de que en ciertos contextos como el sector de Agua Blanca en Cali hay una mayoritaria presencia y coresidencia de poblaciones afrodescendientes provenientes del Pacífico sur, en muchas otras ciudades la dispersión urbana con concentraciones familiares puntuales es una constante.

¿Qué se enseña en las escuelas acerca de los saberes de los afrodescendientes?

¿Cuál es el conocimiento y la valoración que tenemos acerca de las cosmovisiones de las poblaciones negras, afrocolombianas y raizales?

¿Qué conocemos acerca de las formas de aprovechamiento y espacios de uso de los afrocolombianos en el Pacífico, el Caribe, las regiones andinas y las ciudades?

Objetivos curriculares del núcleo

- Visibilizar los saberes y cosmovisiones de los afrodescendientes, problematizando los estereotipos y diversas formas de estigmatización que se han construido sobre ellos.
- Favorecer espacios de formación intercultural a partir de la enseñanza de los saberes y cosmovisiones de los afrodescendientes

Introducción

El conocimiento local consiste en el conjunto de saberes y la cosmovisión de una población determinada. Estos saberes y cosmovisión le permiten a la población comprender e intervenir sobre su entorno natural y social. De ahí que el conocimiento local se encuentre estrechamente relacionado con los entornos en los cuales se han originado y en los que opera adecuadamente. En consecuencia, una dimensión crucial de la cultura la encontramos en el conocimiento local. Partamos de ilustrar cómo se pueden entender de manera general los saberes y la cosmovisión para que los abordemos ya en el caso específico de los afrodescendientes.



De acuerdo con el contexto en el que se mueva una población se generan unos conocimientos sobre su entorno social y natural, que determinan oficios, expresiones artísticas, religiosas, políticas entre otras, que son particulares de cada grupo social. Tejedora. Fotografía Robert West, 1953. Archivo fotográfico de Claudia Leal

Los saberes se encuentran asociados a las artes y oficios en zonas rurales: la pesca, la agricultura, la minería, la cacería, así como también los curanderos y parteras requieren de unos saberes y destrezas que deben ser aprendidos, a veces desde la temprana infancia, con sus padres y mayores. El conocimiento de los peligros del mar o del monte, qué frutos son comestibles y cuáles son venenosos, cuáles árboles maderables y cuándo cortarlos para que la madera dure, cómo sobrevivir en caso de perderse en el monte o de naufragar en el mar, a quién acudir si se tiene espanto o si le han hecho a uno un daño en la finca... todo eso hace parte de los saberes requeridos en la interacción cotidiana de las poblaciones en zonas rurales.

En los contextos urbanos, otros son los saberes y habilidades que se ponen en juego para el diario vivir. Ya no es el manejo de la canoa como en los ríos y esteros del Pacífico colombiano, sino el

conocimiento de las rutas de los buses u otro medio de transporte, dónde tomarlos y dónde bajarse lo que se debe saber para moverse adecuadamente por la ciudad. A dónde ir y a dónde no, en qué momento se puede estar en un lugar y cuándo no es adecuado, con quiénes y bajo qué circunstancias se interactúa, cuáles son los espacios, tiempos y situaciones de peligro para uno si es un niño, una adolescente o un hombre adulto. Todos estos son componentes de los saberes requeridos cuando se reside en la ciudad.

La cosmovisión es la forma en que una población determinada percibe y ordena su mundo. Mundos encantados, mundos secularizados; mundos múltiples, mundos unidimensionales. Mundos habitados por seres que se transforman en otros bajo determinadas situaciones o que no pueden hacerlo de ninguna manera. Mundos idénticos a sí mismos desde sus orígenes o que se han transformado radicalmente. Mundos resultados de creaciones divinas, mundos producto de procesos inmanentes a sí mismos.

Los individuos portamos una particular cosmovisión asociada al contexto en el que hemos crecido y que tendemos a asumir como la verdadera y la más adecuada. Más aún, en muchas ocasiones somos ciegos y sordos ante otras cosmovisiones: no las vemos ni las podemos escuchar en sus propios términos.

Los antropólogos denominan como etnocentrismo la tendencia a la idealización de la cosmovisión propia y de desconocimiento de las cosmovisiones ajenas. De ahí que se pueda pensar el etnocentrismo como una especie de miopía o sordera epistemológica. Ahora bien, esta miopía o sordera no se da sólo entre formaciones culturales alejadas, sino también entre diferentes sectores y clases sociales en una misma formación social (a lo que se ha llamado sociocentrismo).

Conocimiento local en el Pacífico colombiano

Dada la multiplicidad de los conocimientos locales de los afrodescendientes en el país, se hace relevante enfocarse en las zonas rurales del Pacífico colombiano sobre las cuales se posee mayor información etnográfica y se puede ilustrar con mayor claridad la complejidad y alcances de saberes y cosmovisiones que constituyen el conocimiento local. Dada la brevedad de este aparte, sólo se espera evidenciar algunos de los aspectos más relevantes de tal conocimiento para los afrodescendientes de las zonas rurales del Pacífico. No sobra anotar que lo que se ilustra a continuación para estas zonas, no puede ser generalizado a las otras poblaciones afrodescendientes y regiones sin antes realizar un trabajo investigativo en profundidad.

Espacios de uso

Desde muchas generaciones atrás, las mujeres y hombres que han habitado la región del Pacífico colombiano han sabido aprovechar su entorno natural. Han pescado entre las aguas de ríos, esteros y mares una amplia variedad de peces. Han recolectado diversos frutos de sus bosques. Han hurgado las arenas aluviales en búsqueda del mineral dorado. Han cazado desde pequeños animales en los alrededores de las huertas con trampas, hasta otros más escurridizos como venados, guaguas y zainos en las entrañas de las selvas con escopetas. Han cultivado desde las zonas costeras hasta las cabeceras de los ríos reproduciendo complejas asociaciones de plantas que responden no sólo a las condiciones de suelos, temperaturas e influencias de aguas, sino también a los ritmos y diversidad de los bosques naturales. Estas modalidades de pesca, minería, cacería, recolección y cultivo son expresiones de un conocimiento minucioso del entorno por parte de las mujeres y hombres que han habitado esta región desde hace cientos de años.

La casa es uno de los espacios de uso más importantes ya que gran parte de la vida de la gente se desenvuelve allí. Tradicionalmente, en las zonas rurales las casas de los afrodescendientes del Pacífico colombiano han sido construidas usando los materiales del bosque: palmas, para los techos y los suelos; bejucos y cortezas para los amarres; árboles de los que se sacan tablas para las paredes y vigas para los soportes de la casa y el techo. Suspendidas a una altura de uno a dos metros del suelo, las casas han sido diseñadas para evitar las inundaciones y hacerlas más frescas. Con la separación del suelo se evita también que animales indeseados o peligrosos penetren en la casa. Los animales domésticos como gallinas o cerdos permanecen en las noches bajo las casas o en corrales destinados para ellos. En las casas se acostumbra hacer un *soberao*, una especie de ático o buhardilla, en el que se guardan objetos. De esta forma, en las casas existen tres niveles verticalmente ordenados: el de los animales, abajo; el de las personas, en el medio; y el de las cosas, arriba. Como es evidente, la construcción de la casa supone todo un saber de los materiales y de las condiciones ambientales de la región.

En los alrededores de las casas hay otros espacios de uso: los jardines, huertos y zoteas. Los jardines están ubicados al frente de las casas, allí generalmente se encuentran plantas floridas y arbustos ornamentales con el propósito de embellecer sus entradas. Además, es muy común hallar en los jardines otro tipo de plantas muy valiosas para el equilibrio y bienestar de los habitantes de la casa ya que tienen por función evitar la eficacia de malignos actos de brujería, servir para curar o atraer la buena suerte.

Por su parte, los huertos están localizados en la parte de atrás. Los huertos o patios son los lugares donde se encuentran los más variados árboles frutales y algunos maderables. Igualmente, matas de plátanos o tubérculos como la papachina son sembrados en los huertos así como palos de cacao, palmas de coco, de chontaduro y de naidí. Algunas plantas medicinales y de prevención de los ataques de brujería también pueden encontrarse en los huertos. Por los huertos rondan los animales domésticos como patos, gallinas y cerdos. A veces, chiqueros y gallineros son construidos allí. En general, el huerto o patio cumple con la función de brindar a los habitantes de la casa de productos de pan coger, esto es, productos usados para su alimentación. Aunque esto no significa que a veces no se vendan, regalen, presten o intercambien un ramo de chontaduros o de plátanos de la huerta.

Las zoteas son una forma de cultivo muy importante de las comunidades negras del Pacífico. Las zoteas están separadas del suelo al menos un metro por una armazón de madera. Para sembrar las plantas y yerbas, se llena con tierra especialmente preparada para ello una canoa vieja e inservible colocada encima de este armazón. Cuando no se cuenta con una canoa se hacen un cajón rectangular con tablas o se colocan macetas y ollas viejas. Las zoteas suelen estar detrás de las casas, en los huertos cerca de la puerta trasera al lado de la cocina. Pero en otras ocasiones pueden encontrarse ya sea a un lado de la casa o, más raramente, en el frente de la misma. En las zoteas se siembran yerbas y plantas que sirven para sazonar las comidas así como otras que son usadas como remedios para diversas enfermedades o situaciones. Estos tres espacios de uso son parte de las labores de las mujeres. Ellas se encargan de jardines, huertos y zoteas.

Los *colinos* y *rozás* son dos espacios de uso predominantemente dedicados a cultivos cuyas cosechas se venden en los mercados. Los colinos se encuentran más o menos distantes de las casas: algunos a unos cuantos minutos, mientras que otros toman horas llegar a ellos. En general, una familia cuenta con varios colinos localizados en diferentes partes del río o de los esteros. Además de dispersos, los colinos se encuentran en diversos periodos de crecimiento, algunos son ya viejos mientras que otros son mucho más recientes. Los colinos son áreas con cultivos permanentes donde sobresale el plátano (de cuya forma de siembra recibe su nombre). Pero, al igual que los huertos, en los colinos se encuentran árboles frutales y maderables, plantas alimenticias, medicinales y rituales.



Plataforma de secado de pescado, un ejemplo del espacio de uso de las poblaciones afrodescendientes de las zonas rurales del Pacífico. Fotografía: Robert West, 1953. Archivo fotográfico de Claudia Leal

En los colinos se evidencia un gran conocimiento de las relaciones y asociaciones entre las diferentes plantas constituyendo una compleja forma de cultivo. Se tienden a asociar múltiples especies cultivadas acorde con influencias mutuas positivas, combinándolas a su vez con otras especies silvestres seleccionadas asemejando los ecosistemas naturales. A diferencia de los huertos, los colinos tienden a ser más extensos y se encuentran más orientados hacia la producción para la comercialización. Los colinos son principalmente un espacio de uso de los hombres.

Mientras que los colinos tienden a ser localizados en las orillas de los ríos o esteros, las *rozás* están más alejadas e internadas en los bosques. Las *rozás* son claros hechos en el bosque para sembrar cultivos estacionales como el maíz o el frijol. La técnica de cultivo de las *rozás* se conoce como tumba y pudre porque primero se tumba la vegetación de un área para que al descomponerse brinde amplios nutrientes a las plantas cultivadas. Una misma roza se puede utilizar en dos o tres ocasiones, luego de lo cual se deja recuperar la tierra y el bosque vuelve a crecer. Luego de algunos años puede sembrarse nuevamente allí. Así se rota el uso del suelo, intercalando periodos de cultivo con otros de recuperación. Para el cultivo del arroz se escogen suelos fangosos rotando el uso de los mismos de una manera semejante. El coco, por su parte, es común en las líneas costeras. Esta técnica de la rotación asociada al tumba y pudre refleja la sabiduría en el manejo ambiental de los afrodescendientes de la región porque aprovechan adecuadamente las complejas condiciones del bosque húmedo tropical.

El monte es otro espacio de uso. Los pobladores negros de la región distinguen tres tipos de monte según el grado de intervención humana y de regeneración: (1) el monte biche o bravo, (2) el monte alza, y (3) el rastrojo. El monte biche o bravo es aquel que no ha sido cultivado y permanece virgen,

o lo fue hace tantos años atrás que ya no es posible reconocer las huellas de la mano humana. Por su parte, el monte alzado es aquella área que ha sido cultivada hace ya suficientes años para que el bosque se haya regenerado. Finalmente, el rastrojo son los lugares de cultivo que hace poco tiempo han sido abandonados y apenas se empieza el proceso de recuperación de la vegetación silvestre.

Los usos del monte son variados. Es el lugar donde se desarrollan gran parte de las faenas de caza. Animales como el venado, el zaino, el tatabro y la guagua hacen parte de las presas. Aves como la pava y la perdiz son altamente valoradas por los cazadores. Del monte además se recolectan frutos para la alimentación y materiales de construcción. Igualmente, en el monte se encuentran yerbas propias de la curación o la hechicería conocidas por parteras, curanderos y brujos. Muchas preciadas materias primas para vender en los mercados han sido extraídas del monte. El caucho, la tagua, el naidí y la madera hacen parte de las más codiciadas. En ciertos ciclos y localidades, extraer alguno de estos productos forestales ha sido una importante labor en la economía local.

Al igual que los colinos y rozas, el monte es un espacio predominantemente masculino. Sólo los hombres se encargan de la cacería en los montes, y ellos son quienes recolectan gran parte de sus frutos o quienes más se dedican a la extracción de los productos forestales. El *monte* es al hombre lo que la casa a la mujer. El *monte* es representado como un espacio masculino mientras que la casa, y sus alrededores inmediatos, como uno femenino.

En la línea costera, dadas las condiciones salubres de aguas y suelos, se encuentran los bosques de manglar. Los manglares, con sus enmarañadas raíces que sobresalen notablemente de los suelos, es uno de los pocos árboles en el mundo adaptado a estas condiciones. Entre los usos más importantes del manglar están la recolección de crustáceos como la piangua o de cangrejos; la cacería de animales como el oso perezoso o la iguana; el aprovechamiento de madera para la construcción de casas, como leña o carbón; y hasta unas décadas atrás de explotación de las cortezas de los mangles para la extracción de la quina necesaria para la industria del cuero.

El manglar es utilizado tanto por mujeres como por hombres. Una labor de las mujeres ha sido la recolección de piangua y de cangrejos; mientras que los hombres han sido los encargados de la cacería y la extracción de maderas y cortezas del mangle.

Los ríos, bocanas, esteros y mares constituyen otra serie de espacios acuáticos diversamente usados por las poblaciones afrodescendientes del Pacífico colombiano. Los esteros son los canales laberínticos entre los manglares, mientras que las bocanas son las amplias desembocaduras de los ríos donde el agua marina se mezcla con la del río. De estos espacios acuáticos se han obtenido los más variados tipos de peces: desde la pequeña canchimala sacada con anzuelos en las bocanas y ríos, hasta el pargo rojo atrapado mediante redes en el océano; desde el inofensivo guacuco, hasta el peligroso tiburón.

Los espacios acuáticos son las vías de transporte más importantes, y a veces las únicas existentes de la región. De ahí el papel central desempeñado por las canoas (llamadas también *chalupas* y *potrillos*) para el movimiento de personas, mercancías y utensilios. Saber maniobrar e interpretar los signos de estos espacios acuáticos es una destreza aprendida desde muy temprana edad.

Mundos y seres

Todos los espacios de uso pertenecen a *este mundo*, pero en la cosmovisión de los afrodescendientes de las áreas rurales del Pacífico colombiano existen además *otros mundos*. Hacia arriba de *este mundo*, esto es, más allá de las nubes, se localizan varios más. No existe una clara o consensual noción de cuántos, ya que para

algunos son siete, tres o uno (nótese la importancia de los números impares). Esta direccionalidad hacia arriba es simbólicamente asociada con el orden de *lo divino*, sucediéndose grados de más *divino* mientras más se asciende. El *cielo* o la *gloria* es el mundo de más arriba, habitado por *Nuestro Señor Jesucristo*, así como por vírgenes, santos y ángeles. Allí también se encuentran los *angelitos*, que son los pequeños infantes que han muerto sin pecado, es decir, que aún no tenga *uso de razón*. Además del *cielo* o la *gloria*, algunas personas identifican el *purgatorio* como otro de los mundos de los de arriba. No obstante, para otros el *purgatorio* se encuentra localizado en *este mundo* ya sea en el *centro*, en el *monte bravo* o en el cementerio.

A pesar de estar ordenados verticalmente, estos mundos se conectan con el mundo donde habitan los afrodescendientes de múltiples maneras. En determinadas circunstancias, unos seres pueden moverse temporal o definitivamente de un mundo a otro. Una de esas circunstancias que permiten el descenso hacia este mundo de santos y vírgenes, así como el ascenso hacia la *gloria* de angelitos, es producido en el contexto de los *arrullos* (ceremonias donde las mujeres ocupan un lugar central así como ciertos instrumentos musicales). Por su parte, cuando alguien muere y su cuerpo se ha desprendido de su sombra y alma, puede empezar un camino rumbo hacia la gloria, aunque no se indique a ciencia cierta si se arriba allí o sólo se llegará hasta el purgatorio.

El mundo inmediatamente inferior se lo representa como una inversión de este mundo en varios sentidos. Todo se encuentra 'al revés': las casas con los puntales para arriba o los seres que lo habitan parecen gente, pero a diferencia de la gente se alimentan sólo con el olor de sus comidas y no tienen ano. Aunque estos seres no pueden dejar su mundo, *animales* como el cangrejo circulan periódicamente entre su mundo y el de los afrodescendientes. En los cangrejos pueden encontrarse indudables indicios de la visita a ese otro mundo como *carapachos* quemados o patas faltantes.

Otro mundo localizado debajo de este mundo, es el de los *encantos*. Habitado por los *encantos*, seres en forma de *sirenas* o manifestados mediante una música arrebatadora de la conciencia de quien la escucha al circular en *potrillos* o canoas por esteros, ríos o lagunas. Quien se deja *encantar* es llevado a esos mundos inferiores conectados en ciertos puntos por el agua, no pudiendo regresar nunca más.

Además de estos mundos, el *infierno* se encuentra igualmente debajo de este mundo y es asociado al diablo y otras *visiones*, aunque al igual que el purgatorio, algunas personas lo ubican en un *centro* del *monte bravo*. Algunos de estos seres circulan por este mundo, siendo ciertos espacios y momentos más visitados que otros. El monte y el cementerio son lugares donde el diablo y las *visiones* se mueven fácilmente, particularmente en las noches y durante los días sagrados.

A pesar de que es obvia la influencia de la tradición católica en esta iconografía, sería un error considerar que dicha referencia a santos, vírgenes, ángeles y al diablo, reproduce punto a punto las representaciones de la misma. Por el contrario, y como ha sucedido en muchos otros lugares del mundo, el catolicismo es transformado e inscrito en los modelos locales de conocimiento deviniendo en una parte sustancial del mismo.

En el Pacífico sur, todos los seres de *este mundo* son los *renacientes*, es decir, hacen parte de una reiterativa e inagotable sucesión de generaciones desde el origen mismo de los tiempos, desde la mítica *fundación del mundo*. La categoría de *renacientes* implica, de un lado, la representación de un orden establecido desde el origen imaginario, y del otro, la proyección del mismo hacia el porvenir de los tiempos. En este sentido, por ejemplo, cuando se registra la disminución o incluso la desaparición de animales de cacería se dice que se han *alejado*, que se han ido para los *montes bravos*, mas nunca se habla de su extinción. Igualmente sucede con los árboles utilizados para la extracción de trozas; cuando se constata la relativa inexistencia de los mismos se argumenta que se han *alejado*, pero no que se acaban. El ser humano no se concibe por fuera de esta categorización, dado que se consideran a sí mismos como *renacientes* de los *mayores*.

Al ser humano se lo inscribe en una estrecha relación con el entorno. De esta manera, en prácticas rituales tan importantes para la colectividad y el individuo como la *ombligada*, se establece una estrecha relación entre la personalidad del individuo y elementos de su entorno. La *ombligada* consiste en sustraer un fragmento de un vegetal, animal o mineral, con el propósito de colocarlo en forma de polvo o líquido para la curación del ombligo del recién nacido. Con ello se espera influir no sólo sobre las capacidades y carácter de quien es *ombligado*, sino, también, en sus relaciones con la sustancia de la cual lo es. Si lo *ombligán* con la uña de la gran bestia se poseerá una fuerza desmedida; quien lo fue con gato estará en capacidad de girar en el aire, con *palo* de guayabo será *fino* y resistente, y aquel otro con oso será capaz de romper y apretar fuertemente con sus manos. La relación entre la sustancia y el *ombligado* es estrecha. Así, por ejemplo, si se realiza con oro, este tendrá mayor posibilidad en las prácticas mineras.

De otro lado, ciclos cósmicos como los lunares implican modificaciones recurrentes en el plano del entorno y, en consecuencia, establecen un ordenamiento de las actividades humanas sobre el mismo. En *luna* es el momento apropiado para rozar el *monte* con el propósito de cultivar el maíz o el arroz ya que lo cortado se descompondrá y las semillas brotarán rápidamente; el corte de madera para la construcción de las viviendas, por el contrario, no se realiza en *luna* sino en *menguante* dado que es cuando está más *fin* y será significativamente más resistente al ataque de las polillas durando mucho más.

La recolección del bejuco para la pesca, de la miel de abejas o de un sinnúmero de *yerbas* curativas, entre otras, también se condiciona por la influencia de la *luna/menguante* puesto que determina su *bastedad* o *finura*. El sitio y la técnica adecuados para la cacería también se ven influenciadas por estos ciclos lunares. Igualmente, las prácticas curativas se encuentran inscritas en este registro de influencias: las sustancias curativas son aplicadas según la posición y circunstancias del sol o la luna.

Curanderos, parteras y brujos

Existen mujeres y hombres con los conocimientos de plantas y secretos para curar diferentes tipos de enfermedades y accidentes así como asistir a las mujeres que dan a luz. Las enfermedades y accidentes son de dos tipos: los divinos y los humanos. Los divinos son aquellas enfermedades y accidentes que han ocurrido por el descuido, el exceso o por la voluntad divina. Para curar estas enfermedades y accidentes están los curanderos.

Por su parte, las enfermedades y accidentes humanos son asociados con el diablo y ocurren por la intervención de un brujo y sólo él puede deshacer la brujería. Así, una mordedura de una culebra venenosa puede ser divina o puede ser humana (del diablo). Si es divina, el curandero la tratará recurriendo a yerbas y a secretos, pero si es del diablo sólo un brujo puede tratarla.

Un médico no puede curar una enfermedad o accidente del diablo. Si la trata, el paciente empeorará y morirá irremediablemente. Las drogas sólo producirán el agravamiento de los síntomas llevando a la muerte. El médico y las drogas tienen competencia sólo sobre ciertas enfermedades y accidentes divinos, pero no sobre todos. Hay enfermedades y accidentes divinos que tampoco son de competencia del médico, ya que su intervención empeoraría la situación del paciente llevándole incluso a la muerte. El mal de ojo, el tabardillo, el mal aire, el espanto son algunas de estas enfermedades y accidentes que no pueden ser tratadas por médicos ni con los remedios formulados por él. Para aliviar este tipo de padecimientos están los curanderos.

Las yerbas usadas por los curanderos operan para recomponer los equilibrios de temperaturas o de fluidos perdidos en el cuerpo y las sombras (o almas). Por ejemplo, para una enfermedad caliente se prescriben baños, tomas y sobijos compuestos con yerbas frías o frescas. De la misma manera, ante la pérdida de sangre o el cambio desfavorable en su composición se utilizan yerbas que permitan la

retención de sangre o su reconstitución. Igualmente, las dietas y restricciones sexuales hacen parte de la terapia definida por el curandero para las enfermedades y accidentes. Ciertas carnes, frutas, líquidos o granos agravarían la situación del enfermo por lo que le son prohibidas mientras dura su curación. Por ejemplo, carnes consideradas *sangrinas* o *bravas* son eliminadas de los alimentos de una persona mordida por una culebra venenosa ya que las primeras le producirían hemorragias mientras que las segundas activarían la efectividad del veneno que aún permanece en su cuerpo.

Los curanderos también usan secretos divinos. Un secreto es una oración que el curandero conoce de memoria y que le da poder de curar ciertas enfermedades y accidentes. Aunque hay curanderos que solo curan con secretos y otros sólo con yerbas, lo más común es un curandero que combine ambas modalidades de acuerdo con sus conocimientos y la situación que enfrenta.

Las parteras, al igual que los curanderos, están asociadas al orden divino. En primer lugar, ellas son las encargadas de asistir a las mujeres en su embarazo y, sobre todo, en el momento en que dan a luz. Las parteras son, además, las encargadas de dotar al recién nacido con el apropiado comportamiento sexual al cortar el cordón umbilical y enterrarlo junto con los sobrantes de la placenta en el lugar adecuado: para las mujeres cerca de la casa, mientras que para los hombres en la frontera con el monte. No en pocas ocasiones, las parteras son las encargadas de ombligar a los niños. En últimas, la partera es la encargada de recibir al bebé otorgándole las características adecuadas para ser un miembro de la comunidad.

Los brujos, por su parte, son temidos porque sus poderes pertenecen al orden de lo humano o del diablo. Un brujo puede transformar un bejuco en una serpiente venenosa para perseguir a una persona determinada hasta morderla. Igual, en una quebrada o río el brujo puede poner una madre de agua que espera pacientemente a que su víctima pase por allí para ahogarlo. En una finca, un brujo puede colocar un daño haciendo que los cultivos no germinen o se pierdan. Un brujo puede coger el rastro de una persona o capturar su sombra con el propósito de producirle grandes padecimientos y la muerte. También puede curar enfermedades o accidentes que han sido causados por otro brujo, pero para hacerlo debe ser más poderoso que quién los ha causado.

Estas figuras del curandero, la partera y el brujo constituyen una pequeña muestra del conocimiento local sobre el cuerpo, la salud, la vida y la muerte que las poblaciones afrodescendientes del Pacífico rural han desarrollado durante generaciones.

Existen objetos como la botella curada que condensan todos estos saberes y cosmovisión. Las botellas curadas son preparaciones realizadas por curanderos, parteras y brujos en una botella de vidrio, generalmente oscuro. Estas preparaciones tienen diferentes propósitos: desde curar la mordedura de culebra, pasando por facilitar el parto o incrementar la potencia sexual, hasta evitar ser envenenado o embrujado. Las preparaciones contienen diferentes sustancias vegetales (semillas, bejucos, fragmentos de maderas) en una solución alcohólica que puede ser aguardiente local (charuco o biche) o comercial. Estas sustancias son cuidadosamente seleccionadas, muchas de ellas son recolectadas en el monte y siempre en el momento adecuado según el estricto cumplimiento de los ciclos lunares o del mar. La preparación no sólo supone saberes sobre las yerbas que se combinan, sino también de los secretos correspondientes.

Funebria, santos y visiones

El mundo de los vivos y el de los muertos está estrecha e indisolublemente conectado. Muertos, santos y visiones se mueven por el mundo de los vivos. Cuando un niño menor de siete años muere se considera que es un *angelito*. Para que ascienda a la gloria se hace un *chigualo* o *guali*. En el chigualo

las mujeres cantan durante toda la noche, mientras que los hombres las acompañan tocando dos tipos de tambores: el *bombo* y los *conunos*. Además de su voz, algunas mujeres tocan las guasas, una especie de maracas.

La muerte de un pequeño niño es motivo de alegría ya que él llegará a la gloria y velará por el bienestar de sus padres y padrinos. Si se derraman muchas lágrimas, el pequeño angelito no podrá llegar a la gloria ya que se ahogará en ellas. El cadáver del infante se viste de blanco, se lo coloca en un rincón de la sala sobre una mesa también cubierta de blanco y se lo rodea de flores de coloridos



Altar para novena de muerto, última noche. Corregimiento La Toma, Suárez, Cauca. Como parte del ritual de funebria se realiza un altar que se mantiene durante nueve noches para que el alma del muerto salga del lugar en el que se realizó el velorio. Foto: Axel Rojas

papeles hechas especialmente para el evento. Después de toda una noche de chigualo, a la cual asisten parientes y vecinos, se entierra en el cementerio después de llevarle a la iglesia en una procesión liderada por los niños más mayorcitos.

Las canciones en los chigualos son conocidas como arrullos y son muy parecidas a las que se interpretan para que los santos y vírgenes desciendan temporalmente del cielo a escuchar las demandas de sus devotos o para a recibir los agradecimientos por los favores ya concedidos. En los arrullos para santos y vírgenes también incluyen guasas, bombo y conunos. Estos arrullos se hacen en la sala de la casa del devoto, quien por lo general ha levantado un pequeño altar para honrar a su santo o virgen. Tanto en el chigualo como en el arrullo de santo o virgen, se produce una conexión o puente entre el mundo de lo divino y el mundo donde viven los seres humanos por el cual pueden circular las entidades divinas y libres de pecado, más no los otros seres humanos que con sus voces e instrumentos permiten esa conexión o puente.

Cuando el muerto es alguien mayor de siete años ya no se lo considera un angelito y las actividades para ayudarlo a dejar este mundo son muy distintas. Las manifestaciones de dolor no sólo son permitidas, sino que son prescritas. Los dolientes más cercanos se ven pronto acompañados

por familiares distantes, vecinos y amigos que permanecen con ellos durante las actividades funerarias que incluyen el velorio, el enterramiento y la novena. Estas actividades son indispensables para conducir el cuerpo y el alma del muerto hacia su nuevo destino. Los alabaos son las canciones que se usan sólo para estos casos. A diferencia de chigualos y arrullos, dichos alabaos son manifiestamente tristes y sólo involucran las voces, principalmente femeninas, sin ninguna participación de instrumentos musicales.

Al momento de la muerte, el alma o sombra se separa del cuerpo saliendo por la parte superior de la cabeza con el último respiro. Mientras exista respiración, así sea tenue y casi imperceptible, el cuerpo se halla vivo. Una vez el alma o sombra abandona el cuerpo, queda en la casa donde se realiza el velorio. Por eso, después del enterramiento del cuerpo, se construye en la sala una especie de altar llamado tumba. Dicha tumba tiene como un fondo blanco de telas sobre las que se colocan velas, imágenes religiosas y, con frecuencia, una o varias mariposas negras así como flores, plantas y el nombre del fallecido. Usualmente, se deja un pequeño recipiente con agua para que la sombra sacie su sed.

Esta tumba se deja por nueve días y noches que dura la novena. Cada noche se reúnen dolientes, familiares, vecinos y amigos para cantar alabaos y rezar hasta cerca de la media noche. La novena noche, conocida como la última noche, es la más importante ya que unos minutos antes del alba, en medio de los alabados y de la tristeza de los asistentes, se apagan las velas y luces para desarmar la tumba, obligando al alma o sombra del muerto a abandonar para siempre aquel lugar.

Un muerto puede convertirse en visión si no se realizan las actividades funerarias correspondientes. Igualmente, se transforma en visión cuando mientras estaba vivo hizo pactos con el diablo en aras de atesorar dinero o de acrecentar sus habilidades en el trabajo, la pelea o en el amor. En general, las visiones pertenecen al diablo o Luzbey. Cuando un muerto se transforma en visión ronda por ciertos espacios y tiempos. El cementerio y el monte son dos de los espacios en los que más frecuentemente vagan los muertos, así como en las noches y, en particular, las de ciertos días sagrados.

Pero el muerto no es la única visión que existe. Hay muchas otras: la tunda, el riviel, el duende, la bruja y el maravelí son algunas de las más conocidas para el Pacífico sur. Estas visiones recorren los diferentes lugares en los cuales se producen encuentros más o menos peligrosos para quienes se cruzan en su camino.

Reflexiones finales

Muchos de los esclavizados traídos forzosamente al Nuevo Mundo apiñados entre los barcos negreros llegaban desnudos, enfermos y profundamente impactados por las atrocidades de las que habían sido testigos. Aunque no pudieron traer consigo sus objetos más preciados (casi todos llegaban desnudos), los esclavistas no les pudieron arrebatar sus memorias y conocimientos aprendidos en África. Son estas memorias y conocimientos los que se empiezan a cruzar de múltiples formas con las experiencias adquiridas en América así como con las memorias y conocimientos de las poblaciones aborígenes y de los mismos europeos y sus descendientes. De ahí emergen los distintos saberes y cosmovisiones que constituyen el conocimiento local de las diversas poblaciones afrodescendientes en Colombia.

Sobre los conocimientos locales de los afrodescendientes en el país por fuera del Pacífico rural se ha estudiado muy poco. Esta es un área del trabajo que necesita ser adelantada. Una de las grandes dificultades consiste en que gran parte de los disímiles conocimientos locales de las poblaciones afrodescendientes han sido históricamente invisibilizados desde los sectores dominantes en el país. Se los ha considerado como ignorancia, supersticiones, conocimientos derivados de la práctica sin mayor valor. Este menosprecio por gran parte de los conocimientos locales de los afrodescendientes es expresión de las prácticas y concepciones racistas que han idealizado los saberes expertos (antes de los

letrados ahora de los científicos) y la cosmología eurocentrada (antes la teología del judeo-cristianismo oficial y ahora cada vez más la secular de la modernidad).

El colonialismo que aún constituye el universo mental de los sectores dominantes hace que se menosprecien los conocimientos locales de grandes sectores poblacionales como los afrodescendientes, mientras que los que estos sectores profesan son predicados como los verdaderos. En nombre de la ciencia como en el de la religión (es decir, en nombre de la verdad científica o de la religiosa) se gobiernan a las poblaciones e individuos. Por tanto, se desconocen y deslegitiman los conocimientos locales de estas poblaciones que no sean útiles o subsumibles a los saberes y cosmología de los sectores dominantes. El primer paso hacia la visibilización y justipreciación de los conocimientos locales de los afrodescendientes consiste en cuestionar esta ideología de los sectores dominantes que encuentra en una noción estrecha de ciencia su mejor aliada.

Experiencia: CEID Altamira

Jardín interactivo y observatorio científico ambiental

En Bogotá, en el CEID Altamira se viene trabajando a partir de la dimensión ambiental de lineamientos de la CEA, una propuesta de educación ambiental basada en la cosmovisión de las poblaciones afrocolombianas en diálogo con el conocimiento científico, con respecto al uso, manejo y conservación de los recursos hídricos y vegetales. Dado que la institución educativa se encuentra localizada en la parte alta de la ciudad, en donde hay quebradas y riachuelos que presentan deterioro ambiental por cuenta de la contaminación y el uso indiscriminado del agua.

Con los estudiantes se ha trabajado el proyecto de la recuperación de fuentes hídricas de esta parte de la ciudad, a través de prácticas de reforestación y sensibilización respecto al manejo de basuras, y en la construcción de dos palenques ambientales: el jardín interactivo y el observatorio científico ambiental, que son espacios donde se cultivan y estudian las plantas desde la perspectiva afrocolombiana.

En este sentido, se ha planteado un proyecto que aborde un diálogo entre las cosmovisiones afrocolombianas y el conocimiento de la educación ambiental para encontrar alternativas a estos problemas. Por ejemplo; en la relación con la reforestación con ciertas plantas, se realiza una actividad de siembra siguiendo pautas culturales como las referidas a la interpretación de las fases lunares para determinar en qué día se realiza la siembra de la semilla. En la relación del hombre con el universo trabaja desde la química, los elementos químicos que están en el suelo, en las plantas y como los utilizan las industrias de alimentos y de qué manera nos afecta.

Glosario

Potrillos: Nombre dado a canoa pequeña (Perea sf: 150).

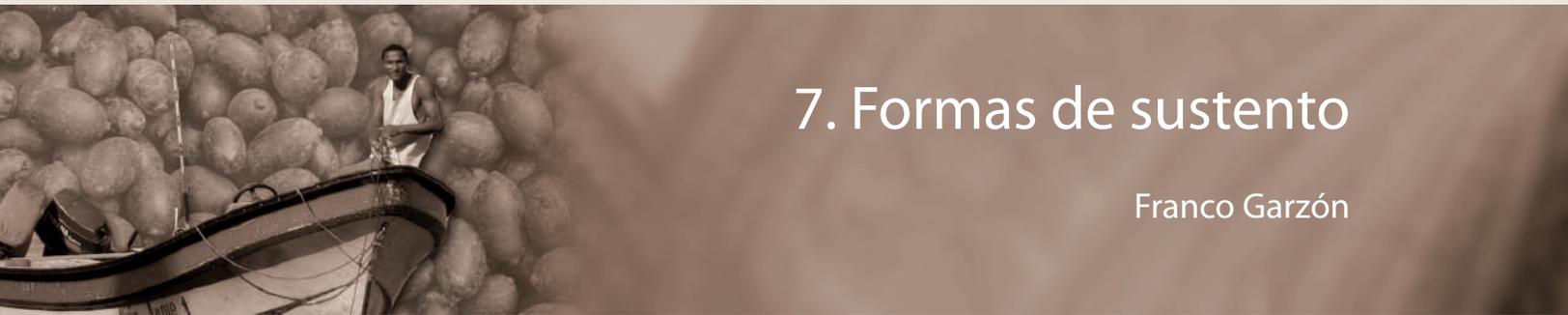
Bibliografía

Perea, Fabio

(s.f.) *Diccionario afrocolombiano: Afrorregionalismos, afroamericanismos y elementos de africanidad.*
(s.l.): CIPE.

West, Robert

2000 *Las tierras bajas del Pacífico colombiano.* Bogotá: ICANH.



7. Formas de sustento

Franco Garzón

Orientaciones conceptuales y pedagógicas

Es necesario recordar que los estereotipos sobre la gente negra también se han construido estableciendo una asociación entre poblaciones y oficios. Durante la época colonial, se estableció una división social del trabajo en la que los afrodescendientes ocupaban el lugar de esclavos y sus oficios eran aquellos que las elites consideraban de menor valor.

Ello incidió para que se difundiera la idea de que existían oficios de esclavos o de que había formas de ‘trabajar como negro’; es decir, se creó la idea según la cual la gente negra estaba destinada a ciertos oficios y condiciones de trabajo. Algo que aún hoy está presente en la sociedad colombiana en la representación del afrocolombiano como una persona vinculada a oficios de menor valoración o reconocimiento, tales como el oficio doméstico, el trabajo agrícola, la minería o la pesca.

Sin embargo, y a pesar de que muchos de estos oficios puedan desempeñarse por gente negra, su realización no es algo que esté determinado por una condición natural de los afrodescendientes, que los haría aptos sólo para desempeñar estas tareas. Para entender por qué esto es así, se deben analizar mecanismos de discriminación y segregación laboral que se encargan de reproducir este imaginario. Es decir, las formas mediante las cuales en una sociedad reproducimos las condiciones para la permanencia del estereotipo. Cuando se niega la igualdad de oportunidades laborales en la selección de personal para un cargo, basados en un prejuicio racial, por ejemplo.

El conocimiento de la realidad de las poblaciones afrocolombianas a partir de las formas de sustento es un intento por visibilizar y valorar su participación en la construcción del país y, en ese sentido, entender también las formas de sustento como formas de existencia, que a lo largo de la historia han estado influenciadas por fenómenos de tipo económico y político, así como ambiental y sociocultural. Hoy, a pesar del inmenso aporte de los afrodescendientes a la economía del país, se mantiene una realidad contradictoria: el creciente empobrecimiento de su población.

Nos centraremos aquí en la presentación de algunas de las dinámicas de las poblaciones negras, afrocolombianas y raizales en cuanto a sus formas de sustento, luego de la abolición jurídica de la esclavitud. Se trata de un periodo de tiempo que inicia con una serie de cambios radicales para las poblaciones afrodescendientes, ocasionados en parte por la nueva condición de libertad jurídica y por los posteriores procesos de definición de su lugar en la sociedad nacional.

¿Qué sabemos acerca de las diferencias en las clases de sustento de las poblaciones negras en regiones como el Caribe continental, el Caribe insular o en ciudades como Barranquilla, Cartagena, Cali o Bogotá?

¿Qué se enseña en la escuela acerca de los cambios en las formas de sustento de los afrodescendientes, después de la abolición jurídica de la esclavitud?

¿De qué manera se aborda en la escuela el estudio de los aportes de los afrodescendientes a la producción de riqueza en el país?

Objetivos curriculares del núcleo

- Reconocer la diversidad de oficios en los que se desempeñan las poblaciones negras, afrocolombianas y raizales, cuestionando los estereotipos que las relacionan de manera exclusiva con actividades rurales o marginales.
- Identificar las transformaciones históricas en las formas de sustento de las poblaciones negras, afrocolombianas y raizales, y los factores que han contribuido a dichas transformaciones.
- Visibilizar las contribuciones de los afrodescendientes en diversos campos de la vida nacional como la política, la academia, la gastronomía, la música, entre otros, en los cuales aportan a la construcción de interculturalidad.

Introducción

Estudiar las formas de sustento de una población puede resultar un ejercicio de gran interés para comprender su vida cotidiana, así como los conocimientos que desarrolla de acuerdo con sus necesidades, a las condiciones del entorno natural e incluso a sus gustos. Además, el estudio de estas prácticas y oficios nos ayuda a comprender el lugar que ocupa en una sociedad y sus transformaciones en el tiempo. Cuando conocemos los oficios de un grupo humano también podemos conocer su organización, los roles que se les asignan a los niños, las mujeres o los hombres adultos en el trabajo, o en las labores relacionadas con el hogar, así como las relaciones de intercambio que se establecen entre grupos humanos o al interior del mismo grupo.

Adicionalmente, cuando estudiamos las formas de sustento a lo largo de la historia, podemos comprender sus transformaciones y los diversos factores que las afectan. Cambios ocasionados por procesos de urbanización o industrialización pueden ser determinantes para comprender cómo se modifican los sistemas económicos, o cómo se transforman o desaparecen conocimientos y prácticas que en otro momento pudieron ocupar un lugar central en la vida cotidiana de un grupo. Es lo que sucede cuando se introducen nuevas herramientas en las prácticas agrícolas, o cuando se implantan prácticas de monocultivo en una determinada región.

En otro sentido, se pueden presentar cambios ocasionados por procesos migratorios que obligan a abandonar ciertas prácticas y aprender unas nuevas, o a resignificar algunas de ellas; algo como lo que sucede con las prácticas culinarias de muchas mujeres afrocolombianas cuando llegan a la ciudad y se vinculan al negocio de los restaurantes, haciendo de una actividad familiar un empleo remunerado. O lo que sucede cuando se incorpora el conocimiento sobre peinados afrocolombianos al negocio de las peluquerías. En ambos casos, una práctica doméstica se transforma en un oficio remunerado, ofrecido al público en general.

Formas de sustento durante la República. De esclavizados a campesinos y proletarios

En los años posteriores a la abolición de la esclavitud, los afrocolombianos se establecieron en diferentes regiones del país buscando las mejores condiciones para su subsistencia. La ocupación de terrenos que

eran considerados baldíos y la permanencia en los lugares establecidos como resultado de las acciones de resistencia, fueron algunas de las formas de acceder a la tierra para el establecimiento de parcelas de cultivo. Las limitaciones para el acceso a la tierra propiciaron que parte de la población se convirtieran en peones al servicio de haciendas y minas de los antiguos esclavistas. Su nueva ubicación social y geográfica también estuvo determinada por la acción de hacendados, como en el caso del departamento del Cauca, donde se incorporaron a los negros libres a un sistema de **terraje** para el trabajo en las haciendas (Friedemann 1993).

No obstante, en este y otros lugares del territorio nacional, la transición de unos sistemas de producción de autoconsumo hacia una economía de mercado, implicó el impulso de una serie de transformaciones en sus condiciones de vida. La transición posibilitó al naciente campesinado a ganar autonomía, no sólo en el campo productivo, sino en las relaciones sociales con otros actores de las diversas regiones, lo que podría considerarse como el fortalecimiento de una autonomía económica y el surgimiento de una autonomía política (Urrea y Hurtado 1999).

Sin embargo, hacia mediados del siglo XX el aumento de la población, la tendencia a la urbanización y la creciente inserción en la economía de mercado, sumado al inicio de procesos de industrialización con perspectiva exportadora, generaron nuevos cambios. El auge de la modernización del agro y la introducción de sistemas modernos de producción extensiva e intensiva (monocultivos), favorecieron la pérdida de las tierras, que pasaron a manos de arrendatarios y empresarios, propiciando el ingreso de la gente negra al proletariado y acelerando procesos de migración y desplazamiento forzado.



Son diversas las formas de sustento llevada a cabo por las poblaciones afrodescendientes, estas se relacionan con su contexto y el conocimiento del mismo. Extracción artesanal de sal. Corregimiento de Capellanías, Bolívar, Cauca. 2007. Fotografía: Enrique Ocampo



Generalmente hemos asociado a las poblaciones negras con formas de sustento en las zonas rurales, no obstante encontramos a estas poblaciones desempeñándose en diferentes campos como la educación, la tecnología, la academia, la industria entre otros. Imagen cedida por: *Archivo fotográfico afrocolombiano. Chocó Memoria visual*. Universidad tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba (Díaz Cañadas 2006).

presenta a nivel nacional e internacional, que no es exclusivo de la población afrocolombiana y que tampoco tiene sus causas únicamente en factores económicos o de violencia. Se migra de las veredas a las cabeceras municipales y a las grandes ciudades por la creciente tendencia a la urbanización, para acceder a variadas posibilidades y mejores condiciones de educación y servicios públicos, en busca de mejores oportunidades de vinculación laboral o desarrollo profesional y, en ocasiones, hasta por curiosidad.

Algo así fue lo que sucedió en buena parte de la zona norte del departamento del Cauca, donde el cambio en la estructura de la tenencia de la tierra se debió a formas de explotación y hasta eliminación física de la población, en favor de la industrialización del cultivo de la caña y el establecimiento de ingenios azucareros. De igual forma sucedió en el litoral Pacífico nariñense, donde los cambios en las formas de aprovechamiento de recursos locales, así como la modernización de los sistemas de producción y la agudización del conflicto armado, han incidido en la movilidad y el desplazamiento forzado de las personas hacia los centros urbanos como Cali, Buenaventura y Tumaco.

La camaronicultura y la creciente ganadería mueven enormes cantidades de capital y generan desalojos y compras masivas de tierra empujando a los desterrados al núcleo urbano, donde la tugurización y la violencia están a la orden del día. Eso, sin contar con los estragos medioambientales que como bomba de tiempo estallarán causando hambrunas (Vanín 1996:55).

Es necesario aclarar con relación a la migración, que éste es un fenómeno que se

Según Mosquera (1998, citada por Vargas 2003), la migración se debe a dos factores determinantes: el creciente espacio político abierto a los afrocolombianos y la migración por motivos económicos, y como resultado del desplazamiento por la guerra. Como consecuencia de dinámicas como las anteriores, una cuota muy alta de inmigrantes afrocolombianos llega al perímetro urbano de las ciudades medianas y grandes del país.

"[...] los negros de la región costera del Caribe tienden a concentrarse en Cartagena y Barranquilla, aunque pueden ir más lejos a Medellín y Bogotá. Los negros del sur del Valle del Cauca generalmente van a Cali pero también pueden ir hasta el Ecuador. La migración fuera de la región pacífica ha sido multidireccional, con destinos que incluyen Ecuador, Panamá, la región de la costa Caribe y el interior del país (Wade 1997: 97).

Como se mencionaba anteriormente, la migración no sólo ha estado relacionada con la búsqueda de fuentes de empleo, también ha estado vinculada con la posibilidad de acceso a la educación. Tradicionalmente, ha sido de interés para los padres de familia trabajar con el fin de poder garantizar el estudio de sus hijos y la futura vinculación laboral para el desempeño profesional. Por lo general, la tendencia de la población joven en el sector campesino y las pequeñas ciudades ha sido la de llegar a los grandes centros urbanos a partir de la posibilidad que les brinda el ser estudiantes. Históricamente las actividades productivas han estado destinadas a financiar el estudio de sus hijos.

Narraciones de antiguos pobladores del norte del Cauca recogidas por Urrea y Hurtado, evidencian la satisfacción por el reconocimiento de afrocolombianos en diferentes campos, profesiones, artes y oficios:

Los primeros abogados que hubo aquí fueron el señor Fabio Villegas, señor Forry y el doctor Eugenio Carabalí. El uno se graduó en Popayán y el otro en Bogotá. Ellos eran hijos de campesinos que entregaban todo al hecho de que decían que 'mis hijos tienen que ser doctores'. Eran negros que a pesar de su rudeza y que no sabían leer ni escribir, tenían una gran concepción de la educación y se sacrificaron por tener a sus hijos estudiando en Bogotá o en Popayán (1999:308).

No obstante, un verdadero reconocimiento de la situación actual en las zonas rurales, así como la condición de la población negra en la ciudad, aún está en vías de elaboración y se requiere de un mayor acercamiento a los diferentes fenómenos de tipo social, y a los avances y problemáticas relacionadas con su presencia en todo el territorio nacional. En ese sentido, es necesario seguir profundizando en el estudio de las trayectorias de los afrocolombianos y en la perspectiva de promover relaciones interculturales.

Migración, urbanización y formas de sustento. Afrodescendientes del campo y la ciudad

En los crecientes procesos de migración, los afrocolombianos deben enfrentar viejos estereotipos. A lo largo de la historia se ha establecido una idea según la cual las diferentes poblaciones tienen disímiles disposiciones y capacidades para desempeñar determinados oficios; así, las mujeres negras que habitan en las ciudades son consideradas 'buenas' en el servicio doméstico, y los hombres en los 'trabajos duros' en los que se requiere el uso de la fuerza física. Estos estereotipos se deben tener en cuenta por el afrocolombiano que migra, a la hora de buscar un empleo en la ciudad, al tiempo que requiere generar las mejores condiciones de vida en el nuevo contexto.

Galeano (1999) ha estudiado algunos de los espacios y formas de sustento que ocupan las mujeres negras migrantes en Medellín y la manera como hacen uso de la 'fama' que tienen en diversos oficios como la cocina, para garantizar algún tipo de ventaja a la hora de conseguir un empleo. *La posibilidad de acceso al mundo urbano se debe en gran parte a la comida, el 'prestigio de la cocina y la sazón de las negras' en Medellín que supuestamente margina, también hace partícipe y da lugar en la ciudad* (Galeano 1999:288).

Como parte de estas diversas estrategias de inserción en la ciudad, el establecimiento de puestos de venta de comida en determinados sectores de una ciudad como Medellín (o en otras como Cali y Bogotá), está relacionado también con la posibilidad de extender lazos de solidaridad y establecer redes sociales, entre la misma gente negra que llega desde diversos orígenes y con los propios paisanos. Adicionalmente, la posibilidad que se brinda al habitante urbano de degustar alimentos y preparados típicos de otras regiones, y en particular de la zona costera, puede producir cambios en las percepciones que se tiene de los afrocolombianos y en ese sentido contribuir a la transformación de las relaciones sociales (al respecto, ver más adelante el núcleo sobre gastronomía).

"Pensar entonces una ciudad como Medellín, con ideales blancos asumiendo elementos culturales negros a través de expresiones alimentarias, invita a reflexionar sobre los procesos que hacen del medio urbano un escenario de la interculturalidad, considerando las diferentes opciones para elegir y transitar" (Galeano 1999: 291).

Además de la cocina, las mujeres negras desarrollan una gran habilidad para la variedad de oficios en las ciudades, aunque no todos ellos tienen la misma posibilidad de generar transformaciones en las prácticas cotidianas de vida del resto de la población. Lo interesante de este tipo de oficios tiene que ver con el aporte de los afrodescendientes a la vida del resto de los colombianos; sin embargo, es necesario tener mucho cuidado para no reproducir de nuevo los estereotipos dándole ahora una valoración positiva. Es decir, no se trata ahora de volver a reproducir imágenes simplificadas de la gente negra y



Mujeres cocineras en Timbiquí. Fotografía: Carlos Humberto Illera. GPG Grupo de investigaciones sobre patrimonio gastronómico del departamento del Cauca

de sus oficios, afirmando nuevamente la idea de que están ‘predestinados’ para realizar cierto tipo de tareas. Al contrario, se trata de entender que, a pesar de que algunos de estos empleos se realizan en condiciones de desigualdad económica, pueden representar aportes significativos a la construcción de interculturalidad en el país, al producir transformaciones en los gustos y las prácticas cotidianas de toda la sociedad, al tiempo que tienen la posibilidad de generar transformaciones en las relaciones sociales.

Con relación a la práctica de otros oficios como la peluquería, la aparición de estas en ciudades como Bogotá ha respondido a la creciente demanda de este servicio por parte de la población afrocolombiana que es cada vez mayor, y por la introducción de nuevas propuestas estéticas que han fomentado una relación demanda-oferta. Esto último es característico de la explosión reciente de este tipo de negocios y del, cada vez, mayor consumo de estéticas diferentes a las convencionales, dentro de las cuales están las que aportan las diversas culturas afrodescendientes.

Las peluquerías afro más recientes atienden tanto a clientes afrocolombianos como a no afrocolombianos, además de haber un gran número de mujeres que peinan a domicilio y que conforman un sector que ejerce un oficio remunerado alterno y se revela como un fenómeno importante entre las afrocolombianas en Bogotá. Aquí es relevante tanto el saber peinar —lo que se evidencia en los buenos resultados—, como la posibilidad de reunión de personas oriundas, si no del mismo pueblo o departamento, por lo menos de la misma región (Vargas 2003).

La incursión de la población afrocolombiana en el campo de la educación también ha representado un significativo aporte para el conjunto de la sociedad colombiana. La formación de docentes en los diferentes campos del saber así como su disponibilidad para trasladarse y asumir retos en lugares desconocidos, es prueba de ello.

“Muchos chocoanos aprovechándose de una de las pocas oportunidades abiertas para ellos, han sido entrenados como maestros y encontrado trabajo en el Chocó o con mucha frecuencia fuera de su departamento: es muy común encontrarlos en regiones tan aisladas como los departamentos de Guainía y Meta, en la cuenca amazónica. A mediados de la década de 1980, once de los catorce jefes de núcleo en el Meta eran chocoanos” (Wade 1997: 246).

El acceso a la educación, aunque limitado por factores económicos y la persistencia de manifestaciones de discriminación, ha posibilitado, de otra parte, la formación de líderes afrocolombianos y su incursión en la esfera política. En este proceso de reivindicación de las poblaciones negras, las mujeres han ganado protagonismos en diferentes campos: como funcionarias públicas, en la empresa privada y en el liderazgo comunitario. Las mujeres han sido grandes aliadas en los procesos comunitarios y muy activas en lo relacionado con la gestión en sus comunidades.

Finalmente, hay que recalcar la participación de la población afrocolombiana en diferentes espacios: como académicos en varios campos del saber, intelectuales en diversos ámbitos, líderes y representantes políticos, músicos, productores y compositores, artistas y deportistas en diversas disciplinas. Sin desconocer que pueden considerarse como formas de sustento, más allá de cumplir con este propósito, son acciones que dejan ver el significativo aporte de las poblaciones negras a la construcción y fortalecimiento del país.

Sugerencia metodológica

Afrodescendientes destacados: identifique personajes afrodescendientes destacados en las diferentes esferas de la vida nacional e internacional para conocer sus trayectorias y aportes

Formas de sustento tradicionales y contemporáneas

Para poder ilustrar lo relacionado con las formas de sustento contemporáneas, presentamos a continuación y a manera de síntesis, un caso relacionado con las formas de sustento de unos grupos de población afrocolombiana: los pobladores urbanos y los agricultores de las islas de San Andrés, Providencia y Santa Catalina (Enciso 2004).

Agricultores y pescadores en San Andrés, Providencia y Santa Catalina

La complejidad y diversidad de formas de sustento se refleja también en la región insular colombiana (San Andrés y Providencia), donde al igual que en el territorio continental, se dieron procesos de adaptación de los afrocolombianos a nuevas formas de sustento, luego de la abolición jurídica de la esclavitud. De esta manera, pasaron progresivamente de prácticas agrícolas tradicionales y de pesca artesanal, a actividades de turismo y comercio.

Según Parsons (1985), la principal actividad económica de la isla de San Andrés en el año 1793 era el cultivo del algodón, producido principalmente para el mercado inglés. Sin embargo, con el transcurrir del tiempo y en el periodo posterior a la abolición de la esclavitud, el algodón fue desplazado por el coco, dada la creciente demanda de países como Estados Unidos. En la isla de San Andrés al igual que en Providencia, la tradición marinera también ha representado una importante fuente de sustento, y de ahí que tanto en el pasado como en la actualidad los raizales se empleen como marineros o navegantes.

Para los raizales, el vínculo con la tierra ha existido desde tiempos pasados, y aunque el crecimiento de la población nativa, la llegada de extranjeros y la urbanización han transformado gran parte del espacio físico y muchas de sus antiguas prácticas, en la actualidad se mantiene un fuerte nexo con la agricultura.

La agricultura ha sido una de las fuentes de supervivencia para los raizales, algunos en calidad de propietarios de la tierra y otros mediante el préstamo, han logrado el acceso a una granja. El trabajo en la finca tradicionalmente se ha hecho de manera independiente distribuyendo las labores diarias entre los miembros de la familia o apoyándose en vecinos. Algunos se han organizado en cooperativas u otro tipo de asociaciones viendo la importancia de apoyarse mutuamente en la realización de las prácticas agrícolas, el cuidado de los cultivos, la recolección y comercialización de las cosechas. La ayuda mutua se valora como una forma de promover las actividades productivas mediante una especie de rotación de grupos de trabajo, evitando de esta forma el pago de jornales, que implicaría para los agricultores menor rentabilidad en el proceso.

En el pasado, era característica la presencia en las granjas de una gran variedad de plantas destinadas principalmente al consumo familiar y a compartir con los vecinos. En ellas se cultivaban especies como la yuca, fruta del pan, batata, pepinos, amaranto, tomates, lechuga y se criaban animales, entre ellos cerdos y pollos. Productos como el coco, peras, melón, mango, naranja, limón se exportaban a la zona continental y a Panamá.

Con la apertura del puerto libre en el año 1953, la introducción del comercio, la llegada de población foránea, las manifestaciones de discriminación hacia quienes se dedican a la agricultura, la escasez de agua por los prolongados periodos de ausencia de lluvias, la disminución en la capacidad de los pozos profundos y los robos en las plantaciones, se ha propiciado el cambio en las formas de sustento de la población. No obstante, en la actualidad muchos agricultores continúan con sus labores, sumándose a ellos un número importante de jóvenes, hombres y mujeres que ven en la agricultura una buena alternativa para mejorar su bienestar, a pesar de la presencia de estos factores adversos.

Muchas organizaciones han surgido en torno a la necesidad de recuperar algunos espacios de encuentro que en el pasado propiciaron el aprovechamiento de la naturaleza y el establecimiento de relaciones solidarias como el intercambio de productos. Algunas organizaciones continúan apoyando la comercialización de productos agrícolas como el caso de la ANUC, que para el caso de San Andrés, cumple también la función de representar a los afiliados ante las instituciones del Estado. Existen redes de mujeres que buscan mejorar la situación económica de las familias, participando en proyectos como la siembra de plátano, papas, caña, bangla, soril y jengibre.

La agricultura en Providencia y Santa Catalina

Los agricultores conservan la tradición de cultivar de acuerdo con las fases de la luna, las cuales se asocian también a los tiempos de lluvia y de sequía, aunque en los últimos años ya no es posible predecir estos signos de la naturaleza con la misma facilidad que en el pasado. Machetes, picos y hachas han sido las herramientas utilizadas para cultivar el variado número de especies vegetales entre las cuales se destacan naranjas, plátanos, yucas, batatas, calabazas, papayas, cocos, gungus y pinos. En el pasado, gran parte de estos productos se exportaban.

Para el trabajo en las fincas ha sido común la organización de comités conformados por diez o quince hombres, que se rotan de finca en finca. Este sistema se ha mantenido por las dificultades para el pago de jornales y por la escasez de los mismos; los pescadores no dedican mucho tiempo a la agricultura y prefieren el intercambio. En la actualidad, los jóvenes están volviendo a la agricultura y ésta empieza a ser de nuevo importante. Las mujeres, a pesar de la tendencia a laborar en restaurantes y oficinas, también se han organizado para producir y comercializar mermeladas y otros productos elaborados con frutas de la isla como mangos y guanábanas.

En la memoria de los raizales aparece una imagen de abundancia en el pasado, ya que además de tener suficiente para el consumo de la familia, había gran cantidad de cosechas que se exportaban hacia Cartagena y Colón, en Panamá. Se pagaba en pesos, en dólares o se hacía intercambio de coco y naranja por carne de tortuga, comida para cerdos, cerveza, cola, harina, sal o azúcar.

La pesca en Providencia y Santa Catalina

Pescar hace parte de la cultura nativa, se convive con la pesca a partir de la infancia, desde los primeros contactos con el mar y con los quehaceres de los adultos y aunque no todos los niños salen a pescar, han presenciado más de una vez el momento en que los pescadores preparan sus implementos, se alistan para partir, la manera como se alejan y luego su regreso.

La pesca es una de las labores más significativas para los raizales, porque proporciona el alimento diario para sí mismo y para los parientes, incluso para ayudar a otras personas de la comunidad que por diferentes razones tienen dificultades económicas. El resultado del esfuerzo aparece en la mesa, como una representación de las delicias gastronómicas marinas que surgen de las especialistas en la cocina nativa. Lo que no se consume, se vende al comercio local o directamente a los vecinos.

Los pescadores artesanales navegan en botes con motor fuera de borda o remando hasta el sitio de destino; algunas personas o cooperativas tienen embarcaciones con motores a bordo y pueden permanecer en alta mar hasta quince y veinte días, con más de cuatro tripulantes. Al final de la jornada los pescadores artesanales se ayudan con una rústica vela de nylon para aprovechar la brisa y regresar a la playa donde los vecinos los esperan. A su llegada, se dedican a limpiar el pescado, quitarle las escamas, pesarlo y venderlo o llevarlo a la casa. Algunos se quedan haciendo mantenimiento a sus equipos para

una nueva salida. Dentro de los métodos tradicionales están el buceo a pulmón, el nylon con anzuelo, llamado fondeo, y la nasa¹, utilizada especialmente por los mayores; la atarraya está prohibida.

El número de hombres jóvenes dedicados a este trabajo es menor que el de los mayores, se cree que en parte ha sido por causa de la escuela que los aleja, y ello es preocupante porque de continuar esta situación, a futuro tendrá que comprarse el pescado. En ese sentido, el sistema educativo ha creado una brecha entre los elementos tradicionales de la cultura y la formación académica.

Se considera también que las construcciones realizadas en el pasado han afectado la pesca; en San Andrés por ejemplo, cuando construyeron el muro para contener el agua (espolón) que forma la playa frente a la zona hotelera, todas las nasas que estaban allí desaparecieron. Después entidades como Coralina prohibieron el uso de las nasas en la isla y con el incremento del turismo las escuelas de buceo que llevan turistas a las áreas donde los nativos generalmente pescan para sobrevivir, han generado conflictos.

La nasa la usa la gente que no puede ir a los cayos y al banco a pescar, se trata de una actividad de supervivencia que hace parte de la cultura y que combina diferentes maneras de vivir, especialmente la pesca y el arte de fabricarlas. De otra parte, en la actualidad los productos marinos se están acabando y cada vez hay que ir más lejos para conseguirlos. Después de creado el puerto libre y con la dragada de la bahía para rellenar lagunas y obtener la arena para las casas y edificios, se causó un desastre ecológico que trajo como consecuencia la desaparición de ostras y langostas.

Con la llegada de la gente atraída por el turismo la pesca ya no se hace sólo para sobrevivir sino también para comerciar, provocando al agotamiento de las especies marinas. En consecuencia, no sólo los nativos pescan, lo hacen los continentales y las empresas que toman los productos para venderlos dentro y fuera de las islas, incrementando los costos de los productos y llevando a los nativos al consumo de alimentos como el pollo, que bajo estas consideraciones resulta más barato.

A manera de cierre

Durante los procesos de adaptación y articulación a las dinámicas del país, las poblaciones negras, afrocolombianas y raizales han aportado gran variedad de conocimientos relacionados con el uso y manejo de los ecosistemas en las diferentes regiones donde han estado asentados, al igual que en los espacios urbanos, donde actualmente se encuentran mayoritariamente.

Se resalta su contribución en el campo productivo, con la aplicación de un conjunto de conocimientos para el aprovechamiento del variado número de especies animales y vegetales característicos de las costas Pacífica y Atlántica, y las riberas de los ríos, y el establecimiento en los valles interandinos de sistemas de producción biodiversos y eficientes en el uso del espacio y los recursos naturales. En el contexto urbano, mediante su vinculación al sector productivo, haciendo parte de procesos de formación en diversos campos del saber y participando en instituciones públicas, empresas privadas, organizaciones de base y no gubernamentales.

El conocimiento de los diferentes mecanismos de adaptación a las regiones y ecosistemas en el trasegar de las poblaciones negras, desde las costas de los mares, riberas de los ríos, cordilleras y valles interandinos, hasta los grandes centros urbanos, representa un significativo aporte para entender las dinámicas socioeconómicas que han caracterizado la construcción del país y la necesidad de avanzar en el reconocimiento de la diversidad cultural y el establecimiento de relaciones más equitativas al interior

1 Especie de jaula utilizada para la pesca.

de la sociedad colombiana, porque a pesar de haber avanzado en el reconocimiento de la nación como pluriétnica y multicultural, perviven en la actualidad manifestaciones de exclusión y discriminación que mantienen estereotipos en la mirada hacia la población afrocolombiana y la segregación en los oficios y formas de sustento.

Experiencia: Institución Educativa Técnica Acuícola San Francisco de Asís

En la *Institución Educativa Técnica Acuícola San Francisco de Asís*, ubicada en la zona urbana de María La Baja, departamento de Bolívar, se trabaja un proyecto acuícola que tiene como objetivo la producción y mercadeo piscícola. Hasta ahora se han llevado a cabo cultivos demostrativos de mojarra y cachama y se quiere, en un futuro, trabajar con especies nativas. Este proyecto cuenta con el apoyo del SENA y va desde el grado preescolar hasta once.

En el área de Ciencias Naturales se trabaja etnobotánica y etnofarmacología; con el eje 'La biodiversidad y sentido de pertenencia por los recursos propios', este trabajo se empezó como una propuesta de investigación en la que se desarrollan temas de 6° a 11 y se cuenta con la participación de los mayores y padres de familia que apoyan con sus conocimientos y experiencias sobre las plantas medicinales y con los espacios de cultivo que tienen en sus casas. Se trabajan las plantas medicinales, el uso y manejo sobre todo de plantas nativas con los grados 6°, 7° y 8°; el proyecto de investigación es 'sembramos conocimiento'. También tienen un cultivo de plantas medicinales denominado *Rincón de estudio*; al respecto nos cuentan:

"Tenemos el rincón de plantas medicinales. Mis compañeros y yo recolectamos plantas que sabíamos que servían para las enfermedades y lo hicimos. El primer paso fue sembrarlas, luego esperar que crecieran y ahí están como se pueden dar cuenta. En ese rincón de plantas medicinales tenemos el orégano, la tua-tua, la manzanilla, la picamorreal y la sábila, entonces el propósito de nosotros con ese rincón de plantas medicinales es hacer productos naturales, o sea, cómo se puede hacer el champú, la pomada, la crema y todas esas cosas [...]" (Diana Lizeth, estudiante 8 grado)

Glosario

Terraje: Pago de arrendamiento de la tierra que hacían los esclavos a los terratenientes a través de especies o de trabajo (Perea sf: 171).

Bibliografía

Díaz Cañadas, Gonzalo

2006 *Archivo fotográfico afrocolombiano. Chocó memoria visual*. Universidad tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba. Archivo fotográfico y fílmico.

Enciso, Patricia

2004 *Los hilos que amarran nuestra historia. Historia oral y memoria colectiva, herramientas para fortalecer la identidad y la convivencia interétnica en San Andrés, Providencia y Santa Catalina*. NA-FASD, GTZ. Impresol Ediciones Ltda.

Friedemann, Nina de

1993 *La saga del negro*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Centro Editorial Javeriano.

1989 *Criele Criele Son. Del Pacífico Negro*. Santa Fé de Bogotá: Planeta Colombiana Editorial.

Galeano, Paula

1999 "Sabores 'negros' para paladares 'blancos'". En Camacho, Juana y Eduardo Restrepo (Editores), *De montes ríos y ciudades. Territorios e identidades de la gente negra en Colombia*. Bogotá: Fundación Natura, Ecofondo, Instituto Colombiano de Antropología.

Parson, James

1985 *San Andrés y Providencia. Una geografía histórica de las islas colombianas del Caribe*. Bogotá: El Ancora Editores.

Perea, Fabio

(s.f.) *Diccionario afrocolombiano: Afrorregionalismos, afroamericanismos y elementos de africanidad*. (s.l.): CIPE.

Urrea, Fernando y Teodora Hurtado

1999 "Imágenes sobre las transformaciones sociales de un pueblo de negros: el caso de Puerto Tejada". En: Juana Camacho y Eduardo Restrepo (editores), *De montes, ríos y ciudades: territorios e identidades de la gente negra en Colombia*, pp. 297-334. Bogotá: Fundación Natura-Ecofondo-ICAN.

Vanín, Alfredo

1996 "Lenguaje y Modernidad". En: Escobar, Arturo y Pedrosa, Álvaro (investigadores). *Pacífico ¿Desarrollo o Biodiversidad? Estado, capital y movimientos sociales en el pacífico colombiano*. Bogotá: CEREC.

Vargas, Lina

2003 *Poética del peinado afrocolombiano*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresión S.A.

Wade, Peter

1997 *Gente negra, nación mestiza. Dinámicas de las identidades raciales en Colombia*. Bogotá: Ediciones Uniandes.



8. Racismo y discriminación

Eduardo Restrepo

Orientaciones conceptuales y pedagógicas

Racismo y discriminación constituyen dos palabras que se encuentran estrechamente ligadas. En los medios de comunicación se las suele presentar como sinónimos, como si toda discriminación estuviese necesariamente asociada a lo racial. No es difícil encontrar situaciones en las cuales, incluso, se utiliza la palabra racismo para referirse a una situación de discriminación que no es considerada racial. Así, discriminación y racismo se pueden sustituir fácilmente en nuestros hábitos de pensamiento cotidianos.

Al contrario de esta confusión tan común, el argumento en este texto consiste en sugerir que es relevante distinguir estas dos categorías por razones analíticas y políticas. Por razones analíticas es importante diferenciarlas para poder entender mejor las distintas modalidades de discriminación y para comprender las particularidades del racismo al interior de estas modalidades. Políticamente es pertinente porque permite orientar con mayor precisión cualquier acción o lucha que pretenda cuestionar de forma contundente y adecuada el racismo.

Para darnos una idea de las maneras como se expresa el racismo y las diferentes formas de discriminación en la vida cotidiana de las instituciones educativas, es importante observar e identificar las situaciones y las relaciones de los estudiantes en los espacios de recreo, en la organización de grupos para la realización de actividades como juegos, campeonatos, etc., en los grafitis de los baños y paredes de la institución, y en las expresiones verbales racistas o discriminantes como los apodosos o los chistes, que hacen parte de su forma de comunicarse. Ante estas situaciones, se pueden promover debates en las aulas de clase y actividades tendientes a superar el racismo y la discriminación en el contexto escolar.

¿Existe racismo en su escuela?

¿Cuáles son las prácticas discriminatorias más frecuentes observadas en su institución educativa y qué acciones se adelantan para eliminarlas?

¿Qué estrategias educativas para la eliminación del racismo conocemos o hemos implementado?

¿Cuál debe ser el papel de la escuela en la eliminación de las diferentes formas de discriminación y, en particular, del racismo?

Objetivos curriculares del núcleo

- Analizar y comprender el racismo y la discriminación como fenómenos que atraviesan nuestras acciones y pensamientos cotidianos que con frecuencia pasan desapercibidas para nosotros mismos.

- Examinar los diferentes aspectos del racismo para poder identificarlo en sus variadas expresiones y modalidades de funcionamiento.
- Identificar y reflexionar acerca del tipo de medidas que buscarían revertir las discriminaciones raciales.
- Comprender las diferencias conceptuales y formas de expresión entre racismo y discriminación.

Introducción

Aunque no falta quien considere que el racismo es una cuestión históricamente superada —o, cuando menos, en vías de serlo—, la discriminación racial constituye una realidad tozudamente persistente en las sociedades contemporáneas. No se puede explicar la presencia del actual racismo por simples remanentes aislados de ideas racistas en la cabeza de algunos pocos individuos retrógrados. El racismo y la discriminación son fenómenos con alcances estructurales que atraviesan nuestras acciones y pensamientos cotidianos de formas que pueden incluso pasar desapercibidas para nosotros mismos.

En este aparte se examinan diferentes aspectos del racismo para poder identificarlo en sus variadas expresiones y modalidades de operación. Hacia el final, se hacen unas aclaraciones sobre el tipo de medidas que buscarían revertir las discriminaciones raciales. En su conjunto, el texto se ha escrito pensando en la situación de los afrodescendientes en Colombia, aunque obviamente sus planteamientos no se circunscriben a esta situación.

El racismo como un tipo de discriminación

Cualquier discriminación supone la doble articulación de un acto de diferenciación y un ejercicio de exclusión¹. Un acto de diferenciación en tanto implica la clasificación de una persona o colectividad de tal manera que la distingue claramente de otras personas o colectividades. Esta diferenciación recurre a una serie de imágenes y concepciones existentes de antemano por parte de quien ejerce la discriminación. Los estereotipos son algunos de las más extendidas imágenes o concepciones previas sobre las que se establece este acto de diferenciación propio de la discriminación. Los estereotipos suponen ideas prefabricadas que alguien proyecta sobre todo un grupo de personas por su origen, condición o apariencia. Estas ideas generalmente caricaturizan atributos y comportamientos de quienes son estereotipados.

El otro aspecto para que se produzca una discriminación es la exclusión. Se requiere que la diferenciación se encuentre asociada a un ejercicio de exclusión para que se produzca una discriminación. El ejercicio de exclusión abarca el rechazo, la negación y el desconocimiento de quien es objeto de discriminación. La exclusión es un acto ideacional y del comportamiento. Se puede rechazar, negar o desconocer a un individuo o colectividad en el plano del pensamiento. De ahí que sea un acto ideacional. Este acto está generalmente encadenado con un comportamiento de exclusión para con quien se discrimina. Y el comportamiento que excluye puede materializarse en acciones concretas o en omisiones: en hacer algo o no hacerlo.

1 En las ciencias sociales a veces se habla de 'discriminación positiva'; en ese caso, la distinción se asociaría a la inclusión o al reconocimiento, no a la exclusión. No obstante, aquí nos referimos a la noción de discriminación como se entiende generalmente, es decir, en un sentido negativo.



La discriminación se manifiesta de diferentes formas y por diferentes factores, tenemos el racismo, el clasismo, el sexismo entre otras formas de discriminación. Medellín: Tipos humanos de la provincia. Mujer, minero, comerciante. Imagen: Barona, Gómez y Domínguez (2005: 129).

Definida la discriminación de este modo, entonces se puede argumentar que el racismo constituye un tipo de discriminación: que se articula a partir de los rasgos o características raciales. En otras palabras, el racismo constituye una discriminación efectuada por las adscripciones raciales atribuidas a un individuo o colectividad.

Otros tipos de discriminación que se presentan cotidianamente son el clasismo y el sexismo que se articulan respectivamente en la clase o el sexo. También se puede hablar de heterosexismo que discrimina las orientaciones sexuales, consideradas 'desviaciones' por una normatividad compulsiva heterosexual.

Muchos otros tipos de discriminación se configuran con base en criterios etéreos (de edad), estéticos, educativos, geográficos y lingüísticos, entre otros. Los etéreos, por ejemplo, se evidencian en el denso entramado de discriminaciones asociadas a lo que se puede llamar la 'tiranía de la juventud': otros grupos de edad son menospreciados social e imaginariamente a partir de la idealización totalitaria de 'lo joven'. Ser joven, el cuerpo del joven, la estética de lo joven, empiezan a ser modelos desde los cuales se discriminan otras adscripciones de edad, sobre todo aquellas que como la vejez se construyen como su opuesto. Lo geográfico, para dar un último ejemplo, es la discriminación de poblaciones o individuos determinados a partir de una serie de oposiciones espacializadas como la de urbano/rural o capital/provincia. Se establecen así una serie de distinciones y exclusiones de aquellas poblaciones o sus expresiones culturales o formas de hablar que se asocian a lo rural o a la provincia.

No debe perderse de vista que la insistencia en distinguir entre diferentes tipos de discriminación dependiendo del anclaje concreto sobre el que se ejerce, no significa que estas discriminaciones se presenten de manera aislada. Al contrario, en muchas ocasiones nos encontramos con amalgamas de discriminaciones que se articulan y refuerzan mutuamente. Discriminaciones de orden racial se

encuentran frecuentemente asociadas a las discriminaciones de clase, lingüísticas (formas de hablar) o geográficas (quienes son discriminados provienen generalmente de regiones marginalizadas y subalternizadas). Esto se debe a que los individuos y poblaciones concretos se encuentran atravesados al tiempo por muchas variables (raciales, sexuales, de clase, etc.) y algunas de éstas tienden a asociarse.

La historia de Colombia se encuentra atiborrada de innumerables situaciones donde se han ejercido los diferentes tipos de discriminación. Los hombres han discriminado sistemáticamente a las mujeres a partir de estereotipos machistas. De ahí que se pueda hablar del sexismo. Los heterosexuales han discriminado a las personas cuya orientación sexual se ha definido con personas de su propio sexo. Estas discriminaciones van desde la burla hasta la agresión física. De ahí que se pueda hablar de heterosexismo. Otro ejemplo, ya más ligado al racismo, es que quienes se han asumido como 'blancos' o 'mestizos' han discriminado a poblaciones enteras por considerarlas indios o negros. Tan discriminadas han sido estas poblaciones, que palabras como las de 'indio' o 'negro' se encuentran aún cargadas de estereotipos racistas que se remontan al periodo colonial.

Uno de estos estereotipos ha consistido en considerarlos portadores de 'costumbres salvajes' e inferiores intelectual y moralmente. Entre los innumerables pasajes racistas sobre los negros que se pueden encontrar en los libros escritos por figuras políticas e intelectuales de la elite se puede señalar este ejemplo: 'La raza negra, favorecida por el sol tropical, por sus costumbres salvajes y por su escasa intelectualidad y moralidad, se reprodujo prodigiosamente y pobló las extensas comarcas de nuestros valles y ríos' (Bejarano 1920: 192). O, entre los muchos planteamientos racistas de Laureano Gómez, luego presidente de Colombia, se encuentran afirmaciones como: 'Otros primitivos pobladores de nuestro territorio fueron los africanos, que los españoles trajeron para dominar con ellos la naturaleza áspera y huraña. El espíritu del negro, rudimentario e informe, como que permanece en una perpetua infantilidad' ([1928] 1970: 46). El problema radica en que muchos de estos prejuicios se mantienen hoy en día y son fuente de los estereotipos que llevan a discriminar a individuos y poblaciones negras.

Una importante aclaración es que el racismo no sólo se dirige hacia otros individuos o colectividades, sino que puede ser dirigido hacia el sí mismo como individuo o a la colectividad propia. En este caso, el racismo se interioriza volcándose sobre sí mismo. De ahí que se hable de 'endoracismo'. Sobre el endoracismo, el antropólogo afrochocoano Rafael PereaChalá escribe:

"A fuerza de escucharlos, de borrarlos la historia, de impedir nuestro acceso a la educación, de escuchar dichas ideas en la educación formal e informal, en la cotidianidad, terminamos por internalizar dichos preconceptos que nos degradan como personas humanas. Nos han conducido al autodesprecio, a no reconocer a nuestros valores en tanto que colectivos humanos [...] Quedamos homogenizados, representando el mal, la fealdad, todo lo no deseable [...] La colonización de nosotros hizo un Frankenstein, donde finalmente hemos quedado como una caricatura de los 'amos'. Subsisten en nosotros dos personalidades la ancestral en lucha, con el reflejo deformado del 'otro'. Este es nuestro principal enemigo, no ser nosotros mismos, si no querer ser el 'otro'" (2007: 22-23).

Sin 'raza' no hay racismo

Ahora bien, si el racismo lo podemos definir como una discriminación de orden racial, entonces para comprender sus formas de operación específicas debemos remitirnos a la noción de 'raza' que se encuentra allí implícita. No hay racismo sin 'raza'. La noción de 'raza' es más complicada y resbalosa de lo que uno inicialmente piensa. No obstante, de manera provisional y para los propósitos de este texto, se puede afirmar que la noción de raza supone la *asociación necesaria* entre ciertos rasgos corporales

(como el color de la piel) que son concebidos como heredados e inmutables, con unas características intelectuales y de comportamiento que se consideran irremediabilmente derivadas.

Así, hay un concepto de raza cuando se afirma que alguien piensa o se comporta de esta u otra forma *porque* es negro (o indio o blanco). Un ejemplo de este tipo de planteamientos, tomado de un sacerdote que escribía sobre el Pacífico sur a principios del siglo pasado, es el siguiente: 'Los negros son de carácter alegre, muy dados a las fiestas, las borracheras, robustos, habladores, pendencieros y, en general, perezosos para el trabajo' (Merizalde 1921: 150-151).

Cuando se define 'raza' de esta manera no se piensa simplemente en la palabra, sino en el concepto. A veces se cuenta con una palabra distinta de la de 'raza' como puede ser la de 'cultura', 'etnia' o 'grupo étnico', pero el concepto que hay detrás es el de 'raza' tal y como se ha definido. Así que es muy importante tener presente que el concepto de 'raza' puede estar asociado a otras palabras, incluso aquellas que se han acuñado para evitar la omnipresencia de dicho concepto y cuestionar sus implicaciones.

De ahí que en algunos casos, cuando se utiliza la palabra 'cultura', por ejemplo, de lo que se está hablando realmente es de 'raza', y esto aunque no aparezca el término y a pesar de que quien esté hablando le incomode y sea muy crítico frente a la utilización de la palabra 'raza'. Cuando esto sucede se puede decir que la palabra 'cultura' (o cualquier otra en su lugar) se encuentra operando como un **eufemismo** del concepto de 'raza'.

En Colombia, al igual que en otros países de lo que se suele englobar con el término de América Latina, se puede registrar una actitud ambivalente cuando se menciona la raza. Para un sector compuesto predominantemente por intelectuales, activistas y funcionarios gubernamentales, se observa un escozor e incomodidad frente a la utilización de la palabra 'raza'. Afirman que como se ha demostrado científicamente que la raza no existe (sobre lo que volveremos más adelante), mantener la palabra en el vocabulario académico, administrativo y político contribuye a apuntalar el racismo.

Para decirlo en otras palabras, quien no sustituye la palabra de 'raza' por otra que se considera más adecuada como la de 'cultura', 'etnia' o 'nación' o 'pueblo', lo que en últimas estaría haciendo sería reforzar la ficción de la existencia de la 'raza' y, en últimas, fundamentar prácticas racistas.

Ahora bien, esta incomodidad se contrasta con la amplia circulación de la 'raza' entre amplios sectores de la población en diferentes regiones del país. Es fácil que la gente hable en términos de raza para referirse a otros o a sí mismos en los más disímiles contextos. Por supuesto, esta amplia circulación de la raza se asocia también a las concepciones y prácticas de discriminación racial. Aunque, cabe anotar, los sentidos locales enlazados al término de raza son mucho más complejos, varían grandemente de una región a otra y pueden incluso subvertir el concepto mismo. Esta multiplicidad y polifonía local de la utilización de la palabra raza requiere un estudio detallado y comparado que está aún por ser adelantado.

Ahora bien, es un hecho que el problema no se resuelve con una purga generalizada de la palabra 'raza', reemplazándola por otros términos que en últimas pueden operar como eufemismos manteniendo intacto el andamiaje ideacional y comportamental sobre el que se ha edificado el pensamiento racial y el racismo. El problema es más profundo que un asunto de vocabulario, y para entenderlo es necesario examinar sin equívocos cómo se construye, transforma y articula el pensamiento racial y el racismo.

La raza es un hecho social, no biológico

Referirse a la 'raza' del modo en que se ha planteado no significa que se considere que las 'razas' existen como entidades biológicas desagregadas. El fundamento biológico de cualquier pensamiento racial ha sido cuestionado científicamente desde la primera mitad del siglo pasado. Biológicamente hablando,

no existen las razas en lo que a los seres humanos respecta. Sobre ello no cabe la menor duda en la comunidad científica. Los desarrollos de la **nano-tecnología** contemporánea, como los de la genética del siglo pasado, evidencian que no existen fundamentos de orden genético para desagregar significativamente esos tipos humanos denominados razas. Las variaciones genéticas no corroboran la existencia de entidades biológicas discretas en términos de razas. La biología refuta la existencia de las razas.

Además, si uno se enfoca ya en el plano del fenotipo, esto es, de los rasgos corporales visibles, se encuentra que unos consideran la existencia de tres, otros hablan de cinco y algunos refieren hasta veinte razas distintas. Las variaciones en las tipologías indican que son más construcciones históricas, al igual que evidencian la arbitrariedad de la selección de unos rasgos corporales pero no de otros sobre los que se fundamentan. Resaltar el color de la piel o la forma de la nariz, del cabello o de los labios, son absurdos históricos para clasificar poblaciones. Además, ninguna de las 'razas' así desagregadas son homogéneas en cualquiera de los rasgos seleccionados. El color de la piel, por ejemplo, varía grandemente entre las poblaciones clasificadas como negras o blancas.

Menos consistente son estas clasificaciones raciales cuando se piensa en sus variaciones en diferentes lugares y tiempos. Una misma persona que puede ser considerada como 'negra' en una ciudad de los Estados Unidos, puede ser a su vez clasificada como 'mestiza' o incluso 'blanca' en una de América Latina como Cartagena. Más aún, alguien que es considerado 'negro' en Londres no necesariamente es un africano, caribeño o afrodescendiente inglés ya que como tales (como 'negros') se han clasificado también a los pakistaníes o a alguien de la India.

Ahora bien, como lo han demostrado diferentes estudios antropológicos, estas variaciones no se dan solo entre países distantes. En Colombia, por ejemplo, las modalidades de clasificación racial varían en ciertos aspectos de unas regiones a otras. Así, alguien que se considera a sí mismo y es concebido como 'blanco' o 'mestizo' en Santa Marta, puede ser percibido como 'negro' en Bogotá o Medellín.

Si estas variaciones en la clasificación racial de una misma persona se hacen obvias cuando nos desplazamos geográficamente, mayores diferencias se presentan si lo vemos desde una perspectiva



Cartel en una playa de Durban que dice: "Bajo la sección 37 de las Leyes de la Zona de Playas de Durban, esta área de baño está reservada para el solo uso de miembros del grupo de raza blanca". (1989). Tomado de: <http://es.wikipedia.org/wiki/Racismo>. Este archivo es publicado bajo licencia Creative Commons Attribution ShareAlike 3.0

histórica. Los criterios de clasificación racial varían de un momento histórico a otro grandemente. De esta manera, por ejemplo, en la primera mitad del siglo XVII, ser clasificado como 'negro' respondía a un conjunto de premisas de orden teológico. Así se pueden encontrar muchos pasajes de la época donde se adelantan elucubraciones sobre cómo explicar el color negro y otros rasgos somáticos de los africanos derivados de la maldición divina:

“Es pues mi parecer, y sentencia en cuestión tan altercada, que la tez negra de todas estas naciones prietas, no provino tan solamente de la maldición que Noe echò a su nieto Chanaan [...] sino también de una calidad predominante, innata, e intrínseca, con que crió Dios a Cham, que fue un excesivo calor, para que los hijos que engendrarse, saliesen con este tizne, y como marca que descendían de un hombre que se había de burlar de su padre con tanto atrevimiento [...]” (Sandoval 1647: 18-19).

Estas variaciones de lugares y tiempos en cómo se clasifica racialmente a una persona expresan uno de los aspectos más resaltados por los diferentes investigadores y teóricos: las categorías y sistemas raciales son contextuales, es decir, dependen de los contextos sociales e históricos concretos en los cuales emergen, se transforman y despliegan. Es en este sentido, es que se afirma frecuentemente que los alcances y especificidades de la noción de raza, al igual que la red de categorías raciales que incluye, son históricamente construidos.

La consecuencia de toda esta línea de argumentación es que las razas existen como hechos sociales, como fabricaciones culturales; lo cual no quiere decir que para los seres humanos se pueda fundamentar desde la biología la existencia de las razas como entidades discretas **genotípica** o fenotípicamente. Dicho de otra manera, las razas sólo existen en el plano de los imaginarios y prácticas sociales, en la historia y la cultura; pero no en la biología o en la 'naturaleza'. La existencia biológica de las razas es uno de los más poderosos mitos del sentido común. Por eso, hay que analizarlo como se hace con otros mitos: esto es, como el resultado de articulaciones de imaginarios sociales que, por lo general, tienden a conservar las relaciones de autoridad y poder en una sociedad determinada.

El pensamiento racial como legado colonial

Este aspecto de su asociación con la reproducción de unas relaciones de poder se evidencia claramente cuando se estudia el origen e historia de las categorizaciones raciales. Aunque las diferentes sociedades han establecido criterios de clasificación entre propios (pertenecientes a la misma agrupación social) y extraños (forasteros) de un lado, y del otro han establecido distinciones y jerarquías al interior de la propia sociedad, es sólo con la expansión colonial europea que se acuñan y operan las categorizaciones raciales. La noción de 'raza' y las categorías raciales representan uno de los componentes esenciales del proyecto colonial europeo.

La consolidación del dominio colonial europeo no sólo implicó el desarrollo de una tecnología militar para la conquista y sometimiento de las poblaciones y territorios y de un aparato administrativo para el control y usufructo de sus recursos y fuerza de trabajo, sino también de una ideología colonial. El dominio colonial suponía tanto una serie de mecanismos de imposición por la fuerza como un sistema de ideas que pretendían legitimar a los ojos de los europeos y de los sujetos coloniales.

En este sistema de ideas fue central el discurso de la superioridad natural de los europeos y de su misión civilizatoria al resto del mundo. Vestido de un ropaje teológico en sus comienzos y luego **secularizado** por el discurso de la ilustración, los europeos se impusieron mediante el **genocidio** y sujeción de poblaciones y territorios predicando su propia superioridad. Es en este plano en el que se acuñan y circulan las categorías raciales y el racismo se instrumentaliza. El pensamiento racial se asocia estrechamente con el orden colonial, donde los europeos **otrerizan** y **subalternizan** desde categorizaciones raciales a los colonizados.

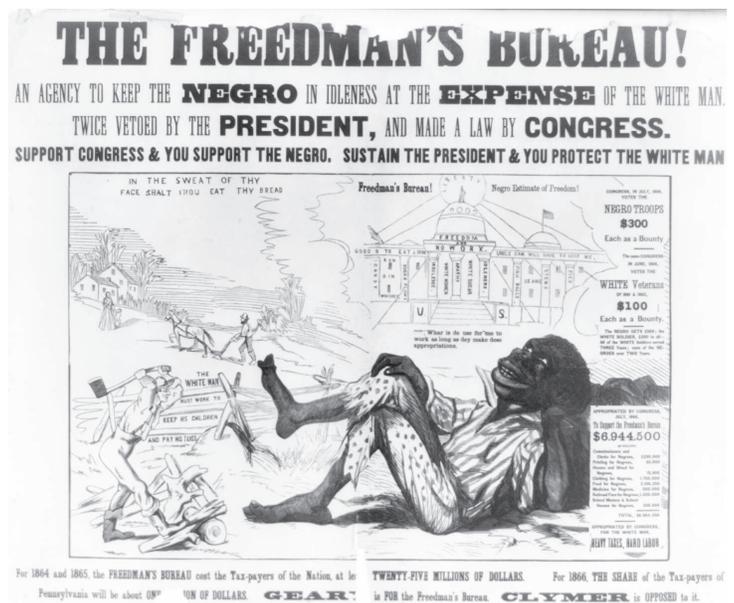
Como bien lo han anotado diferentes estudiosos², el colonialismo no es un asunto del pasado ya superado sino un legado que estructura nuestro presente más de lo que tendemos a reconocer, y esto tanto para quienes fueron colonizados como para los colonizadores. Esto es ilustrado, entre otros aspectos, por la pervivencia de una mentalidad colonial.

La noción de raza y las categorías raciales con las cuales pensamos en la actualidad a nosotros mismos y a los otros, constituyen uno de los legados más presentes del colonialismo. Estos legados coloniales troquelan nuestros marcos interpretativos y comportamientos, abarcan disímiles planos (desde lo estético hasta el deseo y lo moral). Estos legados coloniales se han sedimentado como sentido común desde el cual pensamos y actuamos, pero que rara vez sometemos a un escrutinio crítico.

Por tanto, aunque el racismo se articuló históricamente con el colonialismo, no es un fenómeno que se haya quedado en el pasado. Los discursos y prácticas institucionalizadas que legitimaron los genocidios de la trata de los millones de africanos o los exterminios de los pueblos indígenas fueron los gérmenes de concepciones y actitudes hacia sus descendientes que se han sedimentado en el sentido común constituyendo nuestro presente.

Racismo manifiesto y latente

Por su forma de operación, se pueden diferenciar dos modalidades de racismo³. De un lado, se encuentra el *racismo manifiesto*, que se refiere a la amalgama de los enunciados, percepciones y prácticas que son explícitamente racistas; es decir, que pueden ser fácilmente reconocidas como racistas por quien las agencia o por quienes son testigos o víctimas de este racismo. En este sentido, el racismo manifiesto es un racismo que se explicita o evidencia ante la conciencia propia o ante los señalamientos de los otros que perciben o experimentan dicho racismo. Por tanto, se puede afirmar que este racismo trabaja en la superficie del discurso y de los comportamientos de tal manera que, bajo ciertas condiciones, puede ser objeto de identificación y señalamiento. Aunque en ocasiones, este racismo apela a las más variadas artilugios eufemísticas para ocultarse, logrando pasar relativamente desapercibido, esto se hace en tanto se reconoce como posiciones racistas que requieren ser mimetizadas.



Luego de la abolición legal de la esclavitud en los Estados Unidos, se creó la Oficina de Manumisión (Freedman's Bureau), con la intención de atender algunas necesidades de las personas recién 'liberadas', tales como alimentación, educación y en ocasiones tierras. Sin embargo, para muchos antiguos esclavistas y personas que se oponían a la manumisión, la oficina era, como decía este cartel: "Una agencia para mantener al negro en la holgazanería a expensas del hombre blanco. Ha sido vetada por el presidente en dos ocasiones, y pasada como ley por el congreso. Si apoyas en congreso, apoyas al negro. Si apoyas al presidente apoyas al hombre blanco"

2 Para una discusión de la literatura existente al respecto y elaboración de este argumento, ver Castro-Gómez (2005).
3 En esta distinción seguimos los planteamientos del destacado intelectual jamaicano Stuart Hall. Para una ampliación sobre este y otros aspectos de la obra de Hall, véase Restrepo (2004).

En últimas, entonces, quienes recurren a los eufemismos para ocultar los enunciados, percepciones o prácticas racistas, lo hacen a sabiendas de su carácter racista y ante la idea de que deben ocultarlos ante el escrutinio de los otros (generalmente las personas sobre los que se ejerce). Ejemplos de este racismo manifiesto se encuentran incluso en los innumerables chistes o apodos que circulan, que ridiculizan, animalizan, hipersexulizan o estereotipan al negro. No tienen nada de inocentes estos chistes o apodos porque a través de ellos se reproduce el pensamiento racista. En la prensa colombiana se encuentran fácilmente expresiones de este racismo manifiesto. Véase, por ejemplo, la patética caricatura racista publicada a propósito del viaje del presidente Uribe y la recién nombrada Ministra de Cultura.

Por otro lado, en oposición a esta forma de racismo, se puede hablar de un *racismo latente*. La diferencia estriba en que opera sin que sea identificado o percibido como tal por ninguno de los actores en los que se despliega. Este racismo está arraigado en el sentido común y se ha naturalizado tanto que trabaja predominantemente desde el inconsciente, de forma soterrada pero eficaz, en los procesos de diferenciación y los ejercicios de exclusión de unas poblaciones o individuos con base en articulaciones raciales que tienden a no aparecer como tales. Este tipo de racismo es mucho más efectivo pues en su operación silenciosa garantiza efectos en el mantenimiento de asimetrías estructurales entre poblaciones e individuos sin generar las resistencias que se pueden producir cuando es explícita.

Ejemplos de este tipo de racismo son aquellos planteamientos que consideran que los afrodescendientes habitan ciertas regiones porque son sus 'ambientes naturales' o que su esclavización se explica porque son 'naturalmente' destinados para ciertas labores que exige fuerza física en condiciones climáticas extremas. Cabe anotar que este último ejemplo de racismo latente se reproduce acriticamente en gran parte de los textos escolares sobre historia del país e incluso destacados historiadores hacen eco sin mayor escrutinio de esta pieza de la ideología racista colonial que justificó la esclavización.

El racismo como hecho estructural

El racismo es ejercido (enunciados, percepciones y prácticas) por individuos concretos sobre individuos y poblaciones específicas. Esto significa que el racismo se expresa en actos particulares que afectan a unas personas que son objeto de la discriminación racial. No obstante, esto no significa que el racismo pueda ser reducido a lo que dicen, perciben y hacen unos individuos con respecto a otros. No es un problema que se pueda limitar a las interacciones y decisiones de los individuos.

Si bien el racismo tiene una dimensión individual, no se puede perder de vista que el racismo tiene que ser también considerado desde su dimensión estructural, esto es, de cómo ha sido agenciado desde diseños institucionales que posicionan ciertos perfiles y trayectorias sociales (encarnado por sectores privilegiados racialmente no estigmatizados) socavando, a su vez, poblaciones racialmente estigmatizadas.

Desde esta perspectiva, la discriminación racial es más profunda en tanto se encuentra inscrita en el diseño mismo del entramado institucional que reproduce un modelo de sociedad y unos proyectos de vida particulares. Como racismo estructural debe entenderse este diseño institucional que mantiene en la práctica la subalternización de unas poblaciones e individuos racialmente articulados. De ahí que esta dimensión del racismo atraviese todo el edificio institucional. Este racismo se encarna en acciones y omisiones concretas que, derivadas del funcionamiento mismo del sistema institucional, tienen el efecto de reproducir las desigualdades y jerarquías entre individuos y poblaciones racializadas.

Existen diseños institucionales de formaciones sociales donde este racismo estructural salta a la vista de todos, es reconocido como tal por gran parte de los miembros de esta formación y se puede expresar incluso en medidas legislativas explícitamente racistas. Estos diseños institucionales suponen un racismo

manifiesto. El apartheid en Sudáfrica es quizás el caso que ilustra este tipo de racismo estructural. No obstante, es más fácil encontrar la modalidad de racismo estructural latente como en Colombia. En el racismo estructural latente, las instituciones y sus articulaciones jurídicas se imaginan a sí mismas en contra de cualquier tipo de discriminación, incluyendo la racial. Pero en contra de lo que se supone, es precisamente en cómo estas instituciones y articulaciones jurídicas operan que se establecen las discriminaciones y exclusiones de unos individuos y poblaciones mientras que otros resultan beneficiados y ven reforzados sus privilegios.

Por tanto, ya sea manifiesto o latente, el racismo estructural apunta a una serie de privilegios para unas poblaciones e individuos en menoscabo de otros, ante lo cual los sectores e individuos privilegiados tienden a evidenciar una proverbial ceguera sobre las condiciones materiales y simbólicas que permiten reproducir sus privilegios.

En términos generales, los individuos y sectores privilegiados por el racismo estructural (manifiesto o latente) no se sienten inclinados a examinar críticamente el sistema del cual obtienen beneficios. Es más, paradójicamente acusan de racistas a quienes se preguntan por las razones históricas y estructurales que han subalternizado a unas poblaciones racializadas (generalmente afrodescendientes e indígenas), mientras que han permitido que sectores de otras poblaciones (asociadas a los eurodescendientes) han estado en una situación privilegiada. Más fuerte es la reacción cuando lo que se propone es diseñar e implementar una serie de acciones que reviertan en aspectos concretos los efectos del racismo estructural.

Acciones afirmativas

De manera general, las medidas tomadas para revertir los efectos perversos de las diversas discriminaciones en la vida social constituyen las acciones afirmativas. Estas acciones incluyen una amplia gama de medidas como son las que se diseñan e implementan para evitar que se siga discriminando a las mujeres, a los homosexuales o a las poblaciones indígenas o negras. En el caso de las discriminaciones raciales, un tipo de acciones afirmativas pretenden desmontar tanto el racismo estructural como los prejuicios y comportamientos racistas de las personas. Igualmente, se dan otra serie de medidas para revertir los efectos socavantes del racismo en individuos y colectividades que se encuentran en situaciones marginales.

Con la Constitución Política de 1991 se generó un contexto jurídico y político favorable a las acciones afirmativas en contra de discriminaciones de diversa índole. Con respecto a las discriminaciones raciales sufridas por los afrodescendientes, un punto de quiebre ha sido el reconocimiento de que constituyen un grupo étnico, tal como se define en la Ley 70 de 1993 y en los decretos derivados. Esto ha significado un proceso de dignificación sin precedentes de las historias, aportes a la construcción de nación y las formaciones culturales de los afrodescendientes. La movilización y luchas del creciente número de organizaciones de base que apelan a criterios culturales e identitarios han significado una paulatina visibilización de los afrodescendientes como pueblo étnico con unas formas de vida propias.

En el contexto de esta movilización, inicialmente articulada en torno a los derechos territoriales y culturales, se ha ido colocando al centro de la agenda las discriminaciones raciales que enfrenta la gente negra en el país. Eventos como la Conferencia contra el Racismo y la creciente interlocución con organizaciones y redes de la Diáspora Africana en las Américas han perfilado la temática de la justicia reparativa y otras acciones afirmativas como sistemas de cuotas en instituciones gubernamentales y de acceso a la educación universitaria.

Entre sectores organizados negros y la mayoría de los académicos, no cabe la menor duda sobre la urgencia de diseñar e implementar medidas tendientes a establecer acciones afirmativas que reviertan

las condiciones de marginalidad de los afrodescendientes derivadas de las discriminaciones racistas que se remontan al periodo colonial. El reto parece gravitar, entonces, en establecer cuáles son el conjunto de acciones afirmativas más adecuadas para las específicas formas de discriminación racial y las modalidades de racialización existentes en el país, al igual que en vislumbrar los procedimientos concretos desde los cuales se instrumentalizarían.

Experiencia: Institución Educativa Mercedes Ábrego

Lengua palenquera

En la *Institución Educativa Mercedes Ábrego* en Cartagena, en el proyecto de CEA se trabaja la *lengua palenquera*, toda vez que esta lengua y las variedades dialectales han sido uno de los elementos que han generado la discriminación y la burla entre los estudiantes; su principal objetivo es valorar la diversidad lingüística y el fortalecimiento de la identidad afrocolombiana.

En cuanto a la lengua palenquera se enseñan algunas palabras sobre géneros, cantidades, acciones, espacialidad, se trabajan temas en castellano y enseguida en lengua palenquera. Un apoyo importante al proceso es el trabajo de la profesora Rubiela Miranda Reyes quien es natural de San Basilio de Palenque.

Para la planeación y desarrollo del trabajo se parte de un diagnóstico sobre la vida familiar de los estudiantes, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: la situación sociocultural, la historia, procedencia, la problemática y las necesidades de la comunidad. Con base en esta información se desarrollan los planes de área.

En Ciencias Sociales en los grados primero y segundo se trabaja la identificación étnica, desde la primera unidad se habla de la lengua y el acento. Además, se trabaja la parte espiritual y desde allí la medicina tradicional y el medio ambiente; en el área de religión uno de los ejes es el respeto a la diversidad de culto; algunas ceremonias católicas se hacen en castellano y lengua palenquera. A nivel artístico está la danza, la música y la gastronomía.

El objetivo de estas actividades es que los niños y niñas desde temprana edad construyan la diferencia no como una situación problemática, sino como una realidad de vida en la que debe prevalecer el respeto por el otro, independiente de su grupo sociocultural.

El ejercicio también es significativo y aplicable para contextos en los cuales no hay segunda lengua, porque la variedad sociodialectal del castellano ha sido en la escuela, como ya se ha dicho un elemento de discriminación. Los niños, niñas y jóvenes son objeto de burla por el acento, la pronunciación, la forma de nombrar las cosas dependiendo de su procedencia y esta situación afecta los procesos de socialización de los estudiantes y la posibilidad de interacción en términos de equidad.

Glosario

Apartheid: En 1948 [en Sudáfrica] la victoria electoral del Partido Nacionalista dio comienzo al apartheid, una política de segregación racial y limitación de los derechos políticos y civiles con perjuicio de la población negra y asiática. La idea básica del apartheid se fundaba en el principio de que cada raza posee un destino que le es propio [...]; en sustancia, las distintas razas tenían que mantenerse separadas para que tuvieran la oportunidad de desarrollarse de acuerdo con sus propias peculiaridades. [...] Muchas normas de segregación racial se referían al uso de los medios públicos (prohibido a los negros), la entrada a los negocios, el uso de los cines, teatros, museos, playas, gimnasios, restaurantes, etc. [...]

Finalmente, a partir de 1983, incluso gracias a la presión internacional, se puso en marcha un proceso de redimensionamiento progresivo del apartheid. [...] En 1985 fueron canceladas las leyes que prohibían el matrimonio mixto, y impedían la entrada de gente de color distinto en el mismo partido. En 1990 fue liberado, luego de una prisión que duró decenios, Nelson Mandela, líder histórico del African National Congreso, la organización política negra antiapartheid; simultáneamente fue abolida la segregación racial en los lugares públicos [...] en 1993, los negros participaron en las primeras elecciones con sufragio universal y Mandela fue electo presidente de la República Sudafricana (Collo y Sessi 1995: 175-176).

Eufemismos: Modo de expresar con suavidad o disimulo ideas o palabras de mal gusto, inoportunas o malsanas (Espasa 1998: 730).

Genocidio: Exterminio o eliminación sistemática de un grupo social por motivo de raza, de religión o de política (Real Academia Española 1992: 1034).

Genotípica: Conjunto de factores hereditarios contenidos en los cromosomas de un ser vivo (Espasa 1998: 828).

Nano - tecnología: La palabra '**nanotecnología**' es usada extensivamente para definir las ciencias y técnicas que se aplican a un nivel de nanoescala, esto es unas medidas extremadamente pequeñas 'nanos' que permiten trabajar y manipular las estructuras moleculares y sus átomos. [...]. El desarrollo de esta disciplina se produce a partir de las propuestas de Richard Feynman. [...] Cuando se manipula la materia a la escala tan minúscula de átomos y moléculas, demuestra fenómenos y propiedades totalmente nuevas [...] (Euroresidentes).

Ontología: Es la parte de la filosofía que investiga en qué consiste el ser y cuáles son los ámbitos o regiones del ser fundamentales. Etimológicamente la ontología se puede definir como el logos o conocimiento del ente. Y de forma técnica se la suele definir como *la ciencia del ente en tanto que ente*. Ente es todo aquello que tiene ser; del mismo modo que llamamos estudiante a todo persona que estudia, o amante al que ama, ente es el término que podemos utilizar para referirnos a las cosas en la medida en que éstas poseen ser (Torre de Babel).

Otrerización: Relativo a la diferencia. Según Elizabeth Cunin la otrerización se puede entender como los mecanismos a través de los cuales son construidas, conocidas y adoptadas las convenciones sociales y son atribuidos estatus sociales al otro y a sí mismos (2004: 60).

Secularizado: Se entiende por secularización el proceso por el cual el pensamiento, la práctica y las instituciones religiosas pierden significación social (Abercrombie, Hill y Turner 1992: 209).

Subalternización: Acción o efecto de subalternizar. Antonio Gramsci usó el término 'subalterno' en sus *Cuadernos de la cárcel* en la década de 1930, para referirse a los grupos socialmente subordinados que carecían de la unidad y la organización de los que tienen el poder (Payne 2002: 262).

Bibliografía

Abercrombie, Nicholas; Stephen Hill y Bryan Turner

1992 *Diccionario de Sociología*. España: Ediciones Cátedra S.A.

Barona, Guido; Augusto J. Gómez y Camilo A. Domínguez

2005 *Geografía física y política de la Confederación Granadina. Estado de Antioquia. Antiguas Provincias de Medellín, Antioquia y Córdoba*. Volumen IV. Colombia: Universidad Nacional de Colombia – Universidad del Cauca.

- Bejarano, Jorge
1920 "Quinta conferencia' y 'Sexta conferencia'". En: Luis López de Mesa (ed.), *Los problemas de la raza en Colombia*. Segundo Volumen de Biblioteca de la Cultura. pp. 185-253. Bogotá: Imprenta Linotipos de El Espectador.
- Castro-Gómez, Santiago
2005 *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán: Editorial Universidad el Cauca.
- Collo, Paolo y Frediano Sessi
1995 *Diccionario de la Tolerancia*. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Cunin, Elisabeth
2004 "Formas de construcción y gestión de la alteridad. Reflexiones sobre 'raza' y 'etnicidad'". En: Axel Rojas (ed.), *Estudios afrocolombianos. Aportes para un estado del arte*. pp. 59-74. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Gómez, Laureano
[1928] 1970 *Interrogantes sobre el progreso de Colombia. Conferencias dictadas en el Teatro Municipal de Bogotá*. Bogotá: Editorial Revista Colombiana Ltda.
- Merizalde, Bernardo de
1921 *Estudio de la costa colombiana del Pacífico*. Bogotá: Impresos del Estado Mayor.
- Payne, Michael (Comp.)
2002 *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales*. Buenos Aires: Paidós.
- Pereachalá, Rafael
2007 'De la ideología racista'. Comisión de Equidad Racial. Documento soporte argumental ponente ley contra discriminación racial en Colombia. Bogotá, septiembre 25.
- Real Academia Española
1992 *Diccionario de la Lengua Española*. Tomo II: H-Z. España: Editorial Espasa Calpe S. A.
- Restrepo, Eduardo
2004 *Teorías contemporáneas de la etnicidad. Stuart Hall y Michel Foucault*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Sandoval, Alonso de, S. J
1647 *De Instauranda Æthiopum Salute. Historia de Ætiopia, naturaleza, Policía sagrada y profana, costumbres, ritos y catechismo evangélico, de todos los ætiopes con que se restaura la salud de sus almas*. Madrid.

Webgrafía

'**Nanotecnología**'. En: www.euroresidentes.com/futuro/nanotecnologia/nanotecnologia_que_es.htm
'**Ontología**'. En: www.e-torredebabel.com/Historia-de-la-filosofia/Filosofiagriega/Presocraticos/Ontologia.htm

Recomendaciones para el uso de páginas web:

Algunas de las imágenes y textos incluidos en este capítulo fueron tomadas de las páginas web indicadas en la webgrafía. Para ubicar contenidos adicionales recomendamos buscar en las páginas principales de estos sitios:

www.euroresidentes.com
www.e-torredebabel.com



9. Raza, sexualidad y la colonización de los cuerpos en Colombia

Mara Viveros y María Elvira Díaz Benítez

Orientaciones conceptuales y pedagógicas

Detrás de las palabras y las imágenes, se oculta siempre un conjunto de ideas o creencias que traducen e interpretan nuestra relación con nosotros mismos y con los demás. El sentido común, siempre presente en nuestras interacciones sociales, descansan en gran parte sobre los prejuicios y los estereotipos.

Los estereotipos son las ideas que nos hacemos de alguien o de alguna cosa, las imágenes que surgen automáticamente cuando evaluamos una persona, un grupo o un acontecimiento. No son adquiridos por la experiencia, sino transmitidos y recibidos a través de la comunicación de masas o del medio social y cultural en el cual se desenvuelven las personas (Sumpf et Hugues 1973, Kilani 2000). En ese sentido, los estereotipos se aparentan a lo trivial, a lo ya visto y juzgado. Lo propio de ellos es la simplificación de la realidad, a partir de las escogencias de un número reducido de elementos específicos que se exageran, del ocultamiento consciente o de los simples olvidos.

Los estereotipos son también una generalización, la tendencia a definir un grupo a partir de unos pocos rasgos y a designar todas las unidades que lo componen por estos elementos, algo así como 'cuando se ha visto a alguno se los ha visto a todos' (Amossy 1991).

La CEA ha propuesto reflexionar críticamente sobre las formas como hemos aprendido a pensar (comúnmente de manera estereotipada) a las poblaciones negras, afrodescendientes y raizales. Por esta razón, es muy importante analizar las imágenes y las valoraciones que circulan en los textos escolares, en las relaciones cotidianas y, en general, en los procesos comunicativos del mundo escolar, sobre lo que son, lo que saben y lo que caracteriza a los afrodescendientes.

De manera central, este núcleo propone una perspectiva para pensar el tipo de representaciones que hemos creado y reproducido sobre los cuerpos, las corporalidades y las sexualidades de estas poblaciones, pues estas influyen en fenómenos como el racismo y la discriminación. Trabajar sobre estas dimensiones nos conecta directamente con la formación ética y la educación en valores promovidas desde la escuela, para lo cual este núcleo ofrece preguntas y problematizaciones que puedan interrogar nuestras concepciones y actuaciones en relación con los afrodescendientes.

¿Qué imagen tenemos de las mujeres y hombres negros, afrodescendientes y raizales?

¿Qué tipo de características atribuimos a los cuerpos y a los usos del cuerpo de las personas afrocolombianas?

¿De qué manera podemos trascender las imágenes estereotipadas que asocian a las poblaciones negras con lo exótico y lo sexual?

¿Cómo inciden en las relaciones cotidianas las imágenes que hemos construido sobre los hombres y las mujeres afrodescendientes?

Objetivos curriculares del núcleo

- Reconocer y problematizar las imágenes estereotipadas que circulan en la escuela sobre las poblaciones negras para analizar su relación con la discriminación y el racismo.
- Analizar las implicaciones éticas y políticas presentes en los imaginarios dominantes sobre los cuerpos y las corporalidades de la gente negra.

Introducción

En Colombia, expresiones como ‘negro tenía que ser’, ‘negro que no la caga en la entrada la caga a la salida’, ‘trabajando como negro’, ‘los negros son más calientes, más ardientes, más fogosos’, revelan los prejuicios y estereotipos desfavorables existentes en el país sobre la gente negra. En el último ejemplo mencionado vemos una imbricación entre raza y sexualidad, una manifestación de cómo el racismo puede leerse a través del prejuicio sexual, de la misma manera que existe una dimensión sexual en el prejuicio racial.

Los estereotipos sexuales tienen una trayectoria enraizada en las representaciones sociales que se hace explícita a partir de prácticas de inclusión-exclusión y posiciona a los sujetos en el orden socio-racial del país. Raza, clase, género y sexualidad se interrelacionan en estos estereotipos originando experiencias que definen y ubican a los individuos respecto a determinados órdenes de dominación. Ahora bien, vale preguntarse por la forma en que los estereotipos inciden en las relaciones sociales: ¿De qué manera construyen y constituyen un tipo estable o estático de persona? ¿De qué modo recaen sobre los cuerpos de mujeres y hombres negros afectando su convivencia o interacción con otros habitantes de una ciudad ‘mestiza’ como Bogotá? ¿De qué forma alimentan desigualdades y ubican diferencialmente a los sujetos en las jerarquías socio-raciales de la nación? ¿De qué manera afectan las propias subjetividades de los individuos? ¿Qué tipo de respuestas dan las personas objeto de prejuicios al estereotipo que los circunda?

Algunas de las imágenes más recurrentes respecto a las poblaciones e individuos afrodescendientes hablan de inferioridad mental, pereza, disposición para el baile y las artes amatorias, aptitud para trabajos manuales, barbarismo y sexualidad exacerbada. Estos imaginarios estereotipados han sido construidos históricamente por medio de prácticas, instituciones, ideologías y discursos, entre los cuales han sido predominantes los de la ciencia, la medicina y la religión. El paradigma occidental blanco como modelo social hegemónico ha sido utilizado en diversos contextos y momentos históricos para esencializar una supuesta ‘superioridad’ blanca y producir la ‘inferioridad negra’.

Estos estereotipos que imbrican estrechamente raza y sexualidad se consolidaron a través de la dinámica suscitada por el régimen esclavista en los siglos XVI, XVII, XVIII y XIX y, posteriormente, con el surgimiento de las doctrinas racialistas que tomaron fuerza en los siglos XIX y comienzos del XX.

Durante la Colonia Española que tuvo asiento en diversos países de la actual América Latina, entre ellos Colombia, se conformaron categorías que aludían a los grados de pigmentación de la piel y a la mixtura racial, organizando un sistema de castas. En la cima de la pirámide estaban los blancos europeos: elite

política y económica que se dignificaba por su 'pureza de sangre' libre de mezcla con el negro, indígena, judío o moro, seguidos de los blancos nacidos en territorio americano. Las posiciones inferiores fueron compartidas entre indígenas y negros, estos últimos clasificados de acuerdo con el mestizaje o con la cantidad de 'sangre negra' que poseyeran. La peor posición fue la de los bozales, esclavos recién llegados de África, que no conocían la religión católica, no asimilaban las costumbres de sus amos y además, ejercieron resistencia ante la sumisión.

Como trabajadores forzados en tierras americanas, la humanidad de los esclavos fue investida de inferioridad; los europeos diseminaron la idea de la superioridad blanca argumentando que traían la civilización y el catolicismo¹, con los cuales sacarían a los indígenas y a los Negros de sus precarios estados de salvajismo. Mientras que los blancos representaban todo lo que estaba relacionado con el intelecto, la civilización, el catolicismo y el matrimonio legal, los indígenas eran vistos como supersticiosos, salvajes y tímidos de espíritu, y los negros como trabajadores manuales, bárbaros, brujos e hipersexuales, características asociadas también a una imagen de fealdad.

El cuerpo negro: monstruoso, diabólico e hipersexual

El cuerpo monstruoso y diabólico

El Siglo de las Luces ordenó las sociedades en una escala evolucionista de la barbarie a la civilización y pensó el África como el pariente de todo lo monstruoso en la Naturaleza y como una tribu simiesca que no hacía parte de la historia, estática y sin desarrollo (Hall 1997). África fue sinónimo de lo demoníaco, lo salvaje y lo exótico y ese exotismo, como explica Laura de Mello e Souza (1986), no se circunscribe al movimiento estético de admiración sino que implica al mismo tiempo, fascinación y repudio, pudiendo transformarse en un deseo de destrucción del otro considerado como amenazante.

De Mello e Souza (1986: 281) plantea:

Esa mirada exotizante, que puede revelarse en la forma de repudio, es patente en la identificación del negro como un demonio que genera terror. Atribuir a los Negros atributos demoníacos posibilitó que la esclavitud fuese tomada como forma de redención, ya que si fuesen víctimas o agentes de Satanás, los africanos no podrían ser abandonados sin el intento de librarlos de la influencia del Maligno.

Históricamente, la 'exotización' del desconocido ha sido el punto de partida para las campañas y estrategias de desvalorización, colonización y aniquilamiento. 'Exotizar' ha sido también una forma de estereotipar al otro, negándole sus particularidades y diferencias internas y representándolo como inferior. El 'buen salvaje' que encontró Cristóbal Colón en tierras americanas y los exóticos 'caníbales' africanos que habitaban, según viajeros y conquistadores, tierras inexploradas, sin desarrollo ni evolución, debían ser colonizados como única forma de hacerles llegar la civilización y el progreso.

La atribución de características demoníacas a los negros, posibilitó que la institución esclavista y colonial pudiese intervenir en la educación de las mentes y de los cuerpos. En la antigua Nueva Granada el jesuita Alonso de Sandoval dedicó su vida a la evangelización de los africanos que llegaron al puerto negrero de Cartagena. En su obra publicada en 1627, designó a todas las poblaciones africanas con el nombre de

1 El catolicismo justificó el dominio sobre los esclavos con el libro del Génesis 9:25, donde cuenta la historia de Cam, hijo de Noé, quien al ver a su padre desnudo, fue víctima de la 'malicia', razón por la cual recibió el castigo de ser el esclavo de sus hermanos y fue condenado al destierro.

etíopes². Las descripciones de Sandoval de los etíopes incluyen imágenes de gigantes, de personas con un solo ojo y pies enormes. 'Tales ideas, al llegar a América, se catalizaron en el marco de la contrarreforma. Se creía que los negros podían tomar formas diferentes de la humana. Así quedó establecido en los expedientes inquisitoriales que los describen con figura de buey, gato y hombre enano' (Arocha *et al.* 2001: 47). El Jesuita no negaba la humanidad de los africanos, pero la calificaba como una humanidad monstruosa.

Con base en esos presupuestos, Alonso de Sandoval elaboró un manual de evangelización que serviría para salvar las almas, frenar o curar los cuerpos de los etíopes y restaurar su salud física, pero sobretodo, espiritual, superando el salvajismo y la superstición. La imagen del rostro quemado también sintetizó la idea de degeneración física y moral de los esclavos y abrió puertas no sólo para su cristianización sino también para la instalación de la Inquisición en Cartagena a partir de 1610 (Maya 2005).

El cuerpo monstruoso asociado a Satanás, originó una 'obvia' relación con el cuerpo brujo. Las prácticas religiosas y musicales que los diferentes grupos étnicos africanos trajeron consigo al nuevo continente fueron consideradas diabólicas y el culto a sus deidades como idolatría. Consecuentemente, las campañas de evangelización en la Nueva Granada, incluyeron la destrucción de instrumentos musicales como tambores y marimbas —porque se creía que abrigaban al demonio y eran vitales para los rituales de adoración satánica— (Friedemann y Arocha 1987).

Por otra parte, la noción de canibalismo y barbarie sirvió para construir la imagen de los negros como gente 'feroz', inferior culturalmente y 'carente' de racionalidad y civilización, en suma, gente imperfecta. Así, la cristianización de los esclavos se concibió como una forma privilegiada de librarlos del barbarismo en que vivían y el bautismo fue visto como el primer gran paso para su 'salvación'; los esclavos pasaron automáticamente de las 'manos del demonio' a ser hijos de Dios (Borja 2003).

Como hemos visto, los cuerpos de los africanos han sido imaginados y creados en respuesta a intereses hegemónicos. Fueron considerados propiedad de los amos y de la Iglesia: los primeros tuvieron dominio sobre su fuerza de trabajo y la segunda sobre sus imaginarios, deseos y placeres. La idea de monstruosidad no sólo fue importante para los evangelizadores e inquisidores sino también para los intereses económicos del imperio. Traficantes y amos encontraron en esa imagen de inhumanidad un aliciente moral para justificar el tratamiento de esos cuerpos como mercancía económica.

En el Romanticismo, los cuerpos africanos fueron identificados con una idea de inferioridad asociada a los climas de tierras tórridas; en el Iluminismo, con la imagen del salvaje como contraparte de la civilización y posteriormente como cuerpos racializados por los discursos de la biología y su sofisticado desarrollo de sistemas clasificatorios. En la invención de ese cuerpo negro, el estereotipo de la sexualidad exacerbada conformó un punto clave de la visión moral que acompañó el proceso de colonización y evangelización.

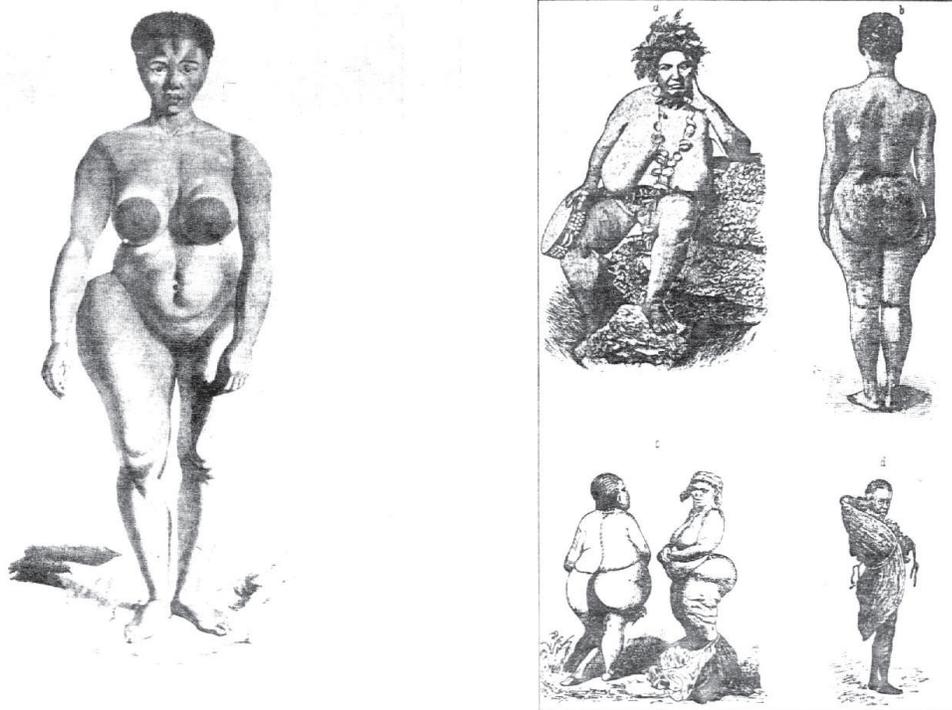
2 La historiadora Adriana Maya (2005: 228) explica que según el jesuita, se llamaba etíope al hijo de *Vulcano* quien reinaba en Etiopía, conocida desde la antigüedad con el nombre de *Ethera*, o sea, *esfera de fuego*. Para otros autores de la época, etíope viene del verbo *cremo*, que significa *quemarse*. A partir de estas informaciones, explica la autora, Sandoval concluyó que 'decir etíope equivale a decir hombres de rostro quemado' (Maya 2005: 228). El término etíope tiene relación con la teoría del calor y sus repercusiones en las características físicas de las personas. En el romanticismo los pueblos fueron clasificados de acuerdo con el clima del lugar donde habitaran, en este sentido, el uso de metáforas románticas apuntaba para las desigualdades existentes entre los pueblos. Así, explica Jack Le Goff (1985), el calor era considerado un clima horrible y debilitador que 'engendraba la fealdad, terror, pereza, la incapacidad para crear, actuar y pensar y, evidentemente, para gobernar. Además, el calor hacía a los hombres pequeños. Por lo cual el África negra era un universo de monstruos.'

Un cuerpo hipersexualizado

En la aproximación que se hizo entre el africano y la salvajería se utilizaron representaciones de sexualidad exacerbada asociada a la bestialidad, las aberraciones genitales y sexuales, las proezas eróticas y el exotismo. Estas representaciones tienen una estrecha relación con una forma de posicionarlos jerárquicamente en el orden racial y de ejercer poder sobre ellos. El poder, señala Foucault (1991 [1976]), no se ejerce sólo en la prohibición de prácticas e ideas referentes al sexo sino también en la producción y ordenamiento del deseo y en la creación de sujetos sexuados (en este caso, los negros).

En los siglos XVIII y XIX, explica Sander Gilman (1985), la oposición entre la sexualidad de la mujer negra y la sexualidad de la mujer blanca, alcanzó una nueva dimensión cuando el discurso científico adoptó juicios de valor que habían circulado en los relatos de los viajeros respecto a la sexualidad de la negra. Según Gilman, la mujer negra fue transformada en el icono de la sexualidad de los negros en general. En el contexto científico de la época, existió una identificación de ese cuerpo 'aberrante' de características desproporcionadas y descomunales con la **Venus Hottentot**.

En el ensayo *Histoire naturelle du genre humain*, su autor, J.J. Virey, resume las visiones de comienzos del siglo XIX acerca de la naturaleza sexual de las mujeres negras, proferidas por el discurso médico: 'Su voluptuosidad desarrollada hasta un grado de lascivia desconocida en nuestro clima por sus órganos sexuales mucho más desarrollados que los de las mujeres blancas (citado en Gilman 1985: 85).



1. Saartje Baartman, The *Hottentot Venus*. From Geoffrey SaintHilaire and Frédéric Cuvier, *Histoire naturelle des mammifères avec des figures originaires* [Paris: A. Berlin, 1824]. Citado en Gilman, Sander. 1985. *Difference and Pathology*. Pág. 86.
2. Steatopygia in black females. From Cesare Lombroso and Guillaume Ferraro. *La donna delinquente*. [1893] Citado en Gilman, Sander. 1985. *Difference and Pathology*. Pág. 87.



Los imaginarios que se han creado sobre los cuerpos y la sexualidad de las personas negras no son una característica natural de ellas. Esta imagen está cubierta por una licencia Genérica Creative Commons Attribution 2.0. Fuente: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Overweight_biker.jpg

La supuesta lujuria de la Venus Hottentot aparecía en la imagen que tales pensadores construyeron de su fisiología, fisonomía y en la forma de sus genitales, descritos como algo inherentemente opuesto a los de la mujer blanca. Estos juicios sobre el primitivismo genital y sexual de las mujeres negras aparecen nuevamente en las imágenes de Cesare Lombroso, el gran criminalista italiano del siglo XIX, como pruebas de la tendencia de la mujer negra a la delincuencia, la prostitución y el concubinato.

Veamos ahora algunos ejemplos latinoamericanos de esas representaciones de la sexualidad africana como una sexualidad hiperbólica. En su investigación del folclore cubano, Fernando Ortiz (1951) discute diversas opiniones respecto a la 'particularidad' de la sexualidad, corporalidad y erotismo de los pueblos africanos y afroamericanos. Explica que muchos de estos dictámenes consideran que la intensidad del erotismo de las poblaciones tiene que ver con su evolución cultural y que los negros en las Américas, fueron el objetivo privilegiado de esta creencia. La negación colonial del derecho al ejercicio de la sexualidad por parte de los hombres en el cautiverio, juntamente con el uso del cuerpo de las mujeres para responder a las demandas sexuales de los amos y, posteriormente, cumplir con las funciones reproductivas, constituyeron un telón de fondo para esa transmutación del valor de los cuerpos negros convertidos en 'cosas' útiles para fines prácticos.

Para el caso de la Nueva Granada, Jaime Jaramillo Uribe (1972: 50, 51) habla de la atracción que ejercieron las mujeres de origen africano sobre los hombres blancos:

“La mujer negra y especialmente la mulata, tuvieron un fuerte atractivo para el blanco, como en otros países hispanoamericanos de numerosa población e influencia negra; la esclava debió ser muchas veces la iniciadora sexual de los hijos de los propietarios. En la Nueva Granada, la atracción que la negra y la mulata ejercieron sobre el blanco, fue, por otra parte, uno de los factores más atractivos del mestizaje en la sociedad de los siglos XVII y XVIII”.

El autor señala también que existieron numerosos casos donde el encuentro sexual entre hombres blancos y mujeres negras se caracterizó por la violencia física y el sadismo. Debido al erotismo atribuido al cuerpo de la mujer negra éste representaba un peligro ya que por un lado podía ser transmisor de enfermedades venéreas a los blancos y por otro podía ser un espacio de resistencia y un dispositivo de ascenso social para su prole.

La historiadora Inírida Morales (2003: 55) explica que durante el siglo XVIII, la Iglesia Católica universalizó el arquetipo de María como el modelo ejemplar de mujer en detrimento de la imagen de la ‘pecadora’ Eva. Este antagonismo fortaleció la práctica de limitar la autonomía de las mujeres subordinándolas al orden patriarcal vigente en aquel periodo:

“El empleo del arquetipo de María como estrategia de subordinación del género femenino afectó de manera más radical a las mujeres negras, dada la necesidad de controlar cualquier expresión de autonomía que las pudiera inducir a la libertad de régimen esclavista y a un intento de independencia frente al dominio colonial”.

En la colonia portuguesa instaurada en Brasil, la idea de la promiscuidad de los africanos y sus descendientes aparecía ya en 1700, en la afirmación del Padre Benci: ‘ninguna nación era más inclinada y entregada a los vicios, que la de los negros’ (Benci 1977: 178, citado por Figari 2004). El autor brasileño Gilberto Freyre llama también la atención sobre la creencia existente en la colonia acerca de la sexualidad ‘ilimitada’ y ‘simiesca’ de las mujeres negras y mulatas, poseedoras de un ‘tipo anormal de superexcitación **genésica**’ (Freyre 1973: 372). Esta sexualidad ‘**espuria**’ fue en gran parte responsabilizada de la corrupción de la familia cristiana.

Para finalizar este recuento histórico, es importante resaltar que el concepto de ‘raza’ ha tenido diferentes empleos y significados a lo largo de la historia, que van desde los que tuvo en el contexto de la ‘limpieza de sangre’ en España (siglos XIV-XVII), o en el de los discursos de la nobleza en las cortes francesas o en las taxonomías que se desarrollaron en los siglos XVII y XVIII, hasta los discursos provenientes de lo que se conoce como el racismo científico en el siglo XIX (cf Hering Torres 2006). Su formulación biológica, relacionada con algunas manifestaciones del proyecto de la Ilustración y, especialmente, con el colonialismo, quería dar respuesta y explicaciones sobre la variabilidad humana.

El siglo XIX fue el periodo en que se perfeccionó la invención de la raza y en el que emergieron en todos los países occidentales las ideologías racistas³. Fue también el siglo en que el cuerpo surgió como modo

3 Durante la segunda mitad del siglo XIX, se desarrolló el *darwinismo social* como teoría evolucionista, la cual alimentó las ideologías de supremacía racial. Posteriormente, en 1888, tuvo origen la *ideología eugenésica* cuya principal finalidad era ‘perfeccionar las características hereditarias del hombre’. El pensamiento eugenésico suponía que existían individuos más saludables y, por lo tanto, más deseables que otros. En este sentido, se debería evitar la propagación de los inferiores o menos aptos, vistos como una amenaza al ideal evolutivo del progreso porque traerían la degeneración si continuaban propagándose y, peor aún, si se producía la miscegenación. En un segundo momento la cobertura de la eugenesia fue expandida incorporando un discurso racial y una ideología de limpieza étnica en los discursos nacionalistas que aspiraban definir las identidades nacionales. En este contexto, la inferioridad de los negros debía ser demostrada científicamente: la antropología y la medicina inventaron como método la medición del rostro, basándose en el hecho de que la extensión del ángulo facial influenciaba el cráneo y éste, a su vez, las capacidades intelectuales, mentales y morales de los individuos. La capacidad craneana y la anatomía

de producción de conocimiento, siendo objeto privilegiado de ciencias como la anatomía, la biología, la medicina y la antropología física (Foucault 1991 [1976]).

Aunque para el siglo XX algunos estudios genéticos demostraron que el concepto de raza no era aplicable a los humanos —ya que su material genético era universalmente intercambiable y que rasgos secundarios como el color de piel no imprimían una diferencia genética importante—, su utilización no sólo fue de gran eficacia como concepto biológico hasta bien entrado el siglo XX, sino que continúa operando en la jerarquización del mundo contemporáneo, así sea formalmente (lo que algunos autores han llamado: racismo sin razas (Balibar y Wallerstein 1989; Simón 2002).

La categoría de ‘raza’ en las ciencias sociales, comenzando por Max Weber, hace clara referencia a un tipo de construcción social de las apariencias externas físicas de individuos y colectividades que genera desigualdades. Lo racial tiene un soporte social similar, aunque no igual, a la categoría de sexo. Son dos categorías que en las diferentes sociedades tienden a ser naturalizadas, como si correspondiesen a atributos biológicos inmutables.

Sugerencia metodológica

Análisis crítico de medios. Ejercicio de análisis crítico de medios. Mediante la revisión de la producción escrita o audiovisual de medios de comunicación es posible identificar las formas de representación de las poblaciones afrodescendientes; una manera de hacerlo es promoviendo la investigación de los estudiantes. Propóngales que recojan información de medios de comunicación sobre poblaciones negras del país, la analicen y elaboren sus posturas para compartirlas en colectivo. De esta manera se puede promover tanto la investigación, como el análisis crítico y el debate argumentado de ideas en un marco de respeto y dialogo constructivo.

Taller de análisis de prensa escrita. Organice a los estudiantes para que revisen periódicos locales y nacionales para un determinado periodo de tiempo. Ofrézcales una guía para que seleccionen u ordenen la información, de tal forma que puedan hacerse a una opinión propia acerca de la manera como son presentadas las personas afrodescendientes; para ello pueden hacer seguimiento a las secciones de los periódicos en el campo político, económico, social, artístico, deportivo o de entretenimiento. La información que resulte de este trabajo puede ser objeto de análisis grupal, producción escrita o, incluso, representación audiovisual o teatral.

Imaginarios y estereotipos racistas enmarañados a cuerpos y sexualidades: un dilema actual

Las maneras de representar a las personas negras en la cultura popular de hoy provienen de esta historia de colonización y de este patrón de dominación organizado sobre la idea de raza. Pese a la diversificación en los medios de expresión y difusión utilizados, y a la multiplicidad de formas de comunicación o lenguajes,

comparada fueron también materiales de los cuales los antropólogos físicos se valieron para explicar las diferencias fisiológicas entre las razas. En el mismo siglo, e influenciados por esta teoría, criminalistas como Cesare Lombroso, observaron y analizaron ‘maliciosamente’ todos aquellos individuos que tenían medidas de cráneo diferentes de las que consideraban ‘normales’: los negros se convirtieron, así, en los más propensos a la criminalidad.

la 'gramática racial' de las representaciones de lo negro permanece, como veremos a continuación con un ejemplo proveniente de Las aventuras de Tintín, una de las más influyentes series europeas de historieta del siglo XX que se publicaron entre 1929 y 1975 y se difundieron mundialmente.

Las leyendas de la historieta de Tintín dicen lo siguiente:

Tintín: - Qué le pasa a su marido?

Esposa del africano acostado: - Él enfermo... ¡Hi! ¡Hi!...El morir... Los malos espíritus habitan en su cuerpo... ¡Hi! ¡Hi!...

Tintín: - Ya veo lo que le pasa. Nada grave. Sólo un poco de fiebre. Tóme-se esta pastilla de quinina y pronto estará bien. ¿Qué tal? ¿Se encuentra mejor?

Africano y familia: ?

Africano: - Yo nunca más enfermo... yo estar curado... yo ir de caza...

Tintín: - No ha sido grave.

Esposa del africano: - El blanco ser bueno, el ser gran jefe. El curar mi marido. Señor blanco ser Boula-Matari.

Perro de Tintín: - ¿Verdad que somos unos ases?

Otro hombre blanco: - Tengo una idea. Él ha ganado el primer asalto pero ya veremos el segundo...

Otro africano: - ¿Qué vamos a hacer? Yo ya no ser brujo.



El mito del calor y del ritmo negro: los peligros del exotismo

Hemos visto como en Colombia, al igual que en todas las Américas, la esclavización fomentó estereotipos sobre los africanos y sus descendientes como bárbaros hipersexuales, que continúan manifestándose hasta nuestros días. Así como a finales del siglo XIX los genitales femeninos negros eran representados con tamaños y características desproporcionadas, incluso aberrantes (como lo vimos anteriormente con la Venus Hottentot) en la actualidad se sigue hablando del tamaño 'descomunal' del genital de los hombres negros. Esta imagen aparece constantemente en medios de circulación masiva como cine, televisión, mensajes publicitarios y pornografía, dando muestra de la estructura fetichista de las representaciones de la masculinidad negra, que al mismo tiempo que proyectan fantasías raciales y sexuales explícitas, crean una idea de cuerpo negro como encarnación de la alteridad y la diferencia.

En el caso de las mujeres negras, ya varias investigaciones han analizado las maneras como se establecen las interacciones de éstas con hombres no negros en ciudades como Cali y Bogotá (Congolino 2006; Viveros Vigoya 2007). El estigma de la lujuria excesiva que las circunda ocasiona que éstas sean percibidas como mujeres 'fáciles', —que ceden a una propuesta sexual sin mayores resquemores y no requieren ser tratadas con cariño y respeto en un cortejo o piropo— no destinadas para el papel de esposas, reservado para las mujeres 'recatadas', las blancas.

El exotismo negro se alimenta con la idea de una musicalidad y un ritmo 'innatos', que se llevan en la sangre, cuestión que es asociada por demás a lo tropical, lo ardiente y en algunas ocasiones a lo vulgar. De esta manera, si por un lado el 'mundo negro' es considerado subdesarrollado e incluso inferior moralmente, por el otro es percibido como poderoso y superior en el ámbito del baile, la música y el erotismo. Sin embargo, esta superioridad se refiere a un campo que ha sido subvalorado desde distintas perspectivas: moral, porque el cuerpo y lo carnal han sido considerados los territorios del pecado; material, puesto que estas habilidades no generan necesariamente riqueza económica y simbólica, porque en la escala de valores dominantes las formas culturales negras no hacen parte de la idea misma de cultura tal como ha sido desarrollada por la sociedad colombiana (Viveros Vigoya 2002).

Lavou-Zoungbo (2001) plantea que el mito de las proezas sexuales del varón negro es el **corolario** del mito de su vigor y fuerza física, y una narración con una función legitimante; en este sentido, es un **metarrelato**.

Una de las razones por la cual esta visión del varón negro como un ser **dionisiaco** (Viveros Vigoya 2000) y vigoroso permanece y se reproduce es su constante difusión y renovación en distintos escenarios: el festivo, como por ejemplo el de los carnavales brasileros; el deportivo, que reactiva los imaginarios occidentales del semental negro, encarnado por los atletas negros; el ámbito de los discursos de salud pública que asocia constantemente la epidemia del SIDA con el continente africano (Dozon 2001). Igual cosa sucede en la literatura, en los mensajes que se difunden a través de las redes de internet o en el discurso publicitario que asigna un lugar privilegiado a los temas eróticos 'negros'.

Estas visiones y narraciones sobre el hombre negro no están exentas de consecuencias (Lavou-Zoungbo 2001) En primer lugar, se constituyen en frontera o umbrales (anatómicos, biológicos, **ontológicos** o imaginarios) a partir de los cuales se construye y justifica la exclusiva humanidad occidental-europea-'blanca'. En segundo lugar, fijan el negro a su sexo (y de manera más general, a lo físico). Dicho de otra manera, para el imaginario occidental el sexo se ha convertido en uno de los rasgos que definen el ser negro. En tercer lugar, hacen que toda forma de sexualidad que impliquen a un hombre o una mujer negros se tornen sospechosas de lascivia y sensualidad excesivas (Viveros Vigoya 2007). En cuarto lugar, vuelve las poblaciones negras particularmente vulnerables a las enfermedades transmisibles sexualmente (Dos Anjos 2001).

El metarrelato de la proeza-vigor sexual condena y descalifica al negro más de lo que aparentemente lo exalta. Y a diferencia de otros metarrelatos, la primera víctima de éste es su protagonista. Este metarrelato occidental u 'ojo imperial', como le denomina Stuart Hall (1981), sugiere además que por cada imagen del sujeto negro como un salvaje, nativo o esclavo merodeador y amenazador, hay una imagen reconfortante del negro como sirviente dócil o divertido payaso y farandulero (Mercer 1998), entrecruzado con la imagen del poco inteligente, torpe e ingenuo⁴.

Es importante considerar que la atracción de la sociedad blanca por algunas características del mundo negro y la respuesta de éste frente a ella se da en un contexto de dominación-resistencia. Si la sociedad blanca es preeminente socioeconómica y políticamente, la utilización de la música, del baile e incluso

4 Como en el ejemplo del comercial de salsa de tomate *Fruco* analizado por Viveros Vigoya (2004).

del estigma de la hipersexualidad por parte de la gente negra, representa una forma de resistencia frente a la dominación y una estrategia de auto-inclusión social.

Sin embargo, el peligro de esta estrategia es que tiende a reafirmar el modelo hegemónico de la masculinidad que inferioriza a aquellos que no se adecúan a las normas dominantes en el orden sexual y de género, es decir, a varones homosexuales y especialmente a los afeminados por relacionarlos a la pasividad sexual (Díaz Benítez 2005). Si el hombre negro encarna una masculinidad subalterna dentro del orden racial, el varón negro homosexual, más aún si es afeminado, encarna tal subalternidad dentro del orden sexual (Díaz Benítez 2005).

Para terminar, es importante observar que en Colombia se vive una permanente contradicción entre una valoración positiva de la cultura afrocolombiana —de sus símbolos más representativos como la música, el deporte y la culinaria y de los cuerpos ‘ardientes’ de sus portadores— y una relativa indiferencia frente a la carencia y exclusión que padecen los creadores de estos símbolos. Los cuerpos y los símbolos de estas comunidades históricamente marginadas se han convertido en ‘fetiches’ transnacionales (Díaz Benítez 2003) que responden a los mandatos del **marketing** contemporáneo y a la dinámica corporativa en el mercado mundial (Hardt y Negri 2002).

Igualmente, es necesario darse cuenta que las alusiones a que las personas negras están exclusivamente dotadas de cualidades físicas y por lo tanto están destinadas a destacarse únicamente en ámbitos como los del baile y el deporte son una particular expresión del racismo. La naturalización de la diferencia, así no se atribuyan rasgos específicos negativos al ‘otro’, constituye un acto de negación de la libertad individual de los miembros del grupo racializado, puesto que éstos no son percibidos sino como grupo o fragmento de grupo, sin existencia individual propia. Y corresponde a lo que Colette Guillaumin (2002) denomina el racismo positivo.

Como se vio a lo largo de este texto, analizar la configuración del cuerpo negro como un cuerpo sexualizado y racializado supone adoptar una comprensión multidimensional y política de las diferencias que desafíe los binarismos o las ecuaciones dadas por ciertas (por ejemplo: ‘negro’ = caliente; hombre negro = viril; mujer negra = lujuriosa; mujer negra = disponible sexualmente) y aborde subversivamente los imaginarios conformistas y estereotipados de la ‘raza’, el género y la sexualidad.

Experiencia: Institución Educativa Santa Rosa. Cali – Valle

Es una institución con una población estudiantil mestiza del 50%, que en la implementación de la CEA ha venido trabajando la identidad en los grados de básica primaria, con temas sobre lo artístico haciendo énfasis en el valor cultural y mostrando las capacidades de la gente negra en la academia, en el campo intelectual y político.

El proyecto que se viene adelantando se llama ‘Agua Blanca cuna de raíces’, el contenido principal es la identidad y autoestima, con el propósito de generar en los estudiantes una actitud de reconocimiento y respeto a la diversidad y un autoreconocimiento y valoración de sí mismo. Como parte del proceso se tiene en cuenta la celebración o conmemoración de fechas importantes como el día de la afrocolombianidad, donde se exaltan las expresiones culturales de las poblaciones afrodescendientes.

Glosario

Corolario: Consecuencia o resultado de algo. Proposición que no necesita prueba particular, sino que se deduce fácilmente de lo demostrado antes (Real Academia Española).

Dionisiaco: De Dionisios, dios griego del vino y la borrachera. También puede entenderse como todo lo relativo a la dimensión instintiva o irracional del hombre (Moliner 1998: 1002).

Espuria: Se aplica a cualquier cosa, falta de legitimidad o autenticidad. Se aplica, por ejemplo, a las palabras empleadas sin que estén legitimadas por la academia (Moliner 1998: 1210).

Genésica: Pertenece o relativo a la generación (Casares 1942: 530). Conjunto de factores hereditarios contenidos en los cromosomas de un ser vivo (Hernández 1998: 828).

Marketing: Es una práctica compleja, que involucra varias actividades relacionadas: la investigación, la planificación y diseño del producto, la presentación, la publicidad y la promoción, la política de precios y las ventas y distribución, [...] Para el proceso es fundamental posicionar el producto en el mercado e imbuir a los productos culturales con significación social para hacerlos atractivos a los consumidores (Shuker 2005: 197).

Metarrelato: [...] Lyotard en su libro 'La condición postmoderna', en un discurso con claras referencias a Emile Durkheim, nos dice que en toda sociedad existe un centro legitimador, que se conoce como metarrelatos, que cohesionan y articulan el todo social. Así, en las sociedades premodernas el metarrelato era de origen mítico y religioso, en la modernidad ocupan su lugar los metarrelatos basados en la Razón Ilustrada. ¿Y cuáles son esos metarrelatos de la Modernidad?, pues el principio de emancipación de la ignorancia y la servidumbre por medio del conocimiento y la igualdad; el principio de emancipación de la pobreza por el desarrollo técnico y económico del sistema capitalista; y por último, el principio de emancipación de la explotación gracias al discurso marxista.

Venus Hottentot: 'Hotentotes' es el nombre que los colonizadores holandeses de África del sur dieron a los indígenas del grupo joi-joi. [...] La 'Venus Hotentote' era una mujer joi-joi llevada por uno de sus amos desde la entonces Colonia del Cabo a Europa, para ser exhibida como curiosidad. A Londres llegó en 1810, y recorrió Inglaterra como objeto de un espectáculo que terminó en el escándalo: se la mostraba semidesnuda y, por un pago extra, se permitía que los espectadores tocaran sus nalgas prominentes, producto de la esteatopigia [...], como si esta característica de las mujeres joi-joi no existiera en muchas mujeres europeas. Finalmente, una sociedad benéfica solicitó la prohibición del espectáculo y la pobre africana fue llevada ante los tribunales. Luego de que este inconveniente provocara el fin del negocio en Inglaterra, fue trasladada a París, donde un domador de fieras la exhibió durante quince meses. En ese tiempo, además de satisfacer la curiosidad pública, fue objeto de estudio por parte de varios científicos franceses, [...] Pero quizá lo más significativo se produjo después de la muerte de la 'Venus Hotentote'. Falleció en 1815, de algo que se describió como una 'enfermedad inflamatoria'. La comunidad científica parisina se reunió para realizar su autopsia, luego de que [...] realizara un vaciado en yeso de su cuerpo. [...] Y desde entonces hasta 1974, su esqueleto, su cerebro y sus genitales estuvieron en exposición en el Museo del Hombre de París. Sus genitales, sobre todo, fueron durante ese tiempo objeto de gran curiosidad, por poseer lo que se denominaba *sinus pudoris* o también 'cortina de vergüenza', en realidad una elongación de los labios menores de la vagina, propia según algunos de las mujeres joi-joi. (Gould, 1985). Sobre la base de estos estudios 'científicos' de la Venus Hotentote, un etnólogo norteamericano, Josiah Clark Nott, llegó a la conclusión de que los hotentotes, junto con los bosquimanos, eran: *...los especímenes más bajos y más bestiales de la humanidad* (Nott, 1855). (Bou sf: 10-20).

Bibliografía

- Amossy, R
1991 *Les idées reçues*, Paris, Nathan.
- Arocha, Jaime *et al*
2001 *Convivencia interétnica en el sistema educativo de Bogotá*. Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia y Secretaría de Educación.
- Balibar, E. y Immanuel Wallerstein
1989. "Le racisme: encore un universalisme", *Mots: les langages du politique*, N° 18, pp. 7-20.
- Borja, Jaime Humberto
2003 "Restaurar la salud. La cristianización de los esclavos en el siglo XVII". En: 150 años de la abolición de la esclavización en Colombia. Desde la marginalidad a la construcción de la Nación. VI Cátedra Anual de Historia, pp. 292-329. Bogotá: Ministerio de Cultura - Aguilar Editora.
- Congolino Sinistera, M. L
2006 *Sexualidades y estereotipos raciales en un grupo de estudiantes de la Universidad del Valle*. Tesis de grado para optar por el título de Magíster en Sociología. Cali: Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, Universidad del Valle.
- De Mello e Souza, Laura
1986 *O Diabolo e a terra de Santa Cruz: feiticaria e religiosidade popular no Brasil colonial*. Sao Paulo: Companhia das letras. Corregir página 219.
- Díaz Benítez, María Elvira
2005 *Negros Homossexuais: Raça e Hierarquia no Brasil e na Colômbia*. Tesis de grado para optar por el título de Magíster en Antropología Social, PPGAS, Museo Nacional, Universidad Federal de Rio de Janeiro.
2003 "Ghettos, Clan y Panteras Negras: reivindicadores de identidad afroamericana en Bogotá a partir del hip hop y el reggae" En: *150 años de la abolición de la esclavización en Colombia. Desde la marginalidad a la construcción de la Nación. VI Cátedra Anual de Historia*, pp. 552 – 600, Bogotá: Ministerio de Cultura - Aguilar Editora.
- Dos Anjos, J. C
2001 "Etnia, raça e saúde: sob uma perspectiva nominalista" Ponencia presentada en el Seminario Raça/ Etnicidades na América Latina: Questoes sobre Saúde e direitos reprodutivos. Río de Janeiro.
- Dozon, J. P
2001 "Le sida et l'Afrique ou la causalité culturelle en question". En J. P. Dozon y D. Fassin (dirs.), *Une critique de la santé Publique. Une approche anthropologique*, pp. 209-230. Paris: Balland.
- Espasa Calpe
1998 *Diccionario enciclopédico Espasa*. Madrid: Espasa – Calpe
- Figari, C
2004 "A construção d@ negr@ como objeto do desejo no texto lusitanobrasileiro". En: *Coleção Políticas da cor. Núcleo de Estudos Queer del Laboratorio de Políticas Públicas de la Universidade Estadual de Rio de Janeiro*. En prensa.
- Foucault, Michael
1991 [1976] *Historia de la Sexualidad. La Voluntad del saber*. V.1. México: Siglo Veintiuno.

- Freyre, G
1973 [1933] *Casa grande e senzala. Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Friedemann, Nina S. de y Jaime Arocha
1986 *De sol a sol: génesis, transformación y presencia de los negros en Colombia*. Bogotá: Planeta Colombiana Editorial.
- Gilman, Sander
1985 *Difference and Pathology. Stereotypes of Sexuality, Race and Madness*. Cornell University Press.
- Guillaumin, C
2002 [1972]. *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*. Paris: Mouton.
- Hall, Stuart
1997 "The Work of representation" in Stuart Hall (ed.), *Representation: Cultural Representations and Signifying practices*, pp. 13-75. London: Sage Publications.
- Hall, Stuart
1981 "The Whites of Their Eyes: Racist Ideologies and the Media". En: George Bridges y Rosalind Brunt (Eds.). *Silver Linings: Some Strategies for the Eighties*. Londres: Lawrence Wishart.
- Hardt, M., Y Negri, T
2002 *Imperio*. Barcelona: Paidós
- Hering Torres, Max
2006 *Rassismus in der Vormoderne: Die>Reinheit des Blutes<im Spanien der Frühen Neuzeit*. Frankfurt: Campus.
- Jaramillo Uribe, Jaime
1972 *Ensayos sobre historia social colombiana*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Kilani, M
2000 "Téréotype (culturel, racial, sexiste)". En R. Gallissot, M. Kilani y A. Rivera. *L'imbroglie ethnique. En quatorze mots clés*. Lausanne: Editions Payot.
- Lavou-Zoungbo, V
2001 "Du nègre comme un hercule doublé d'un Saint-Phallus: une humanité différée". En: V. Lavou Zoungbo (ed.) *Las casas face à l'esclavage des Noirs: vision critique du Onzième Remède (1516)*, pp. 59-95, Marges, CRILAUP, Presses Université de Perpignan.
- Le Goff, Jacques
1985 *Préface à l'ouvrage de François de Medeiros, L'Occident et l'Afrique (XIIIèmeXVème siècles)*. Paris: Karthala/CRA.
- Maya, Adriana
2005 *Brujería y reconstrucción de identidad entre los africanos y sus descendientes en la Nueva Granada Siglo XVII*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia y Ministerio de Cultura.
- Mercer, Kobena
1998 "Los mil falos de Mapplethorpe". En: Emily Apter y William Petz (eds.) *Fetishism as cultural discourse*. London.
- Moliner, María
1998 *Diccionario de uso del español. Volumen 1*. Madrid: Gredos.

Morales, Inírida

2003 "Mujer Negra, Mirar del Otro y Resistencias. Nueva Granada siglo XVIII". En: *Revista Memoria y Sociedad*. Revista del Departamento de Historia y Geografía de la Pontificia Universidad Javeriana. Vol. 7 # 15, pp. 53- 68.

Ortiz, Fernando

1998. [1951] *Los bailes y el teatro de los negros en el folklore de Cuba*. Madrid: Editorial Mundana Maqueda.

Real Academia Española

1992 *Diccionario de la Lengua Española*. Tomo II: H-Z, España: Editorial Espasa Calpe S.A

Simón, P

2002 «Un racisme sans «races» ?» *Les statistiques dans la lutte contre les discriminations* -INED. (Institut National d'études démographiques). Paris.

Souza, L. de Mello e

1986 *O diabo e a terra de Santa Cruz: Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, v. 1, p. 395

Shuker, Roy

2005 *Diccionario del rock y la música popular*. Barcelona: Robinbook.

Viveros Vigoya, Mara

2007 "*Más que una cuestión de piel. Encuentros y desencuentros heterosexuales interraciales (un estudio de caso en Bogotá)*". Seminario Internacional 'Debates contemporáneos sobre raza, etnicidad, sexualidad y género'. Cali - Bogotá, abril 25 - mayo 2 de 2007. Universidad del Valle, Universidad Nacional de Colombia.

2002 *De quebradores y cumplidores. Sobre hombres, masculinidades y relaciones de género en Colombia*. Bogotá: CES/Universidad Nacional/Fundación Ford/Profamilia Colombia.

2000 "*Dionisios negros. Sexualidad, corporalidad y orden socio-racial en Colombia*" En Mario B. Figueroa (Ed.), *¿Mestizo yo?* pp. 95-130. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Colección CES.

Webgrafía

'Metarrelato' En:

<http://reflexionesparaperdereltiempo.blogspot.com/2006/09/jf-lyotard-y-la-postmodernidaduna.html>

'Venus Hotentott' En:

Bou, Luis César. África y la historia. En: <http://es.calameo.com/books/0000286458a6307da8b9a>

Recomendaciones para el uso de páginas web:

Algunas de las imágenes y textos incluidos en este capítulo fueron tomados de las páginas web indicadas en la webgrafía. Para ubicar contenidos adicionales recomendamos buscar en las páginas principales de estos sitios:

<http://reflexionesparaperdereltiempo.blogspot.com>

<http://es.calameo.com>

10. Expresiones políticas contemporáneas de los afrodescendientes

Yenni Jojoa

Orientaciones conceptuales y pedagógicas

Como se ha mencionado en núcleos anteriores, las manifestaciones políticas de los afrodescendientes no han sido reconocidas, ni en el ámbito escolar —como conocimiento para ser impartido—, ni en los demás ámbitos de la sociedad colombiana. Sin embargo, como veremos a continuación estas poblaciones han agenciado procesos organizativos que han influido de diferentes formas en la política nacional.

Para el desarrollo de esta temática, es importante señalar que el accionar político de las poblaciones negras no ha sido el mismo a lo largo del siglo XX y lo que va corrido del XXI, toda vez que las particularidades regionales, así como los objetos por los cuales se han organizado y movilizado se han transformado con eventos políticos nacionales e internacionales. Si bien este núcleo no resuelve por completo la complejidad de los procesos organizativos y la multiplicidad de expresiones políticas de los afrocolombianos, se presentan algunos elementos históricos que nos permiten entender cómo hoy es posible hablar de las poblaciones negras como grupo étnico, de derechos diferenciados para estas poblaciones y de políticas públicas como la etnoeducación y la CEA.

Si bien las expresiones políticas de las poblaciones negras en Colombia pueden remontarse al primer momento de su presencia en este territorio, el surgimiento de las identidades étnicas en el país es un hecho reciente. Es decir, que a pesar de la presencia histórica de estas poblaciones, la expresión de su identidad en términos de lo étnico es nueva, configurándose a partir de un entramado complejo de relaciones entre factores de orden global y local, que implican la participación de un conjunto de actores diversos, entre los que se cuentan las propias comunidades, representantes del Estado, sectores de la academia, partidos políticos, ONGs y misioneros, entre otros.

Uno de los principales aportes de las formas de acción política y de organización contemporánea de estas poblaciones ha sido el de transformar las nociones de uso común en la sociedad, sobre asuntos como la democracia, la cultura, el territorio o la educación, entre otras.

¿Qué conocemos de la historia de los procesos organizativos y las luchas emprendidas por las poblaciones negras, afrocolombianas y raizales en la reivindicación de sus derechos?

¿Cuáles son los momentos más importantes en los procesos organizativos de las poblaciones negras?

¿Cuáles organizaciones locales, regionales y nacionales de poblaciones negras conocemos?

¿Qué conocimiento circula en las escuelas acerca de los líderes destacados y organizaciones afrodescendientes a nivel nacional e internacional?

Objetivos curriculares del núcleo

- Reconocer la capacidad de organización y movilización social generada por las poblaciones afrocolombianas en la lucha por el reconocimiento de sus derechos culturales, económicos y sociales.
- Valorar el aporte de los procesos organizativos de las poblaciones negras, afrocolombianas y raizales a la construcción de democracia en Colombia.
- Visibilizar la multiplicidad de formas de organización política de las poblaciones afrodescendientes, en diferentes contextos regionales y momentos históricos.

Introducción

En núcleos anteriores se ha hecho referencia a las diferentes formas en que los hombres y mujeres negras se expresaron políticamente durante la esclavización. Estos procesos de organización tuvieron la particularidad de ser liderados por los afrodescendientes en el contexto de sociedades coloniales esclavistas; algo que cambió a partir de la abolición jurídica de la esclavitud. Luego de 1851, los intereses de los afrodescendientes cambiaron, y estuvieron ligados a otro tipo de procesos como las luchas campesinas por las tierras, la participación en los sindicatos para conseguir mejores condiciones de los obreros en las fábricas y la participación electoral a través de los partidos políticos tradicionales.

Desde la abolición hasta la década de los setenta '[...] las luchas de la gente negra se ligaron a las de otros sectores sociales con agendas políticas mucho más allá de las demandas puntuales en nombre de su condición o especificidad racial o cultural' (Walsh, León y Restrepo 2005: 217). Encontramos entonces, que estas poblaciones se adscribían a los partidos políticos (liberal, conservador o comunista), a los movimientos cívicos, a los sindicatos y/o a los movimientos agrarios.

Sin embargo, en la década del 70 se empieza a gestar el movimiento negro o *movimiento social de comunidades negras* (Agudelo 2005: 171), que adquiere visibilidad nacional hacia los años ochenta. Inicialmente, este proceso gira en torno a las organizaciones urbanas de reivindicación de los derechos civiles, inspiradas en el movimiento negro estadounidense, el movimiento de las negritudes y los procesos de descolonización africanos (Walsh, León y Restrepo 2005: 218). Los reclamos que desde estas organizaciones se hacían, eran fundamentalmente contra '[...] la discriminación racial, la privación económica y la falta de representación política' (Álvarez y Pardo 2001: 234). Un elemento interesante de este proceso es la reivindicación que comienzan a hacer algunas organizaciones de las formas de resistencia propias de la historia de las poblaciones negras, como los palenques y el cimarronismo; o de personajes como Benkos Biohó y Sinécio Mina.

Entre las organizaciones que se conformaron en este período tenemos también: el Centro para la investigación de la Cultura Negra (CIDCUN), la Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas y el Centro de Estudios Afrocolombianos, dirigidos por Manuel Zapata Olivella, el Centro de Estudios Franz Fanon y el Centro de Estudios Soweto, que posteriormente sería el movimiento Cimarrón (Agudelo 2005: 172). Este último fue conformado en 1976 por un grupo de estudiantes negros de la Universidad de Pereira y en 1982, daría origen al Movimiento Nacional por los Derechos Humanos de las Comunidades Negras en Colombia: Cimarrón. Hoy en día, esta organización se mantiene vigente, siendo uno de sus mayores logros el de constituir una organización social con una importante presencia en diferentes lugares del país, que todavía se mantiene.

Aunque el impacto de las organizaciones surgidas en los 70 se mantuvo restringido a círculos cercanos a los activistas, principalmente estudiantes y profesionales en contextos urbanos, y pese a que no se

movilizaban alrededor del concepto de identidad étnica, dichas organizaciones participaron de diversas formas en la visibilización de la presencia de poblaciones negras en el país.

El camino hacia las organizaciones étnicas

En los años 80, en las zonas rurales del Pacífico, se crearon organizaciones campesinas promovidas en ocasiones por la iglesia, activistas de partidos tradicionales y de izquierda o miembros de organizaciones existentes, la mayoría de las cuales eran de cobertura local; su creación estuvo asociada a proyectos de desarrollo comunitario o a iniciativas de evangelización, cuyos ejes de acción fueron temas como la infraestructura de servicios o la producción, a los que se incluyeron otros como la historia y la identidad (Pardo 2001, Wade 2000, Villa 1998).

El proceso de formación de estas organizaciones locales y su articulación en redes nacionales, estuvo acompañado por la presencia de diferentes actores que se solidarizaron con su causa. Grupos de misioneros acompañaron los procesos de organización de estas comunidades y contribuyeron a establecer contacto entre ellas y otros sectores sociales como los indígenas, cuya experiencia sirvió de referente para las nacientes organizaciones.

Igualmente, investigaciones producidas en la región por diferentes académicos contribuyeron a generar nuevos conocimientos sobre las formas de producción, organización social y características biofísicas de la región y a cuestionar los estereotipos que pesaban sobre la población (Restrepo 2004: 272-273).



Jóvenes universitarios afrocolombianos reunidos en el Palenque de San Basilio, octubre 2009. Foto: Axel Rojas.

Es durante este periodo cuando se consolida la Asociación Campesina Integral del Atrato (ACIA)¹, que constituye 'la primera organización en Colombia (y quizá en América) que define la comunidad negra como un grupo étnico, esto es, en términos de derecho a la diferencia cultural de una comunidad definida desde la ancestralidad y alteridad' (Walsh, León y Restrepo 2005: 221). Esta asociación estaba integrada por campesinos negros, que ante el avance de la industria maderera, reclamaban la titulación de los territorios que habitaban, a través de estrategias que combinaban las formas de organización campesina e indígena, es decir, que articulaba la defensa del territorio a la identidad étnica.

La penetración de compañías madereras y mineras para la extracción de recursos naturales en el Pacífico a comienzos de esta década, la consideración de estas tierras como baldías por parte del Estado, y la propagación de los procesos de titulación de tierras colectivas bajo la figura de resguardos a las poblaciones indígenas, fueron algunas de las situaciones que generaron preocupación entre los campesinos negros, que veían cada vez más disminuidas sus posibilidades de conservar un territorio que históricamente habían considerado propio, y contribuyeron a despertar la movilización por su defensa y la de los recursos naturales (Restrepo 2001, 2004); esta defensa fue un elemento central en la configuración del discurso identitario y del proyecto político que se gestaría en adelante (Escobar, Grueso y Rosero 1999).

Otro factor que incidió en este proceso se relaciona con el auge internacional de la preocupación por la protección del ambiente. Dadas las especiales condiciones de biodiversidad que presenta la región del Pacífico, ésta adquirió una importancia estratégica para el futuro de la humanidad, dada la diversidad de especies vegetales y animales que se encuentran en ella.

Así mismo, en otros lugares del país, como el norte del Cauca y el valle del Patía, se estaban generando procesos organizativos paralelos a los del Pacífico. En el norte del Cauca, por ejemplo, estas protestas lideradas por pobladores rurales y urbanos, estudiantes y profesores universitarios, reclamaban a las diferentes instancias gubernamentales sobre aspectos como el mejoramiento de los servicios públicos o la defensa de los derechos vulnerados por el Estado y por las empresas privadas (Hurtado 2001: 101).

Es así como frente a la avanzada agroindustrial de la caña de azúcar y las continuas migraciones de personas de la Costa Pacífica, del Cauca y Nariño hacia esta región, los habitantes del norte del Cauca —principalmente en Puerto Tejada— se organizaron llamando la atención sobre los problemas de hacinamiento que los tenían afectados. La importancia de este proceso radica en que permitió la integración de los diferentes actores organizativos de la región y dio paso al movimiento étnico nortecaucano, el cual se fundó con la organización Sinecio Mina, que trabajaba principalmente sobre los problemas de discriminación racial y la marginalidad social, económica y política, que en este caso estaba fuertemente asociada a la pérdida de la tierra, la proletarianización de la población y la industrialización de la región (Hurtado 2001:102-105).

Por otro lado, también a principios de la década de los 80 se inicia en el valle del Patía un proceso de *Recuperación de Tradiciones Culturales*, que sería trascendental en el futuro organizativo de la región. Al igual que en el resto del país, las organizaciones sociales de la región se articulaban en torno a formas tradicionales de expresión política (sindicatos, movimientos cívicos o partidos políticos).

1 ACIA, es uno de los ejemplos de las organizaciones que se conformaron en el Pacífico en los años 80; en este mismo periodo, encontramos ACADESAN, la Asociación de Campesina del Baudó ACABA, la Organización de Campesinos del Bajo Atrato OCABA, la Organización Popular del Alto Baudó OPOCA, la Asociación Campesina del Alto San Juan ASOCASAN, y la Organización de Barrios Populares y Comunidades Campesinas de la Costa Pacífica del Chocó OBAPO (Agudelo 2005: 178-179).

Sin embargo, a partir de la década de los 80, lo que comenzaría como una preocupación por el progresivo olvido de la música, las danzas y las narraciones patianas, se convertiría en uno de los principales agentes de movilización y organización étnica, que se consolidaría a principios de los años 90, cuando una serie de organizaciones (Cantaoras del Patía, Son del Tunó, Palenque Patía, Los Vaqueros, entre otras), se unieron para conformar la Fundación para el Desarrollo del Bajo Patía —Fundebap—, que además de trabajar por la ‘recuperación de las tradiciones culturales’, tenía en su agenda la solución a los problemas de tenencia de tierra.

Todas estas organizaciones regionales, además de los procesos organizativos en otras regiones como el Palenque de San Basilio en el Caribe continental, sirvieron de base para fortalecer el proyecto político de comunidades negras, que alcanzó uno de sus niveles más altos luego de la Asamblea Nacional Constituyente y la posterior reglamentación del artículo transitorio 55 (ART. 55).

En el periodo previo a la Asamblea, gran cantidad de organizaciones locales se movilizaron para participar en los debates acerca de los derechos que deberían ser incluidos en la nueva Carta; en 1990 se creó la Coordinadora Nacional de Comunidades Negras, un primer intento de articulación nacional de organizaciones locales de diversa orientación.

A pesar de este intento de consolidación de un proyecto nacional, no fue posible consolidar una propuesta política de conjunto para participar en la Constituyente; algunos sectores priorizaron una opción de participación electoral y burocrática, mientras otros orientaron su accionar a la consolidación de formas organizativas y el fortalecimiento de la capacidad de acción política de las comunidades (Escobar, Grueso y Rosero 1999:176). Al final, la vocería de los intereses de comunidades negras la llevó un constituyente indígena con el que se hizo alianza.

La Constitución Política de 1991 y el reconocimiento de la multiculturalidad y la pluriétnicidad en Colombia

A pesar de que con frecuencia se alude a la Constitución Política del 91 y al proceso constituyente como fundadores de una nueva legalidad y un ideario jurídico basado en el reconocimiento de la nación pluriétnica y multicultural en los que se incluye a las comunidades negras, lo cierto es que durante las deliberaciones de la Asamblea y en el texto constitucional resultado de las mismas, no se llegó a hacer explícito este reconocimiento (Agudelo 2005, Arocha 2004, Sánchez *et al.* 1993).

Aunque no hubo una participación directa en la Asamblea que elaboró la nueva Constitución Política de Colombia en 1991, la Constituyente y la nueva Carta sí han sido claves para los proyectos políticos de las poblaciones negras, afrocolombianas y raizales. El Proceso de Comunidades Negras (PCN), constituido como organización de orden nacional en 1993, tendría una función clave en la elaboración de propuestas para la reglamentación de lo dispuesto en el Artículo 55, y contribuiría a deslindar los diferentes tipos de estrategias de acción que orientan aún hoy a las organizaciones negras.

Durante el periodo de debates de la Asamblea Constituyente y a pesar del reconocimiento de una nueva identidad nacional pluriétnica y multicultural, la inclusión de derechos específicos de las poblaciones negras como grupo étnico fue problemática y no llegó a hacerse explícita, ni en el texto definitivo de la nueva Constitución, ni en el Artículo transitorio que se incluyó para proteger los intereses de las comunidades negras (ART. 55). Adicionalmente, las comunidades negras no contaban para el momento con interlocutores reconocidos por el Estado y la sociedad nacional, para que hablaran en su nombre.

Para la reglamentación del artículo 55 que llevaría a la formulación de la Ley 70 en 1993, las organizaciones sociales desplegaron una estrategia de discusión y socialización de los nuevos

términos en los que deseaban ser incluidos en la legislación colombiana, así como de los derechos que consideraban fundamentales para alcanzar o consolidar su proyecto político, incluyendo el reconocimiento de sus derechos al territorio, la educación y la participación en la toma de decisiones sobre asuntos que los afectaran en materia de políticas de Estado y de intervención de intereses económicos en sus regiones.

En 1993, la legislación nacional colombiana reconoce formalmente a las poblaciones negras como grupo étnico mediante la Ley 70, conocida como la *Ley de comunidades negras*. Del reconocimiento de un estatus étnico devienen una serie de acciones de discriminación positiva dirigidas a las poblaciones negras en aspectos como la protección de su cultura, el territorio y la educación, principalmente. Así mismo, estos procesos organizativos contribuyeron a transformar las imágenes de la sociedad colombiana acerca de las poblaciones negras; como resultado, en los discursos institucionales de Estado y en los de las organizaciones sociales, las comunidades negras son pensadas en nuevos términos: son reconocidas como grupo étnico.

El hecho de que se diera este reconocimiento formal en la legislación colombiana no es resultado del cambio constitucional; más bien puede entenderse asociado a un conjunto de factores que se interrelacionan entre sí. Entre los más determinantes podrían mencionarse cuatro: uno, el auge creciente en los foros internacionales y las políticas multilaterales agenciadas por organismos como las Naciones Unidas y la Organización Internacional del Trabajo, de declaraciones y mecanismos legislativos tendientes a la eliminación de la discriminación racial y la protección de los derechos de las minorías étnicas, así como su concreción en las legislaciones nacionales, particularmente en los países de América Latina².

Como segundo y en estrecha relación con el primero, la existencia previa de una legislación y una institucionalidad indigenista cuyas raíces se remontan al periodo colonialista, pero que en su versión más reciente, de orientación hacia la discriminación positiva, tuvo sus desarrollos centrales a partir de los años cuarenta del siglo pasado (indigenismo)³.

El tercero, la consolidación a nivel nacional del proceso organizativo de comunidades negras y la configuración de una representación de su identidad en términos étnicos (Agudelo 2005, Restrepo 2001); y cuarto, e igualmente importante, la existencia de un campo relativamente consolidado de investigación y producción intelectual que podríamos llamar de manera genérica en *estudios afrocolombianos*, con una relativa institucionalización en las academias y entre la intelectualidad de las organizaciones sociales⁴.

Estos factores, se entrecruzan de diversas formas haciendo difícil una diferenciación de su incidencia en momentos y procesos particulares, así como de los actores involucrados. No obstante, lo que es importante señalar es que la correlación entre un conjunto diverso de factores es la que hace posible que en la década del noventa se reconozca social, académica y legalmente a las poblaciones negras como grupo étnico y que por lo tanto es insuficiente cualquier tipo de análisis unicausal. Durante este tiempo, el Estado ha expedido nuevas leyes, reformado el sistema educativo, modificado los mecanismos y criterios de cuantificación de la población y, en general, definiendo las nuevas formas mediante las

2 Numerosas compilaciones recogen este marco normativo nacional e internacional. Para el caso específico de las poblaciones negras, una de las más completa es la elaborada por el Ministerio de Interior y Justicia, *Cartilla consecutiva de la jurisprudencia y marco legal. Legislación afrocolombiana* (2004).

3 Para una presentación de la relación entre indigenismo y políticas de educación para grupos étnicos, ver Rojas y Castillo 2005.

4 Restrepo y Rojas (2008) han elaborado una amplia compilación bibliográfica en el campo de los estudios afrocolombianos.

cuales estas poblaciones serán *incorporadas* o *incluidas* en la nacionalidad, de una sociedad que ahora se reconoce como *pluriétnica* y *multicultural* (Artículo 7 de la Constitución Política).

Hoy es posible ver cómo el proceso organizativo de las poblaciones negras, afrocolombianas y raizales ha logrado transformar el marco jurídico colombiano, al darle nueva forma y nuevo sentido a las leyes; ha contribuido a modificar las maneras de pensar lo negro, afrocolombiano, palenquero y raizal, y ha contribuido a transformar las condiciones de vida de su propia gente.

La posibilidad de que las poblaciones negras sean consideradas objeto de políticas de Estado específicas ha sido un gran avance; sin embargo, esto todavía no es un hecho. El reconocimiento de los interlocutores de las poblaciones negras ante el Estado y sus instituciones es un proceso inacabado; las formas organizativas de las poblaciones negras son heterogéneas y no todas tienen los mismos niveles de reconocimiento por parte del Estado, ni de la gente en nombre de la que hablan.

Además, aun sigue siendo poco lo que se conoce sobre las poblaciones negras y algunas formas de imaginarlas todavía producen efectos de invisibilización (Rojas 2004). Por ejemplo, el hecho de que sigamos pensando en las poblaciones negras como 'comunidades' rurales ubicadas mayoritariamente en el Pacífico, mantiene la invisibilidad sobre la gran mayoría de la población negra que, como ya hemos visto, habita en contextos urbanos (Restrepo 2004, Agudelo 2004).

Sugerencia metodológica

Taller de la historia de las organizaciones afrocolombianas

Trabajar con los estudiantes de los grados 9 y 10, un taller de investigación orientado a indagar y resaltar las distintas luchas políticas y movilizaciones sociales promovidas por las poblaciones afrocolombianas durante el siglo XX, y que fueron definitivas en el logro del reconocimiento de los derechos sociales, económicos y culturales que quedaron consagrados en la Constitución de 1991.

También se puede trabajar un mapa del país en el que se vayan identificando las organizaciones más reconocidas que surgen en la década de los setenta y posteriormente en los años ochenta y noventa.

Etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos

Las primeras reclamaciones de poblaciones negras en relación con la educación parecen haber estado ligadas al interés de garantizar la cobertura educativa; este tipo de demandas no se ligan necesariamente a una exigencia de reconocimiento de sus particularidades culturales. Los antecedentes recientes de una política específica podrían ubicarse hacia los años 70, en el marco del 'Primer Congreso de Cultura Negra de las Américas', realizado en Cali en 1977 y en un conjunto amplio de experiencias de educación agenciados por comunidades negras que buscaban dar respuesta a problemas educativos diversos; en el seno de estos proyectos se dieron debates sobre la historia y las tradiciones negras y se introdujo una preocupación por la cultura, aun no considerada en términos de lo étnico.

Muchas de estas experiencias se forjaron antes de que se contara con herramientas jurídicas, o un reconocimiento del derecho de las comunidades negras a educarse de acuerdo a sus tradiciones culturales, tal como lo cuenta un maestro del norte del Cauca:

“Nuestra experiencia se inicia en 1979 en la vereda Agua Azul del municipio de Villa Rica, ubicado al norte del departamento del Cauca, zona de comunidades de etnia negra [...] La comunidad entendió que podía avanzar y fue, entonces cuando un grupo de jóvenes bachilleres lideró la propuesta. Inicialmente se creó un preescolar para menores de siete años, en una casa de familia. Más que un preescolar era un primerito, pues no existían los elementos pedagógicos para ese tipo de enseñanza” (Balanta 2003:138).

Es importante anotar que la etnoeducación había surgido como respuesta del Estado a las demandas indígenas, por lo que era necesario resignificar este concepto para garantizar ahora el derecho de las poblaciones negras. Numerosas comunidades y organizaciones se dispusieron a la tarea.

“Durante los seminarios, foros, talleres, encuentros y conversatorios de Etnoeducación realizados en el municipio de Buenaventura (Valle), con la participación de docentes de otros sectores del Valle del Cauca, hemos abordado el tema de la conceptualización de la etnoeducación desde la perspectiva afrocolombiana” (Valencia 1996:21).

En este proceso, pensar desde la ‘perspectiva afrocolombiana’ ha significado incluir nuevas preguntas a las categorías que el país había asumido hasta entonces para dar cuenta del fenómeno de la diversidad cultural y étnica, y sus implicaciones en el campo educativo. La visibilización de experiencias locales que venían en proceso de construcción desde la década de los 80, contribuyó a movilizar estas nuevas nociones en torno a la idea de lo etnoeducativo y a ampliar el marco de las acciones emprendidas.



Actualmente las expresiones políticas de las poblaciones afrocolombianas se han diversificado y sus agendas giran alrededor de múltiples reivindicaciones. Foto: Axel Rojas

El gran número de experiencias registradas en aquel momento evidencia en parte la cantidad de iniciativas que se venían adelantando y que alcanzaron reconocimiento institucional entonces; adicionalmente, es posible que la normatividad animara la emergencia de nuevos proyectos, en un momento en que los debates sobre etnoeducación ocupaban un lugar importante en la agenda de las organizaciones sociales y sectores de educadores, tanto de comunidad negra como de sectores solidarios con su proyecto.

Como parte del proceso de formalización de la representación de comunidad negra en las instancias responsables de formular acciones y políticas que les afectan, se creó la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras, mediante Decreto 2249 de 1995. La Comisión marca un hito importante en el proceso de constitución de una presencia negra a nivel nacional, en particular en instancias de concertación con el gobierno central, en este caso a través del Ministerio de Educación Nacional.

Un logro importante y novedoso de este proceso es la implementación de la CEA, que se sustenta jurídicamente en las normas de educación para grupos étnicos, pero pedagógicamente se orienta al conjunto de la sociedad y no solo al grupo étnico, rasgo que ha sido característico de la etnoeducación en general y de la etnoeducación indígena en particular. En este sentido se han pronunciado pensadores del movimiento social de comunidad negra como Juan de Dios Mosquera (1999), quien considera que *'la etnoeducación afrocolombiana es el proceso de socialización y enseñanza a todos los colombianos de la afrocolombianidad a través de los sistemas educativo, cultural y medios de comunicación'* (Mosquera 1999:25). Otros intelectuales afrodescendientes también han avanzado en estas conceptualizaciones:

"El hablar de Etnoeducación implica definir un proceso que se va construyendo poco a poco; que tiene que ver con la diversidad de culturas de este país, enfatizando en las particularidades de cada etnia. Su importancia está en el valor que este proceso le dé a la persona y a su cultura, entendiendo a sus particularidades sectoriales dentro de un contexto general, su cosmovisión y la generación de una perspectiva propia de futuro" (Valencia 1996:22).

"La CEA no sólo tiene como objeto de estudio la especificidad histórico-cultural y social de las comunidades negras en el país. También se ocupa del conocimiento de sus saberes tradicionales y ancestrales en torno a la vida, la relación con la naturaleza en su dimensión espacial y temporal, las prácticas económicas, construcción de vivienda, instrumentos de trabajo y musicales, artes, juegos y danzas, mitos y leyendas, ritos fúnebres, códigos morales, la solidaridad comunal y familiar, las manifestaciones metafísicas" (Gómez, 1999: 233).

La perspectiva propuesta desde la Cátedra, demanda de los sujetos educadores y de las instituciones educativas nuevas formas de relacionamiento y trámite pedagógico de la diversidad étnica y cultural.

En este sentido, podríamos afirmar que la CEA propone una noción de interculturalidad en la que los conflictos derivados de la discriminación y la exclusión de ciertas poblaciones requieren ser abordados pedagógicamente para una nueva comprensión de la historia nacional, que sea capaz de replantear los imaginarios de nacionalidad heredados del siglo XIX y XX. Se puede afirmar que, en tanto política, propicia una ampliación en la forma de asumir el papel del sistema educativo colombiano de cara a la diversidad étnica y cultural de la nación.

Experiencia: Institución Educativa Asnazú

En la institución educativa Asnazú, en el municipio de Suárez, al norte del departamento del Cauca, los docentes, estudiantes, los padres de familia y demás pobladores de la localidad vienen adelantando

desde hace varios años unas jornadas de reflexión sobre la historia de los derechos de las poblaciones afrocolombianas, destacando de forma importante el papel de las organizaciones comunitarias y de los movimientos afrocolombianos en el logro de estos reconocimientos. Estas jornadas se realizan en el marco del Día de la afrocolombianidad, durante el mes de mayo.

Los estudiantes realizan carteleras y pancartas en las cuales se difunde esta información, y participan con estos materiales en desfiles que se realizan por todo el casco urbano del municipio. Igualmente, se vinculan líderes —hombre y mujeres— de la región quienes comparten sus experiencias de los proceso organizativos y le ofrecen a la comunidad educativa ideas para seguir adelante con este tipo de dinámicas.

Bibliografía

Agudelo, Carlos Efrén

2005 *Retos del multiculturalismo en Colombia, Política y poblaciones negras*. Medellín: La Carreta Social.

2004 "No todos vienen del río: construcción de identidades negras urbanas y movilización política en Colombia". En: Restrepo, Eduardo y Axel Rojas (Editores), *Conflicto e (in) visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. Cali: Editorial Universidad del Cauca.

Álvarez, Manuela y Mauricio Pardo

2001 "Estado y movimiento negro en el Pacífico colombiano". En: Pardo, Mauricio (Editor), *Acción colectiva, Estado y etnicidad en el Pacífico colombiano*, pp. 229-258. Bogotá: ICANH – Conciencias.

Arocha, Jaime

2004 "Ley 70 de 1993: utopía para afrodescendientes excluidos". En: Jaime Arocha (compilador), *Utopía para los excluidos. El multiculturalismo en África y América Latina*. pp. 159-178. Bogotá: CES-Universidad Nacional.

Balanta, Heriberto

2003 "La etnoeducación al servicio de la integridad del desarrollo social comunitario en los grupos étnicos". En: *Memorias 2º Congreso Nacional Universitario de etnoeducación. La etnoeducación en la construcción de sentidos sociales*, pp. 137-141. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, CCELA, Proeib Andes, Universidad del Cauca, CEAD.

Córdoba, Alexandra y Martha Eugenia Villamizar (eds.)

2004 Cartilla Consecutiva de la Jurisprudencia y Marco Legal, Legislación Afrocolombiana. Bogotá: Ministerio del Interior y de Justicia, República de Colombia.

Escobar, Arturo; Libia Grueso y Carlos Rosero

1999 "El proceso organizativo de comunidades negras en el Pacífico sur colombiano". En: Arturo Escobar. *El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*, pp. 169 – 199. Bogotá: ICANH, CEREC.

Gómez, Alberto

1999 "El contexto de la Etnoeducación afrocolombiana". En: Aguirre, Daniel (Compilador), *Culturas, lenguas, educación. Simposio de etnoeducación*. VIII Congreso de Antropología, pp. 225-237. Barranquilla: Universidad del Atlántico- ICANH.

Hurtado, Teodora

2001 "La protesta social en el norte del Cauca y el surgimiento de la movilización étnica afrocolombiana". En: Pardo, Mauricio (editor), *Acción colectiva, Estado y etnicidad*, pp. 95-122. Bogotá: ICANH – Conciencias.

- Mosquera, Juan de Dios
1999 *La Etnoeducación afrocolombiana. Guía para docentes, líderes y comunidades educativas*. Bogotá: Docentes editores.
- Pardo, Mauricio (editor)
2001 *Acción colectiva, Estado y Etnicidad*. Bogotá: ICANH – Colciencias.
- Restrepo, Eduardo
2004 "Biopolítica y Alteridad: Más allá del Etnicismo y la multiculturalidad (Neo) liberal". En Restrepo, Eduardo y Axel Rojas (Editores), *Conflicto e (in) visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. Cali: Editorial Universidad del Cauca.
2001 "Imaginando comunidad negra: Etnografía de la etnización de las poblaciones negras en el Pacífico sur colombiano". En: Pardo, Mauricio (editor), *Acción colectiva, Estado y etnicidad*, pp. 95-122. Bogotá: ICAHN – Conciencias.
- Restrepo, Eduardo y Axel Rojas.
2008 *Afrodescendientes en Colombia. Compilación bibliográfica*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Rojas, Axel
2004 "Subalternos entre los subalternos: presencia e invisibilidad de la población negra en los imaginarios teóricos y sociales". En: Restrepo, Eduardo y Axel Rojas (Editores), *Conflicto e (in) visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. Cali: Editorial Universidad del Cauca.
- Rojas, Axel y Elizabeth Castillo
2005 *Educación a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Cali: Editorial Universidad del Cauca.
- Sánchez, Enrique *et al*
1993 *Territorios comunitarios negros en el Pacífico colombiano: un estudio sobre el artículo transitorio 55 de la Constitución Política de 1991*. Informe. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Valencia, Encina
1996 "Aportes conceptuales a la etnoeducación desde la perspectiva afrocolombiana". En: *YO'KWINSIRO 10 Años de etnoeducación*, pp. 21-25. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Villa, William
1998 "Movimiento social de comunidades negras en el Pacífico colombiano. La construcción de una noción de Territorio y Región". En: Maya, Adriana (Editora), *Geografía humana de Colombia. Los Afrocolombianos*. Tomo VI, pp. 431- 449. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.
- Wade, Peter
2000 *Raza y etnicidad*. Quito: Abya –Yala
1997 *Gente negra. Nación mestiza. Dinámicas de las identidades raciales en Colombia*. Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia – ICANH, Siglo del hombre – Ediciones Uniandes.
- Walsh, Catherine; Edizon León y Eduardo Restrepo
2005 "Movimientos sociales afro y políticas de identidad en Colombia y Ecuador". En: Convenio Andrés Bello, *Siete Cátedras para la integración*, pp. 211-255. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Webgrafía

Centro de Pastoral Afrocolombiana. Historia del pueblo afrocolombiano. Perspectiva pastoral. En:
<http://axe-cali.tripod.com/cepac/hispafrocol/imagenes/cap-5.jpg>.

Ruta Pacífica de Mujeres. En:
<http://www.surimages.com/actualidad/0508ActualidadArchivo.htm>

Recomendaciones para el uso de páginas web:

Algunas de las imágenes incluidas en este capítulo fueron tomados de las páginas web indicadas en la webgrafía. Para ubicar contenidos adicionales recomendamos buscar en las páginas principales de estos sitios:

<http://axe-cali.tripod.com>
<http://www.surimages.com>

11. Legislación, Derechos Humanos y derechos de los grupos étnico

Diego Riascos

Orientaciones conceptuales y pedagógicas

Es necesario analizar los procesos históricos que dieron lugar a la abolición jurídica de la esclavitud a mediados del siglo XIX, y los debates y políticas nacionales e internacionales que se dieron en el siglo XX en relación con la igualdad de derechos de todos los seres humanos, sin distinción de raza, religión, género o cualquier otra condición.

Así mismo, es importante comprender como fue posible que la sociedad colombiana llegara a pensarse como una sociedad multicultural, y no como una sociedad homogénea y mestiza, como sucedió hasta finales del siglo XX. En todo este proceso histórico, se conjugaron múltiples factores y participaron de diversa manera las poblaciones afrodescendientes, que no solo han contribuido a mejorar sus condiciones de vida y a garantizar derecho para sí mismas, sino que contribuyeron a transformar las formas de entender la democracia en el país en su conjunto.

¿Qué conocemos de los derechos políticos, culturales, económicos y territoriales reconocidos por el Estado colombiano a las poblaciones negras, afrocolombianas y raizales?

¿Por qué es importante conocer a profundidad los aspectos que la Ley 70 le plantea a la sociedad colombiana en materia de reconocimiento cultural?

¿De qué manera la legislación promulgada sobre las poblaciones afrocolombianas y raizales nos comprometen con el cumplimiento de los derechos allí consagrados?

¿Por qué es importante conocer el conjunto de derechos culturales, políticos, territoriales, reconocidos por el Estado colombiano a las poblaciones afrocolombianas y raizales?

Objetivos curriculares del núcleo

- Abordar críticamente la enseñanza de los derechos humanos, y los derechos de los grupos étnicos, en particular los de los afrodescendientes.
- Complejizar el análisis de la Constitución y del reconocimiento de la diversidad étnica y cultural.
- Comprender en perspectiva de derechos el por qué hay una Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la importancia de implementarla como el resultado de luchas sociales.

Presentación

Es posible que hoy en día nos preguntemos por qué existe una legislación especial para los afrodescendientes en Colombia; incluso, no es del todo extraño que haya quien considere que el hecho de que exista esta legislación 'especial', signifique un principio de desigualdad: si todos los colombianos somos iguales ante la ley, ¿por qué algunos grupos tienen una legislación especial, cuyos derechos no son los mismos que los del resto de los ciudadanos?

Al hacernos preguntas como éstas es muy probable que estemos olvidando la historia y las condiciones específicas en que esta sociedad empleó la legislación para institucionalizar la desigualdad de las poblaciones que hoy tienen una legislación 'especial'. Por ejemplo, desde el siglo XVI y hasta el siglo XIX, en lo que hoy conocemos como Colombia, la legislación fue una de las principales herramientas para mantener el sistema esclavista. Es decir, que fueron más de tres siglos durante los cuales la esclavización fue considerada legal y legítima.

Si analizamos con cuidado esta historia, veremos que el tiempo durante el cual la esclavitud fue considerada legal fue mayor al tiempo que ha transcurrido desde que se dio su abolición hasta hoy¹.

La duración de este sistema por tan largo tiempo, dejó unas huellas muy profundas en las formas de pensar y de actuar de los colombianos. Así mismo, significó un profundo impacto para los afrodescendientes. Mientras que unos sectores (las élites principalmente), participaron en la definición de las leyes que deberían regir luego de los procesos de independencia, otros, como los indígenas y los afrodescendientes, ingresaron al proyecto de sociedad republicana como sujetos y poblaciones sin derechos propios.

La supuesta igualdad que se daría al dejar de ser colonias españolas, solo era una igualdad para los sectores de la dirigencia de entonces. Incluso, en un primer periodo luego de la Independencia, los afrodescendientes continuaron siendo esclavizados, y sólo alcanzarían una primera 'igualdad' jurídica luego de 1851.

Sin embargo, la abolición jurídica de la esclavitud no garantizaba igualdad real en la sociedad. No avalaba el derecho a la participación política, ni establecía mecanismos para el acceso a la tierra, ni eliminaba la discriminación.

Abolición jurídica de la esclavitud

Durante los procesos de independencia que darían forma a los nuevos estados republicanos en América, la abolición de la esclavitud estuvo presente no solo como una de las más importantes consignas políticas, sino también como uno de los temas más controversiales. Y no era para menos. Se trataba de una medida que significaba transformar un orden social colonial que había sido considerado legítimo durante más de trescientos años. En otras palabras, los intereses que este proceso comprometía, acarrearían en el transcurso del siglo XIX más de un conflicto en las nacientes repúblicas de América.

Los debates sobre la libertad de los esclavizados, sin embargo, ocurrían sin contar con la opinión de los esclavizados. Aun así, estos participarían de manera activa hasta donde el contexto lo permitía. La incorporación a los ejércitos en conflicto, por ejemplo, representó para los esclavizados una de sus principales estrategias de libertad y un factor decisivo en el proceso hacia la abolición definitiva de la esclavitud.

1 Desde el inicio del proceso de colonización hasta 1851, transcurrieron más de 300 años. Desde 1851 hasta hoy, sólo han transcurrido 157 años.



DIGO YO DON XAVIER MARIA DE AGUIRRE,
vecino y dél Comercio de esta Ciudad. Que he vendido à
Don Thelise Fajur, y su hijo Don Thelise de Sanjo un Negro
q responde por el Nombre de Domingo.
Bozal de hedad al parecer como de 18 años, poco mas
ó menos en precio de *quinientos veinte y cinco pesos* por
perteneciente à la Partida que en mayor numero se ha con-
ducido del puerto de *Valparaiso en la fragata la S^{ta}*
Mercedes - que llegó al Puerto del Callao el dia *4 del mes*
mes y año - bajo partida de Registro por cuenta
y riesgo de *mi mismo y q. entrármes*

de cuyo Numero tengo satisfechos todos los Reales Dere-
chos, y es declaracion que dicho Negro lo he vendido
bien registrado y escogido por parte de *Don Sebastian de*
Laja à su satisfacion, con todas las tachas, defectos, vi-
cios, y enfermedades ocultas y manifiestas que al presente
tenga ó adquiera, y tenga en lo subcesivo, alma en boca,
costal de huesos, á usanza de feria, sin asegurarlo de
achaque alguno, y dicho Comprador que lo ha hecho
reconocer, se dà por contento y entregado de él y acepta
la Venta en estos terminos, renunciando, como desde
luego renuncia la accion de Redhibitoria, aunque de Dere-
cho se requiera, excepto solo en los dos achaques de mal
de Corazon y Gotacoral, verificandose estos de la fecha en
los sesenta dias, segun uso establecido; por que si despues
de este termino le sobreviniere, y adoleciere de ellos, ha
de ser por su Cuenta. En feé de lo qual le doy este
Despacho, para que le sirba de bastante documento de
propiedad en forma. Lima y *Junio 13 de 1794*

Xavier Maria de Aguirre

Sobre el proceso abolicionista desde hace algunas décadas se han producido importantes estudios. Aun así, por lo general en el sistema escolar sigue siendo pensado o explicado como un conjunto de hechos (digamos fechas), que casi siempre se miran de manera aislada e inconexa, aunque fuertemente ligados a la vida política de las élites. Ciertamente, no se puede negar que las élites jugaron un papel en la supresión de esta institución jurídica; sin embargo, la manumisión debe ser entendida de manera más compleja.

En este sentido, debemos entender que la abolición fue un hecho global, es decir, un fenómeno que afectó de manera simultánea a gran cantidad de sociedades que compartían el sistema esclavista. Igualmente, que corresponde a procesos múltiples y fuertemente interconectados en el tiempo (de orden ideológico, social, político y económico) de esa época en particular.

Antes de que los debates abolicionistas se dieran en Colombia, en otros lugares del mundo se discutía acerca de las implicaciones de mantener o no la esclavitud. En Francia e Inglaterra, por ejemplo, este tipo de debates comenzarían a tomar fuerza desde siglo XVIII, con el movimiento cultural de la Ilustración. Desde esta corriente filosófica, la esclavitud comenzaría a ser vista como un acto de barbarie contrario a los ideales de civilización². Con base en estos principios, algunos personajes de la época, entre ellos Voltaire, comenzarían a hacer públicas sus posturas en contra de la esclavitud.

Por otro lado, desde el punto de vista de la economía comenzaría a ser cuestionado el trabajo esclavizado, pues algunos lo consideraban inviable en el contexto de las nuevas relaciones de producción.

Estos y otros debates fueron centrales en la definición del rumbo de la esclavitud en América y a ellos se sumaron hechos trascendentales en el orden político de la época. Uno de los de mayor incidencia, aunque poco reconocido en el análisis de este contexto, sería la independencia de Haití.

El proceso de abolición en Colombia

Si tomamos en cuenta lo dicho anteriormente, en Colombia la liberación de los esclavos no surge como efecto de los ideales filantrópicos de un presidente, como nos lo sugieren en ocasiones las narraciones históricas que nos hablan de José Hilario López como 'liberador de los esclavos', sino como resultado de toda una serie de acciones iniciadas muchos antes y que sólo entonces (1851) encontraron el momento para su cristalización.

Como parte de este proceso histórico que llevó a la consolidación del proyecto republicano en Colombia, algunos historiadores hacen referencia a las liberaciones de esclavos ordenadas por José Antonio Galán durante la Revolución de los Comuneros y las hechas de manera espontánea por muchos propietarios a mediados del siglo XVIII y principios del XIX, como los primeros pasos hacia la emancipación. Este tipo de liberaciones, demostrarían que en un pequeño sector de la sociedad criolla se formaba una idea de rechazo al sistema esclavista; sin embargo, este tipo de acciones no representó una propuesta de abolición de la esclavitud como institución jurídica.

En realidad, algo así sólo comienza a tomar forma a partir del famoso vacío de poder español, cuando se establecen las Cortes de Cádiz. Durante este tiempo, en el ánimo liberal que adquiere este recinto, muchos ilustrados, tanto americanos como españoles, expondrían sus propuestas de ley para la supresión de la esclavitud en las colonias americanas³. Las argumentaciones de los ponentes se fundamentaban en las

2 Ideales como la libertad e igualdad de los hombres, por ejemplo.

3 En algunos casos con consecuencias bastante desafortunadas. "En 1811 [por ejemplo] los diputados de las Cortes de Cádiz (...) [por Puerto Rico] propusieron sin éxito una ley de abolición. Otro diputado a Cortes Isidoro de Antillón, pronunció en 1813 en las Cortes un discurso que enfureció a muchos y fue prácticamente linchado en las calles de Cádiz, muriendo al año siguiente a consecuencia de las heridas (Rodríguez 2006: 99).

ideas inglesas y francesas que venían circulando por Europa desde el siglo XVIII, cuyo elemento central reside en que la libertad debe otorgarse lentamente y por etapas para no atentar contra la propiedad de los esclavistas y para no poner en peligro el orden y la seguridad de la sociedad.

Para estos juristas, los esclavizados no estarían en condiciones de administrar su libertad, por lo que se recomendaba establecer mecanismos que aseguraran la gradualidad del proceso: prohibición de la trata, libertad de partos, fondos de manumisión. Ideas que pocos años después servirían de inspiración a algunas de las constituciones regionales de la Nueva Granada.

Así por ejemplo, en la Constitución cartagenera de 1812, que surgía después de la rebelión popular contra los españoles, y que había sido llevada a cabo principalmente por población negra y mulata, se “prohibía por primera vez en suelo colombiano el comercio de esclavos y creaba un fondo de manumisión para liberarlos gradualmente” (Múnera 1998: 201).

Años más tarde una determinación similar se adopta en la legislatura del Estado de Antioquia de 1814, e igualmente en la Constitución regional de Mariquita de 1815. Estas normas, aunque de muy corta vigencia (1814-1816), y poca incidencia real —pues serían suspendidas por la reconquista española— pueden considerarse como las más liberales y mejor intencionadas de todas las que siguieron.

En el momento en que España intentaba recuperar el poder sobre las colonias, la libertad de los esclavizados se había convertido en un tema fundamental para las élites criollas latinoamericanas. Esto no sólo debido a que desde la retórica política manejada por un sector de las élites mantener esta institución era contrario a los ideales republicanos, sino porque en el plano militar, las promesas de libertad eran el mejor señuelo para conseguir soldados negros. Así lo habían demostrado los españoles en los primeros años de este conflicto y ahora, cuando la Corona Española arremetía, los republicanos lo harían igualmente. De hecho, esta estrategia la utilizaría uno y otro bando en el transcurso del conflicto ya que quien “inclinase a su favor la balanza de las gentes de color tenía asegurada la victoria” (Gutiérrez 1980: 76).

Pero además de esta poderosa razón, otras dos obligaban a los republicanos a adoptar un discurso abolicionista. La primera eran las exigencias que hacía Inglaterra a las colonias insurrectas, de acabar con la trata “para reconocer sus independencias y apoyar las repúblicas nacientes” (Agudelo 2005: 36-37). La segunda, y no de menos importancia, era el temor de que al mantener la esclavitud en una nación con instituciones libres, estas se vieran abocadas a repetir una experiencia como la haitiana, y que en ese caso, un conflicto por la emancipación de los territorios americanos se transformara en una guerra racial “de negros contra blancos”.

Con base en estos razonamientos, Argentina es la primera nación en tomar medidas abolicionistas. Y para el caso de la Nueva Granada y Venezuela, es Simón Bolívar quien lidera la posición de decretar la libertad absoluta de los esclavizados. Su afán abolicionista, sin embargo, adquiere mayor ímpetu debido al compromiso adquirido con los líderes negros de la revolución haitiana de liberar a todos los esclavizados en cada uno de los territorios americanos que fuera emancipando.

Las demandas del libertador, sin embargo, no fueron respondidas con la libertad absoluta de los esclavos, sino con una ley de “Libertad de partos, manumisión y abolición del tráfico de esclavos”, sancionada por el Congreso de Cúcuta en 1821, medida que se distanciaba enormemente de las promesas hechas durante la guerra. Comparada con las leyes regionales, era bastante limitada, aunque compartía con las anteriores los dos principios clásicos de los propagadores de la abolición: otorgar libertad pero sin afectar a los propietarios; y en vez de libertad inmediata, emancipación sucesiva (Hoyos 2007: 207)⁴.

4 La Ley del 21 de julio de 1821 “Sobre libertad de partos, manumisión y abolición de tráfico de esclavos”, reproducía, en términos generales y con leves modificaciones, la promulgada por el Estado de Antioquia en 1814, que había

La libertad de vientres, aunque declaraba libres a los hijos de esclavos que nacieran a partir de la publicación de la Ley, igualmente aclaraba que en recompensa por los gastos de crianza (alimentos, vestido y habitación), deberían trabajar para los amos de sus padres hasta cumplir los 18 años. El esclavista por su puesto podía liberarlos antes, siempre y cuando el esclavo pagara su valor (Agudelo 2005: 37). De esta manera, la libertad no se hizo efectiva para los recién nacidos, ya que sólo hacia los años cuarenta del siglo XIX, los beneficiarios podrían reclamar su libertad (Arriaga 2006: 17).

Más que una ley de abolición, según Margarita González esta fue una ley de prolongación de la esclavitud bajo diferentes mecanismos de tutelaje y servicio obligado de los libertos. Entre las leves modificaciones de los articulados de la Ley de 1821 con respecto a la de 1814, cabe subrayar la inclusión de figuras del clero en la composición de las juntas (que ahora se denominaban de manumisión) y una participación en el registro de los nacimientos en las parroquias. Se extendió la edad de manumisión de dieciséis a los dieciocho y se desplazaron las fechas de manumisión de esclavos adquiridos con un fondo especial, del primer día de Pascua de Resurrección a los días 25, 26 y 27 de diciembre destinados a las fiestas nacionales, así como la preferencia por los esclavos más ancianos a aquellos “[...] más honrados e industriosos” (González 1974).

Igual principio gradualista y de protección a los derechos de propiedad cumplían las Juntas de Manumisión. Estas se crearon con el fin de reunir fondos para comprar las libertades de esclavos, así como para definir a quiénes se les podía otorgar la libertad. Por diferentes motivos, entre ellos la falta de fondos y la oposición de los esclavistas a desprenderse de un bien tanpreciado, llevaron al proceso de manumisión a un gradualismo extremo. De hecho, en algunos lugares como Popayán, en un periodo de cinco años sólo llegarían a ser liberados 23 esclavizados y en otros, como en la Costa Atlántica, la cifra llegaría a ser aún más irrisoria (Castellanos 1980: 63; Romero 2004: 130). Así, la posibilidad de alcanzar la libertad por vía legal se tornó cada vez más lejana.

Cuando se acercaban los años 40 del siglo XIX, el inadecuado funcionamiento del aparato abolicionista sería una razón más que suficiente para que los esclavizados, ante las promesas de libertad inmediata que ofrecía la insurrección liderada por José María Obando durante la “Guerra de los Supremos” (1839-1842), accedieran a incorporarse a sus filas. Se trataba nuevamente de una estrategia en la que la emancipación se utilizaba como aliciente, aunque para los esclavizados una estrategia de libertad similar a todas las que desarrollaron durante el periodo colonial.

Durante el tiempo que duró el levantamiento, las liberaciones ocurrirían en toda la República, y aunque la rebelión fue sofocada con la derrota del caudillo, muchos de los esclavizados que habían participado del conflicto se negaron a regresar al poder de sus antiguos amos. De hecho, estos grupos funcionando como guerrillas continuarían aterrorizando por varios meses las haciendas donde habían sido reducidos a la esclavitud, especialmente en las provincias del sur.

De forma paralela a estos hechos, los esclavistas arremeterían contra la Ley de 1821, logrando hacerle importantes modificaciones⁵. Las trabas intentaban resolver el problema de mano de obra generado por la guerra civil e igualmente extender el plazo del tutelaje de la Ley de Cúcuta ya que para estos años los nacidos en 1821 comenzaban a adquirir la libertad (Agudelo 2005: 38). Las

sido aprobada por la legislatura como Ley 20 de abril de 1814 y que tuvo efímera vigencia dada la reconquista española de 1816.

5 Hacia el año 1842 por ejemplo, los esclavistas lograron “prolongar la esclavitud bajo la forma de ‘tutelaje’ y ‘concertación’, argumentando que se trataba de preparar al esclavo para que se pudiera integrar sin problemas a las actividades laborales y ciudadanas (...)” (Agudelo 2005: 37). A esto le seguiría la Ley 28 de 1843, que facultaba la venta de esclavos fuera de la Nueva Granada, y que permitió que “muchos jóvenes expectantes de su libertad fueran vendidos a Ecuador Perú y Panamá” (Arriaga 2006: 18). Otros por su parte serían incorporados al ejército.

pretensiones de los esclavistas sin embargo, provocarían un efecto contrario al previsto; la reacción inmediata sería el incremento de fugas y rebeliones, que ocasionaría una alteración al orden público sin precedentes.

Ya a principios de la década de 1850, debido a estos hechos, y a que la causa abolicionista había ganado grandes niveles de aceptación en amplios sectores sociales y políticos, el gobierno de José Hilario López decretaría la abolición definitiva de la esclavitud mediante la Ley del 21 de mayo de 1851.

Con esta Ley se daba fin al gradualismo que había impuesto el Congreso de Cúcuta desde 1821 y se otorgaba la libertad y la ciudadanía a quienes se encontraban aún en condición de esclavización. Dicha libertad no significó, sin embargo, sino una igualdad formal frente al resto de la sociedad. Los esclavizados al ser liberados no contaban con las condiciones básicas para el ejercicio pleno de su libertad; no contaban con los medios de producción necesarios para alcanzar su independencia económica y seguirían soportando la discriminación de la sociedad.

Desde entonces, tuvieron que transcurrir más de ciento cuarenta años para que en la legislación colombiana hubiera normas específicas relativas a los afrodescendientes. Estas normas son bastante diferentes a aquellas de la época colonial y del nacimiento de la República. Ahora se trata de normas que buscan reconocer que, a lo largo de la historia, los afrodescendientes en Colombia se han encontrado en una situación de desigualdad en términos del acceso a la tierra, la educación, la participación política y otros tantos aspectos relativos a sus condiciones de vida.

Pero, además, el reconocimiento de estos derechos es también una forma de reconocer la diferencia cultural de las poblaciones negras, afrodescendientes y raizales como un elemento que enriquece a la sociedad colombiana en su conjunto y le aporta prácticas y saberes de las que todos podemos aprender, tal como podemos apreciar en esta propuesta.



Habitantes del Pacífico colombiano. Fotografía: Robert West, 1953. Archivo fotográfico Claudia Leal.

Como veremos, estos hechos están en la base de muchas de las reclamaciones de los afrodescendientes, que desde finales del siglo XX vienen trabajando arduamente por alcanzar condiciones efectivas de igualdad jurídica y social para su gente.

Derechos de los grupos étnicos

Al hablar del reconocimiento de los afrodescendientes como grupo étnico, y de la adopción de una normatividad dirigida a la protección de sus derechos, estamos hablando de un hecho reciente y complejo al mismo tiempo. Hasta hace menos de dos décadas, institucionalmente las personas negras no eran pensadas en términos de grupos culturales diferentes; de hecho, se consideraba que habían perdido su singularidad cultural y como tal hacían parte de la sociedad colombiana mestiza. Esta supuesta uniformidad no solo se expresaba en lo cultural, sino también en el plano jurídico: eran ciudadanos formalmente iguales ante la ley.

Los derechos de los grupos étnicos en Colombia están asociados al cambio constitucional de 1991 y a las leyes que reglamentan los derechos consagrados en la nueva constitución. Sin embargo, es necesario mencionar, antes de comenzar, que estos derechos responden a una serie de circunstancias que contribuyeron a hacerlos posibles.

Uno de ellos tiene que ver con el desarrollo de algunas disciplinas como la historia, la antropología, el derecho y la sociología, han contribuido a llamar la atención sobre la especificidad cultural de las poblaciones afrodescendientes y sobre la necesidad de establecer medidas efectivas de protección de sus derechos y de reconocimiento de sus aportes a las sociedades que han participado de la diáspora africana.

De otra parte, durante el siglo XX, un número considerable de países incorporaron a sus ordenamientos jurídicos, diferentes instrumentos del derecho internacional, dirigidos a la protección de los derechos de los grupos étnicos. Diferentes fueron las razones que motivaron a los Organismos internacionales a crear estos instrumentos jurídicos. Entre ellas la desigualdad en cuanto a los derechos humanos fundamentales de estos grupos.

El Estado colombiano por ejemplo, ha incorporado en la legislación distintos fundamentos del Derecho Internacional referente a los derechos de los grupos étnicos⁶. Uno de los más importantes, es el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT 1989), ratificado por Colombia con la Ley 21 de 1991. En éste se establecen los derechos que los Estados deben reconocer a los pueblos indígenas y, “en general (...), a grupos sociales que comparten una identidad cultural distinta a la de la sociedad dominante” (Valbuena et. al 2004: 321). Así como también, los mecanismos que los Estados deben adoptar, para garantizar sus derechos y el respeto a su integridad.

En el artículo 2° de este Convenio, se establece que los gobiernos que asuman esta responsabilidad deben incluir en sus ordenamientos jurídicos medidas que:

“(a) aseguren a los miembros de dichos pueblos gozar, en pie de igualdad, de los derechos y oportunidades que la legislación nacional otorga a los demás miembros de la población (b); que

6 “Conviene mencionar entre tales ordenamientos: el numeral 3° del artículo 1° de la Carta de las Naciones Unidas, aprobada por Colombia según la Ley 13 de 1945; el Convenio 107 de la OIT, aprobado en Ginebra en 1957 y adoptado en Colombia por la Ley 31 de 1967; los artículos 2°, 26 y 27 del Pacto de Derechos Civiles y Políticos, adoptados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 1966 y ratificado en Colombia por la Ley 74 de 1986; el Convenio 169 de 1989, de la OIT (...) también ratificado por Colombia, según la Ley 21 de 1990” (Sánchez, Roque y Sánchez 1993: 182-183).

promuevan la plena efectividad de los derechos sociales, económicos y culturales, respetando su identidad social y cultural, sus costumbres, tradiciones e instituciones (c); que ayuden a los miembros de los pueblos interesados a eliminar las diferencias socioeconómicas que puedan existir entre los miembros indígenas y los demás miembros de la comunidad nacional, de una manera compatible con sus aspiraciones y formas de vida” (Convenio 169 de la OIT 1989).

Son estos principios que establecen un régimen especial para la protección de las sociedades culturalmente diferentes (o étnicas), los que han fundamentado el reconocimiento de derechos especiales a las poblaciones negras.

Se debe aclarar sin embargo que la inclusión de las poblaciones negras como grupo étnico, no puede entenderse sólo como el resultado de las transformaciones que en materia de derechos se han dado a nivel internacional, o como un mero acto de voluntad estatal. Si bien no se puede desconocer que uno y otro han sido importantes, otros factores también lo han sido. Entre ellos, la lucha que han adelantado estos grupos en reivindicación de sus derechos.

En realidad, en ambos casos la institucionalización del estatus de la etnicidad ha estado mediada por largos procesos de lucha política por el reconocimiento, que han involucrado la consolidación de fuertes procesos organizativos. En ese sentido no es tanto algo que ha sido concedido por el Estado, sino más bien fruto de diversos factores que se conjugaron.

En otro núcleo discutimos cómo, la reivindicación de derechos especiales con base en la condición de grupo étnico, se comienza a configurar a mediados de los 80. Anterior a estos años, las formas de organización social desarrolladas entre las poblaciones negras se habían centrado fundamentalmente en “[...] la reivindicación de derechos civiles, sociales, políticos y económicos, ya sea como campesinos, militantes, políticos, adeptos sindicales y miembros de sectores populares” (Hurtado 2004: 86). Es decir, la diferencia cultural no era el eje de las acciones políticas emprendidas por las poblaciones negras.

La creación de una legislación específica es, en gran medida, efecto de “la gestión de procesos organizativos de algunos sectores de las poblaciones negras y de otros actores identificados con ellos [iglesia, ONG, académicos, etc.]” (Agudelo 2004: 1).

Una consecuencia concreta de los procesos de movilización y organización sociopolítica de las poblaciones negras, es la Ley 70 de 1993. En esta norma se establecen los mecanismos para ‘la protección de la identidad cultural’ y de sus derechos en tanto grupo étnico, al igual que el fomento de su ‘desarrollo económico y social’ con el propósito de que obtengan condiciones reales de igualdad de oportunidades frente al resto de la sociedad colombiana. Se consagra igualmente, la importancia y la necesidad de proteger sus territorios y formas de organización social, y se instauran normas y mecanismos específicos para proteger los derechos individuales y colectivos de los miembros de estas comunidades

Así lo establece la Ley, que en su Objeto y definiciones plantea:

ARTICULO 1°. La presente ley tiene por objeto reconocer 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, de conformidad con lo dispuesto en los artículos siguientes. Así mismo tiene como propósito establecer mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico, y el fomento de su desarrollo económico y social, con el fin de garantizar que estas comunidades obtengan condiciones reales de igualdad de oportunidades frente al resto de la sociedad colombiana.

De acuerdo con lo previsto en el Parágrafo 1° del Artículo Transitorio 55 de la Constitución Política, esta ley se aplicará también en las zonas baldías, rurales y ribereñas que han venido siendo ocupadas por comunidades negras que tengan prácticas tradicionales de producción en otras zonas del país y cumplan con los requisitos establecidos en esta ley.

Nuevas realidades de los afrodescendientes

La defensa de los territorios de comunidades negras se establece sobre la base del uso que estas poblaciones han hecho de él a lo largo de la historia, es decir, con base en el derecho consuetudinario o ancestral. La Ley establece la titulación colectiva de los territorios, es decir, una propiedad de la tierra en manos de todos los miembros de la comunidad y no individualmente.

Este mecanismo legal tiene dos finalidades, por un lado, legalizar la tenencia de la tierra en el Pacífico, ocupadas por las personas negras en la mayoría de los casos sin títulos de propiedad (Rivas 2000: 74), y por otro, preservar la integridad de las tierras de los múltiples intereses privados que las pretenden, ya que bajo esta forma jurídica el título no prescribe, ni puede ser transferido ni embargable.

Para recibir en propiedad colectiva las tierras, se establece que cada comunidad debe formar un Consejo Comunitario. Este tiene en un primer momento la función de documentar la solicitud con los datos geográficos y poblacionales del territorio que se pretende titular y, una vez otorgado, es el órgano que “ejerce la máxima autoridad de administración interna dentro de las Tierras de las Comunidades Negras”.



Casa de la familia Torres. Guapi, Cauca. Fotografía: Ana María Solarte

Un Consejo Comunitario se encuentra “conformado por la Asamblea, que es el órgano máximo del gobierno, integrada por los representantes de cada vereda, al igual que por los miembros de derecho: junta directiva, principales y suplentes; y por la Junta del Consejo Comunitario, conformada por personas elegidas por la asamblea” (Rivas 2000: 9). Y tiene como funciones:

“delimitar y asignar áreas al interior de las tierras adjudicadas; velar por la conservación y protección de los derechos de la propiedad colectiva, la preservación de la identidad cultural, el aprovechamiento y la conservación de los recursos naturales; escoger al representante legal de la respectiva comunidad en cuanto persona jurídica, y hacer de amigables componedores en los conflictos internos factibles de conciliación”.

Esta nueva forma de autoridad y organización territorial para comunidades negras entró en vigencia a partir de 1995, con el Decreto 1745, pero se hizo efectiva en 1997 con la adjudicación de una extensión aproximada de 70.000 hectáreas en el curso del río Truandó, en el Chocó (Arocha 1998: 386). Posterior a esto, las comunidades han adelantado múltiples procesos de territorialización (titulación colectiva), no solo en el Chocó sino en todo el Litoral Pacífico que comprende también los departamentos de Valle, Cauca y Nariño. Según algunos estimativos, hasta el año 2003 la Ley 70 había implicado la movilización de 1.943 comunidades (veredas y corregimientos) que formaban 148 consejos comunitarios. Se habían entregado 127 títulos que representaban 4.611.959 hectáreas, un 82% de los casi 6 millones de hectáreas previstas para la titulación de comunidades negras (Agudelo 2005: 198), lo cual de manera sustancial ha significado un nuevo orden territorial para el Pacífico.

Pero pese a que estas cifras nos muestran una gran movilización de estas poblaciones en torno a los derechos colectivos, la consolidación de este modelo territorial ha enfrentado y enfrenta obstáculos que reducen sus condiciones de posibilidad.

El primero de ellos consiste en que el proceso de titulación colectiva se ha desarrollado de forma paralela a la disputa territorial que sostiene los actores armados en esta región. De hecho, como lo señala Mieke Wouters “cuando se dieron los primeros títulos colectivos en 1997, los supuestos beneficiarios ya no estaban allí para recibirlos personalmente, porque habían tenido que dejar sus tierras por los actos violentos de los diferentes grupos armados presentes” (2001:259). Desde ese entonces hasta ahora la problemática de la violencia se ha intensificado en el Pacífico, lo cual ha contribuido a un acelerado proceso de migración rural hacia centros urbanos. Aunque en este momento no existe una cifra unificada sobre el desplazamiento, se estima que de las dos millones de personas que han sufrido este fenómeno el 30% o más son afrocolombianos. En este contexto de guerra como lo han señalado algunos autores (Urbina, Herreño y Fajardo 2001, Oslender 2006) la incidencia de este marco normativo se ha mostrado deficiente para garantizar los derechos étnico-territoriales reconocidos a las comunidades negras.

Bibliografía

Agudelo, Carlos Efrén

2005 *Retos del multiculturalismo en Colombia. Política y poblaciones negras*. Medellín: La Carreta Social.

2004 “No todos vienen del río: Construcción de identidades negras urbanas y movilización política en Colombia”. En: Eduardo Restrepo y Axel Rojas (eds.), *Conflicto e (in)visibilidad: retos de los estudios de la gente negra en Colombia*, pp. 171-192. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Arriaga, Libardo

2006 *Cátedra de estudios afrocolombianos. Segunda lección. Los negros, ciento cincuenta años después de de la abolición de la esclavitud en Colombia*. Colombia: Casa Nacional de la Cultura Afrocolombiana-Fondo de Publicaciones Afrocolombianas.

- Arocha, Jaime
1998 "La inclusión de los afrocolombianos ¿meta inalcanzable?". En: Adriana Maya (ed.), *Los afrocolombianos. Geografía humana de Colombia*. Tomo VI, pp. 339-396. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.
- Castellanos, Jorge
1980 *La abolición de la esclavitud en Popayán 1832-1852*. Cali: Universidad del Valle.
- Gonzales, Margarita
1974 El proceso de manumisión en Colombia. Cuadernos Colombianos. (2): 219-340.
- Gutiérrez, Idelfonso
1980 *Historia del negro en Colombia*. Bogotá: Ediciones Nueva América.
- Hoyos Körbel, Pedro
2007 *Bolívar y las negritudes. Momentos históricos de una minoría étnica en la Gran Colombia*. Manizales: Hoyos Editores.
- Hurtado, Teodora
2004 "La construcción de un modelo de ciudadanía diferenciada: el empoderamiento político de la población afrocolombiana y el ejercicio de la movilización étnica". En: Axel Rojas (ed.), *Estudios afrocolombianos. Aportes para un estado del arte*, pp. 75-97. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Múnera, Alfonso
1998 *El fracaso de la nación. Región, clase y raza en el Caribe Colombiano (1717-1810)*. Bogotá: Banco de la República-El Áncora Editores.
- Restrepo, Eduardo
2006 "Argumentos abolicionistas en Colombia". *Historia Unisinos*. 10 (3):293-306.
- Rivas, Nelly
2000 "Ley 70, medio ambiente y relaciones intramunicipales: El consejo comunitario Acapa, Pacífico nariñense". En W.AA. *Impactos de la Ley 70 y dinámicas políticas locales de las poblaciones afrocolombianas: Estudios de caso*. Documentos de trabajo Cidse, N°. 50, Cidse-Ird, 3-50.
- Rodríguez, Jorge
2006 *Manual de los afrodescendientes en las Américas y el Caribe*. Panamá: UNICEF-Mundo Afro- Secretaría de Estado de Cooperación Internacional del Gobierno Español.
- Romero, Dolcey
2004 *Manumisión, ritualidad y fiesta liberal en la provincia de Cartagena durante el siglo XIX*. *Historia Crítica*. 29 (enero-Junio): 125-147.
- Sánchez, Enrique; Roldan Roque y María Fernanda Sánchez
1993 *Derechos e identidad. Los pueblos indígenas y negros en la Constitución Política de Colombia de 1991*. Bogotá: Edición patrocinada por Cocomama y Unión Europea. Disloque Editores.
- Urbina, Ana María, Libardo Herreño y Luis Alfonso Fajardo
2001 Forjamos esperanza: afrodesplazados. Memorias del primer encuentro nacional de afrocolombianos desplazados Bogotá 13 a 15 de noviembre de 2000. Bogotá: Publicaciones ILSA. Cambiar cita en la página 241.
- Valbuena, Danilo *et al*
2004 *La diversidad étnica en Colombia. Alcances y desarrollo*. Colombia: Procuraduría General de la Nación- Grupo de Asuntos Étnicos.

Wouters, Mieke

2001 "Derechos étnicos bajo el fuego el movimiento campesino negro frente a la presión de grupos armados en el Chocó". En: Mauricio Pardo (ed.), *Acción Colectiva, Estado y Etnicidad en el Pacífico Colombiano*, pp. 259-285. Bogotá: ICANH- Colciencias.

Webgrafía:

Contrato de Compraventa de un esclavo. En:

<http://es.wikipedia.org/wiki/Esclavitud>

Recomendaciones para el uso de páginas web:

Algunas de las imágenes incluidas en este capítulo fueron tomadas de las páginas web indicadas en la webgrafía. Para ubicar contenidos adicionales recomendamos buscar en las páginas principales de estos sitios:

<http://www.wikipedia.org/>

<http://es.wikipedia.org/>

<http://wikimedia.org>

12. La Palabra: Tradición oral y literatura afrocolombiana

Ana María Solarte Bolaños

[...] nos sentamos con los mayores y empezamos a hablar de todas esas tradiciones, porque la cultura afro ha sido netamente oral y eso tiene su razón de ser, porque es que la segunda generación de negros que saben leer y escribir somos nosotros. Mi abuela no sabía leer ni escribir, pero hacía versos, decía coplas, hacía rimas y todo eso lo llevaba en la cabeza. Entonces, la historia del pueblo afro, que bueno que tenemos la oportunidad de escribirla nosotros, que tenemos ese compromiso histórico de escribir todo lo lindo, todo lo hermoso, también todo el sufrimiento que vivió nuestra etnia. Es por eso que nos sentamos con los mayores y recopilamos esa historia
(Henry Ballesteros, I. E. Nueva Visión. Honduras, Cauca)

Orientaciones conceptuales y pedagógicas

La palabra es un medio de comunicación y expresión común a todas las sociedades del mundo. La palabra puede ser oral o escrita y evidencia múltiples aspectos de las culturas de los grupos humanos que la producen. Mediante la palabra se cuenta y se crea la historia, se resaltan y se reproducen valores, se transmiten cantos, se enseñan las formas aceptadas de comportamiento y se da forma a los ideales de belleza que son aceptados y definidos por quienes la crean y recrean. La palabra en su expresión oral, está presente en cualquier sociedad, aunque no siempre con el mismo valor e importancia. Para algunos grupos humanos ella es la fuente principal de comunicación y un mecanismo privilegiado de transmisión cultural, mientras en otros es una forma más y posiblemente de menor jerarquía. Como veremos más adelante, la tradición oral de las poblaciones negras, afrocolombianas y raizales, es una expresión de su riqueza estética y capacidad creadora, que en muchos casos se expresa también como riqueza que nutre la literatura escrita.

Es importante reconocer el valor de la palabra, en tanto constructora de sentidos y pensamientos, que se expresan en la tradición oral como en las variadas formas literarias de las poblaciones afrodescendientes, y que son una muestra contundente de la riqueza y multiplicidad de sus conocimientos.

Aunque aquí nos referiremos a la creación literaria que es producida por artistas afrodescendientes y no a la creación literaria en que aparecen como personajes y que no es producida por ellos, consideramos que ésta también debe ser analizada y discutida pedagógicamente, en tanto el sistema escolar ha instituido y promueve la lectura y 'análisis' de textos literarios que en ocasiones pueden reproducir representaciones racistas o discriminatorias¹.

¹ Para no ir muy lejos, *María*, la primera novela romántica colombiana, es una obra casi obligada en el estudio de la literatura nacional; sin embargo, en ella la presencia del negro está ligada a un conjunto de estereotipos que es necesario analizar con criterio pedagógico. La imagen del 'negrito' servil, sumiso, siempre a la orden del 'amito',

Un análisis más riguroso de la literatura que circula por la escuela tal vez contribuya a comprender mejor las características de la sociedad en que ella se produce, y a desnaturalizar las variadas formas en que se encubren el racismo y la estereotipia. Al mismo tiempo, es necesario ampliar el campo de estudio a autores y corrientes artísticas poco conocidas y aun menos estudiadas, que ofrecen una valiosísima fuente de riqueza literaria.

Es de vital importancia que, al pensar en la implementación de la CEA, asumamos el reto de construir nuevas lecturas y nuevas posibilidades de apreciación de las diversas formas de expresión que supone la sociedad multicultural. Por lo tanto, es fundamental promover el análisis y la discusión sobre las creaciones artísticas de los afrocolombianos y trascender los imaginarios eurocéntricos bastante comunes en el país, en los que las creaciones artísticas son medidas con el molde europeo y, en consecuencia, desvalorizan la producción de aquellos grupos humanos que sienten y conciben la belleza de maneras distintas y que han sido invisibilizadas.

¿Cuál es el lugar y el valor que tiene la tradición oral afrocolombiana en la enseñanza de la lengua castellana?

¿Qué conocemos de la literatura afrocolombiana y qué de ella hemos enseñado en la escuela?

¿Cómo aparecen representados los hombres y mujeres negras en la literatura colombiana?

Objetivos curriculares del núcleo

- Dar a conocer algunas expresiones de la tradición oral de las poblaciones negras, afrocolombianas y raizales para legitimar otras formas de conocimiento.
- Valorar las diferentes expresiones de la oralidad y la literatura afrodescendiente, y sus aportes a la política y las artes.
- Identificar algunos de los principales artistas afrodescendientes y sus aportes a la literatura

La Palabra: Memoria y tradición

La palabra no se expresa exclusivamente de forma escrita, en este sentido es necesario cuestionar la idea según la cual la expresión literaria corresponde únicamente a las expresiones escritas, considerando que ésta es la única forma de creación 'realmente artística' y asignando a la oralidad un lugar de *folclore* o *cultura popular* y una creación de menor valor estético.

La oralidad se constituye en una forma de expresión de aquellas narrativas mágicas que muestran la viveza del pensamiento, tanto en las poblaciones negras como en otros colectivos. Las diferentes visiones del mundo, los conocimientos locales, las formas de construir un pasado, un presente y de visionar un futuro, se expresan en estas construcciones orales que antes de tener una autoría fija tienen múltiples autores originales, cuando de palabra en palabra y de sujeto en sujeto se construye e inventa constantemente. De la misma forma, la tradición oral tiene un gran valor artístico que se expresa en sus múltiples formas y usos del lenguaje.

La tradición oral es una forma de mantener viva la memoria, que activa y transmite formas de pensar y actuar. Así mismo, la tradición oral se convierte en un elemento cultural que puede apropiarse

la referencia al erotismo de la mujer negra en contraste con la imagen casi virginal de María, son algunas de las características estereotipadas que podemos encontrar en la obra.

pedagógicamente como apuesta política en la escuela, en tanto permite posicionar unos conocimientos que han sido subordinados y definidos como supersticiones o como conocimientos 'de campesinos' o de 'gente inculta'. En este sentido, es importante hacerse la pregunta ¿cuánto espacio ocupa el tratamiento, conocimiento y valoración de las diferentes expresiones de la oralidad en nuestras aulas de clase?

Para el presente núcleo mencionaremos algunas de las múltiples y variadas formas de expresiones de la tradición oral presentes en algunas regiones del país donde históricamente han estado presentes poblaciones negras, sin querer decir que sean las únicas. Es indispensable no perder de vista que las presencias negras son una realidad cultural e histórica en toda la geografía colombiana y no sólo para unas regiones.

En este caso mostraremos una ruta, a manera de guía para los maestros, para indagar sobre la variedad y heterogeneidad de las prácticas y expresiones de la tradición oral de los afrodescendientes en el país, entendidas no como construcciones ahistóricas y aisladas sino constituidas a partir de encuentros y contactos en la Diáspora Africana; es decir, como creaciones que se han resignificado y reinventado en el transcurso del tiempo. Como veremos, la tradición oral toma múltiples formas, entre ellas las décimas, coplas, narraciones, mitos, refranes, dichos y otras prácticas culturales relacionadas con lo cotidiano, lo religioso y lo festivo. La viuda, el duende, el tío conejo, el tío tigre y Anancy, entre otras, son narraciones que construyen un sentido primordial para entender y consolidar formas de vivir e interpretar diferentes realidades de las poblaciones negras.

La tradición oral en el Litoral Pacífico

Para las poblaciones del Pacífico, mayoritariamente afrodescendientes, la palabra memoria, expresa y evoca cada una de esas travesías de hombres y mujeres negros; de sus viajes por la selva, los montes, el manglar y los ríos. Esas historias que de boca en boca cuentan sobre sus ancestros, sobre otras épocas, y que al transcurrir del tiempo se acumulan en la memoria de sus gentes. Los velorios, los acompañamientos a los muertos, los chigualos, los alabaos, jugas, narraciones, cuentos, décimas, leyendas, sus cantadoras y cantadores expresan con sus cantos y declamaciones la viveza de sus recuerdos, la contundencia de unas tradiciones que se resisten a perderse u olvidarse. Veamos una muestra de la riqueza literaria de la tradición oral, en algunas de las formas que se expresa en la región².

Empecemos con la *juga*, que es una forma de canto y de danza que está presente en algunas celebraciones religiosas del Pacífico; particularmente importantes en la región son aquellas que acompañan las *balsadas* realizadas en el mes de diciembre para acompañar las imágenes del Niño Dios, que se desplazan por los ríos, desde las zonas rurales hasta los caseríos o cabeceras de los municipios. Las jugas también pueden encontrarse en algunas celebraciones de santos patronos de la región. En su forma de canto, la juga se caracteriza por la forma de *pregunta y respuesta*, entonada por un corista o solista y respondida generalmente por el público; comúnmente están acompañadas por instrumentos musicales tradicionales de la región.

La balsada consiste en 4 o más canoas de 5 metros de largo formando un planchón, al que se le construyen barandas alrededor, adornadas con palmas tejidas e iluminadas con velas en forma de altar; en su interior va el conjunto de músicos: Marimba de chonta, 2 tambores de doble percusión, 2 cununos y varios guasa (Zapata y Massa, Sf: 30).

2 Para complementar lo que aquí presentamos, es posible revisar las publicaciones de Alfredo Vanín (1993), Nancy Motta González (2005), Ulrich Oslender (2007) y Jaime Cifuentes (2002).

'Te adoro señor'

Solista: Sale la niña del Altar, niña
Coro: Te adoro señor
Solista: El palito de romero, niña
Coro: Te adoro señor
Solista: De seco, se enverdecio, niña
Coro: Te adoro señor
Solista: San José pidió posada, niña
Coro: Te adoro señor
Solista: Pa ´tu esposa que traía, niña
Coro: Te adoro señor
Solista: De adentro le contestaron, niña
Solista: No hay posada pa ´ María, niña
Coro: Te adoro señor

Como se puede ver en el núcleo sobre **conocimiento local**, cuando un niño menor de siete años muere se considera que es un *angelito*. Para que ascienda a la gloria y parta tranquilo se hace un *chigualo*, una celebración en la que las mujeres cantan durante toda la noche, mientras que los hombres las acompañan tocando instrumentos musicales como el *bombo* y los *conunos*. Además de entonar las canciones, algunas mujeres pueden tocar las guasas. Las canciones en los chigualos son conocidas como *arrullos*, que son pequeñas canciones de cuna que se cantan para despedir al niño muerto.



Cantadora de la Vereda de Santa Catalina, Buenos Aires, Cauca. Fotografía: Axel Rojas

En su trabajo sobre el Pacífico, Rogerio Velásquez recogió algunos arrullos entre los que se encuentra éste que presentamos (Velásquez, 2000: 155):

*Este niño llora
No hay quien lo consuele
El último arrullo
De su madre quiere

Ayúdeme, prima
Con esta canción,
Porque se me arranca
Hasta el corazón*

Los arrullos también están presentes en las celebraciones al Niño Dios que se realizan en el mes de diciembre. En algunos lugares del Pacífico no se acostumbra a rezar la novena, entonces se ‘arrulla’ al Niño para tenerlo contento.

Cuando quien muere es mayor de siete años y ya no es considerado un angelito, las actividades para ayudarlo a dejar este mundo son muy distintas; en estos casos las canciones que se entonan son las que se denominan *alabaos*. A diferencia de los arrullos, los alabaos son tristes y se interpretan sin instrumentos musicales, solo con la participación de voces, principalmente femeninas. El tono es melancólico y las mujeres armonizan cantos toda la noche, que en su mayoría aluden a Cristo Jesús, la Virgen María o algún santo.

También como parte de las investigaciones realizadas por el destacado antropólogo afrocolombiano Rogerio Velásquez, encontramos otra expresión de la tradición oral: los cuentos, que pueden referirse a los castigos, los orígenes, la muerte, historias del sapo, entre otros. Los cuentos hacen parte de la vida cotidiana de la gente que los cuenta para divertirse o para enseñar, para pasar el rato en cualquier espacio de reunión, tal como lo relata el mismo Velásquez:

Los cuentos se echan en cualquier parte del caserío. En habitaciones lujosas y bohíos, en ranchos mineros y labranzas, en las orillas de las sembreras, sobre canoas perezosas o en playas afebradas. Basta que la situación sea propicia. Mientras se cuecen los alimentos o después de la merienda, en los actos sociales o en la hora de aconsejar, surge el ejemplo, la rústica creación breve que facilita el recreo y la enseñanza moral para el gobierno del espíritu (Velásquez 2000:177).

Veamos un cuento quibdoseño sobre los orígenes, llamado **Origen de la raza blanca** (Velásquez 2000: 183):

“Dios crió a un hombre y a una mujer. Ambos eran negros. Andando el tiempo el matrimonio tuvo dos hijos que se llamaron Caín y Abel. Caín fue el malo y perverso, pues, desde chiquito se dedicó al trago, a las mujeres y al juego. Abel, por el contrario, fue bueno. Oía misa, respetaba a sus padres y las cosas ajenas, y cumplía sus compromisos. Caín, envidioso de su hermano, lo mató una tarde al volver del trabajo. Pero como no hay crimen oculto, Dios se le presentó y, reprochándole su falta, lo maldijo. La canillera³ de Caín fue tan grande que palideció hasta tomar el color blanco que conservó hasta su muerte.

3 Canillera. Temblor que da en las piernas. Nota de Velásquez (2000: 185).

Caín fue el padre de la nación blanca⁴ que hay sobre la tierra”.

Estas son solo unas pocas muestras de la riqueza de la tradición oral afrodescendiente del Pacífico colombiano; sin embargo, es necesario insistir en que sus expresiones son mucho más numerosas, por lo que se hace necesario promover su investigación y estudio en las instituciones educativas, de tal forma que podamos apreciarlas en su variedad y complejidad.

En el mismo sentido, no sobra insistir en que hemos hablado del Pacífico, de manera amplia, para referirnos a una región llena de complejidades, en la cual la tradición oral no es homogénea y presenta diversas formas según los lugares y las trayectorias históricas particulares de sus habitantes. Veamos ahora otra región del país y algunas expresiones de la tradición oral que podemos encontrar en ella.

Tradición oral en el Valle del Patía

Aunque los estudios afrocolombianos tuvieron un importante crecimiento en la segunda mitad del siglo XX, algunas regiones y poblaciones han sido objeto de mayor número de investigaciones que otras. Este es el caso de las poblaciones de las zonas andinas e interandinas del país, entre las que se encuentran los valles interandinos del norte del Cauca y el Patía, de las que aun se han realizado pocos estudios. Es por ello que bien vale la pena conocer algo de su tradición oral. Veamos algo de la tradición patiana.

‘La leyenda del Cerro del Manzanillo’, nos cuenta sobre los orígenes del poblamiento de la región por parte de la gente negra (Alaix, Sf):

“Cuando los negros fueron traídos al valle del Patía, ya Sebastián de Belalcázar había casi exterminado a los indios de esta región, y los pocos que quedaron huyeron hacia la montaña, llegando a ser los negros los únicos pobladores del valle, quienes al verse solos en tan inmenso territorio se asustaron, porque sólo veían monte y animales. Es así como empiezan a andar sin rumbo fijo, hasta cuando encuentran un cerro que sobresale en aquel valle. Suben a su cima para ver si podían mirar a sus familiares, padres, primos, tíos, dejados en Nairobi; pero cuál no sería su decepción al no ver su tierra natal, fue tal su tristeza que lloraron toda la tarde y la noche encima del cerro hasta formar con sus lágrimas derramadas un lago de aguas eternas” (Eibar Enoc Bermúdez).

Entre los mitos patianos tenemos, la creación de los ríos Patía y Guachicono:

“Hace mucho tiempo, el bajo Patía era un inmenso lago, donde habitaba un monstruo tan grande que tenía unas anchas fosas nasales y miles de patas. Su posición era con la cabeza hacia el norte; se alimentaba de todo lo que llegara a su alcance, incluyendo el agua; con el tiempo había terminado con el alimento y el agua lo cual le ocasionó la muerte. Al morir expulsó por cada fosa toda el agua que había tomado durante toda su vida, y así fue que se originaron, del agua que botó por la fosa derecha el río Guachicono, y de la fosa de la izquierda el río Patía; de las patas se originó la fauna patiana y de la sangre, seguramente de cada vena de sus células, salieron todas las especies de animales patianos” (Cataño, Sf: 11).

También las coplas y los cantos han hecho parte fundamental de la cotidianidad de los pobladores de la región. Unas reconocidas, exponentes de las coplas y cantos en la región, son las ‘Cantaoras del Patía’ que nos transmiten la fantasía y vida cotidiana de sus gentes a través de historias que enseñan sus valores culturales y muestran un gran valor artístico.

4 *Nación blanca, nación negra*. Indica conjunto, número de blancos o negros de una región o de un país [...] Nota de Velásquez (2000: 185).

Cantaoras que cantan la historia

Las cantaoras del Patía son mujeres mayores dedicadas a la vida del hogar, a la docencia y la vida comunitaria, ellas conformaron un grupo que canta y ora en las festividades religiosas del Valle del Patía, pero también son cantaoras porque a través de sus composiciones cantan las historias de comunidad, las alegrías y los sueños afropatianos y con sus canciones buscan enriquecer el proceso educativo de los niños y niñas patianas. Las cantaoras del Patía vienen formando nuevas generaciones de niñas que han llamado *cantaorcitas* con quienes esperan mantener esta tradición de cantar la historia y la cultura afropatiana.

Aquí tenemos una muestra de las coplas interpretadas por 'las Cantaoras':

Las corta mate

*Allá van las corta mates
Con costalilla y machete
También llevan garabato
Y un trapo para hacer rodete*

*Cuando amanece lloviendo
Ni aguacero las detiene
Van en busca de la mata
Que más puros ganchos tiene*

*Marcos Angulo subite al palo
Y dile a Elsa que te reciba
Ana Ledy y Belisa cortan el puro
Blanca y Eladio sacan la tripa...*

Una de las historias más conocidas en la región es las de los *empautaos*, como dice Zuluaga (1998), personajes llamados hombres históricos, que son causa de gran reconocimiento y admiración por su valor y sus hazañas. Los *empautaos* eran hombres que pactaban con el diablo, buscando mejor suerte en el juego, en la música, con las mujeres y la resistencia a las bebidas. De ellos se dice que cualquier mujer que los mirara tenía que obedecerles (Zuluaga, 1998: 181).

Tradición oral en el Caribe continental

Las poblaciones negras del Caribe han recreado entre montañas, montes, sabanas, ciénagas y ríos, en el trabajo, las cosechas y en sus prácticas religiosas, la riqueza y vivacidad de la palabra como medio fundamental de aprendizaje y expresión.

Como expresión de estas tradiciones tenemos los *cantos de labores*, entre los que tenemos los *cantos de vaquería*, los *gritos de monte*, las *décimas*, las *zafras*, las *glosas* y los *cuentos*, entre otros. Los cantos de vaquería y los gritos de monte, por ejemplo, son entonados por los labriegos durante la realización de sus actividades cotidianas en el campo, razón por la cual son llamados cantos de laboreo. Con ellos el pastor acompaña sus horas de trabajo, de recolección y ganadería en los campos y sabanas, al tiempo que pone a prueba su memoria y capacidad de invención o composición. De igual manera, los gritos de monte que, además de acompañar, cumplen la función de ahuyentar malos espíritus como la Llorona y la Mojana que rondan la región. Estos se caracterizan por el uso de gritos y onomatopeyas hechos a *capella*; es decir, que son entonados sin acompañamiento instrumental. En ellos predomina la improvisación.

Tradición Oral del Caribe Insular

Aunque no nos ocupemos en detalle de las expresiones de la tradición oral de las poblaciones raizales de San Andrés y Providencia, es importante resaltar algunos trabajos sobre la tradición oral realizados en las últimas décadas; es el caso del trabajo de recopilación de los norteamericanos Hill y Cathy Washabaug que llegaron a la isla en los años 70 para realizar un trabajo sobre la narrativa oral insular. El trabajo de Fabio Eusse (2001), que presenta múltiples historias de Anancy y otros relatos, adivinanzas e historias.

Así mismo, el papel difusor de la escritora Lolia Pomare-Myles, en su trabajo de recopilación y enseñanza de la tradición oral del Caribe insular, trabajando con jóvenes y niños, contando las historias de los abuelos, para fortalecer y conservar la riqueza de las expresiones y tradiciones orales del archipiélago. Recientemente, Patricia Enciso (2004) ha realizado un significativo trabajo con narradores raizales para la construcción de una historia contemporánea, con el propósito de fortalecer la identidad raizal.

La literatura y los literatos negros, afrocolombianos y raizales

Desde hace ya varias décadas, algunos intelectuales de las organizaciones sociales, artistas afrocolombianos y académicos han llamado la atención acerca de la importancia de recuperar los aportes de los cultores de la palabra que se han reconocido a sí mismos como negros o afrodescendientes. La lista de estos artistas es amplia pero poco conocida, y su producción literaria ha sido escasamente publicada. Intentaremos dar a conocer a algunos de ellos, pues nos interesa llamar la atención sobre los invaluable aportes que su estudio puede contribuir a la educación colombiana.

Es importante reconocer que la producción literaria de los afrodescendientes en el país ha estado ligada con frecuencia a un proyecto político de reivindicación de las identidades, los derechos y la belleza de los afrodescendientes; un proyecto político cuyas raíces pueden encontrarse en luchas como las de los movimientos abolicionistas que, desde el siglo XVIII en EEUU, se manifestaron en pro de un ideal de libertad e igualdad de derechos de los afrodescendientes esclavizados.

En Iberoamérica, por su parte, se publicaron algunas novelas antiesclavistas escritas por blancos, algunas de ellas anteriores a *La Cabaña del tío Tom*⁵. En Cuba las novelas *Cecilia Valdez* (1839), de Cirilo Villaverde; *Sab* (1841), de Gertrudis Gómez de Avellaneda y *Francisco*, de Anselmo Suárez. Estas obras, aunque de un sentido político altruista, no lograron trascender la mirada estereotipada y discriminante hacia los afrodescendientes; como ha dicho Rojas Mix, '[...] aún denunciando la esclavitud, no dejan de ser racistas' (Rojas Mix 1990: 55).

La literatura afrodescendiente también ha tenido en Colombia importantes artistas. Haremos referencia a algunos escritores que han posicionado la presencia de las expresiones culturales de la gente negra en el campo de la literatura, acompañada de unas breves anotaciones sobre sus biografías y sobre algunas de sus obras. Es importante resaltar la producción literaria de escritores de diferentes lugares

5 *La cabaña del tío Tom* es una de las obras literarias más conocidas, motivada por los movimientos pro-abolicionistas en EE.UU.; fue escrita por Harriet Beecher Stowe en el año de 1851, el mismo año en que se dio la abolición legal de la esclavitud en Colombia. Aunque la obra ha suscitado severas críticas, sobre todo por parte de algunos movimientos de activistas negros, quienes problematizan la imagen de sumisión del hombre esclavizado que presenta la autora, logró en su momento señalar e impugnar la esclavización, denunciando el maltrato al que eran sometidos los hombres y mujeres negros.

del país, cuyas producciones circulan con frecuencia en los ámbitos local o regional, aunque en contadas ocasiones alcanzaron reconocimiento nacional⁶.

La mención de los escritores obedece a un orden cronológico; la carencia de otras fuentes y la escasa circulación de la obra de artistas femeninas no nos han posibilitado centrarnos en la producción de escritoras afrocolombianas, lo que se convierte en un llamado de atención sobre la poca publicación y difusión de la literatura escrita por mujeres negras en nuestro país.

También es importante insistir en el gran número de escritores que por la poca difusión de su obra no cuentan con mayor reconocimiento, pero que hacen parte de la amplia gama de escritores y poetas que exaltan, reconocen y valoran el ser afrodescendiente. Para mencionar el caso del departamento del Cauca solamente, y a manera de ejemplo, tenemos a Ismael Juanillo Mina del municipio de Suárez, quien exalta la cotidianidad de su lugar de origen; los campesinos, las minas, el amor y los paisajes marcan el ritmo y la tinta en su escritura. Entre su obra publicada tenemos: *Salvajina oro y pobreza* y *Mis inspiraciones en verso. Suárez hecho poesía*.

De igual forma, la compilación *Nuestro canto, panorama inédito de poesía*, que presenta la obra de tres poetas caucanos de Puerto Tejada y Villa Rica, ellos son: Hugo Idrobo Díaz, Héctor León Mina Vidal y Fernando Maclanil (Mina 2001).

Candelario Obeso

Obeso puede ser considerado uno de los artistas colombianos representativo del siglo XIX; escritor y poeta, nació en Mompox en 1849. Estudió Derecho y Ciencia Política en la Universidad Nacional y fue además traductor de poetas ingleses, franceses y alemanes; así mismo, tradujo tratados de táctica militar y manuales de enseñanza del francés, inglés e italiano.

Candelario marca el inicio del reconocimiento de la literatura y la poesía afrodescendiente en Colombia. Criticado por unos y exaltado por otros, Candelario presenta en su poesía el lenguaje y la cotidianidad del negro del siglo XVII, presentando la cultura negra que empezaba a formarse con el desempeño y papel de los bogas de los ríos en el Caribe.

“Obeso, nativo de Mompox, fue el primer negro que articuló literariamente la forma de expresión, la temática y el interés de clase de su raza, no sólo en Colombia sino en América. Fue así uno de los fundadores de la escuela de poesía popular en este hemisferio que, junto con él, tuvo en Colombia cultores tan excelentes como Gregorio Gutiérrez González, Epifanio Mejía, Jorge Robledo Ortiz, Jorge Artel y Luis Carlos (el Tuerto) López” (Fals Borda, 2002: 49B).

Su literatura exaltaba la expresión de su lugar de origen, la lengua vernácula y popular de la gente negra, en una época (siglo XIX) en que el señalamiento del lenguaje era una de las formas discriminatorias y racistas, de una sociedad que estaba construyendo los ideales de belleza literaria sobre la base de las ‘grandes obras’ de la literatura y poesía ‘universal’ del momento. Además, con el peso de una ideología de blanqueamiento, que trataba de consolidar una identidad nacional en la que lo negro y sus expresiones no correspondían con dicho ideal.

De allí parte el valor de la producción literaria de Obeso, que optó por un estilo contrapuesto a las características de la literatura de su momento, en la que se resaltaba el valor de la ‘buena y correcta letra’.

6 Esto, a pesar de que algunos de ellos tuvieron reconocimientos formales dentro y fuera del país, como veremos.

Una muestra de su estilo lo encontramos en el *Canto der montar*, tomado de su libro 'Cantos populares de mi Tierra'⁷.

Canto der montar (fragmento)

*Eta vira solitaria
Que aquí llevo,
Con mi hembra i con mi s' hijo
I mi perros,
no la cambio poc la vira
re lo pueblos...
no me farta ni tabaco
ni alimento;
Re mi pácmas ej ér vino.
Má güeno,
I er guarapo re mi cañas
Etupendo! [...]*

Helcías Martán Góngora

Poeta del Litoral Pacífico, nacido en Guapí en 1920, murió en Cali en 1984. Estudió Derecho y Ciencias Políticas en el Externado de Colombia. Su producción literaria la compone 74 libros, entre publicados e inéditos. Los temas sobre los que escribió tienen que ver con el mar, la música y su bella región, tomando y exaltando la cotidianidad de los hombres y mujeres negras como un elemento importante para su creación. Entre sus obras publicadas tenemos: *Menester de Negrería* y *Fabla negra*, *Humano Litoral*, *Índice Poético de Buenaventura* y *Concierto en sol mayor*, entre otras (Alaix, 2001). Veamos algo de su obra poética, tomado de la compilación hecha por Alaix (2001: 117):

El Berejú

*Yo siento en lo más profundo
Este cantar de mi gente.
La sangre da vuelta al mundo
Como el mar al continente.*

*No tengo plata en baúles
Ni en las venas sangre azul.
Currulao, Makerule,
Makerule, berejú.*

*Popayán y Cartagena,
Cartagena y Popayán
Pena del negro es más pena
Y el pan del negro no es pan.*

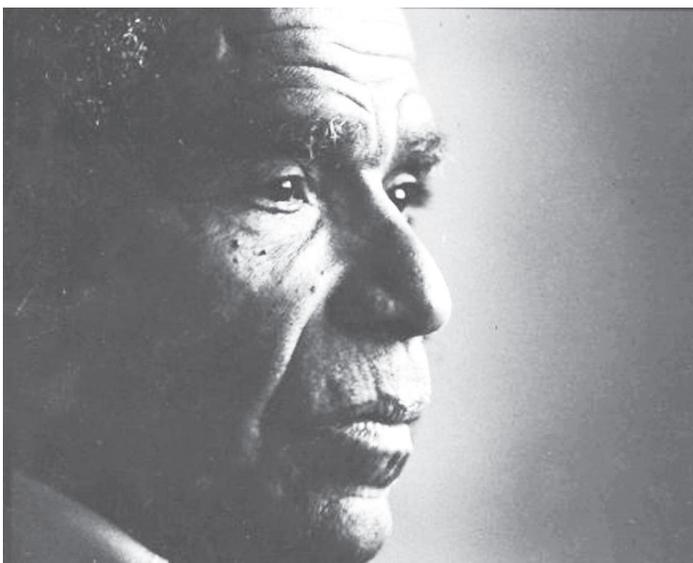
*Aunque ahora tú me adules
Vengo de la esclavitud.
Currulao, Makerule
Makerulé, berejú.*

⁷ Existe una publicación hecha en la conmemoración de los 120 años de su muerte, en la que aparecen sus poemas en su escritura original y posteriormente la transliteración al castellano estándar (Obeso 2005).

*Bailo con negra soltura
En Tumaco y Ecuador,
En Guapiy Buenaventura
Y en la costa del Chocó.*

*El cantar que tú modules
Nunca tendrá la virtud
Que tiene mi Makerule,
Currulao y berejú*

Manuel Zapata Olivella



Manuel Zapata Olivella.

Imagen en: <http://manuelzapataolivella.org/wp-content/uploads/2007/09/000-bandw091jpgmedium.jpeg>. Imágen bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin obras derivadas 2.5 Colombia.

Zapata es uno de los intelectuales más destacados del siglo XX en Colombia; este novelista, antropólogo, médico y folclorista nació en Lorica, Córdoba, en marzo de 1920 y murió en Bogotá en 2006. Es uno de los intelectuales afrocolombianos más importantes y respetado por sus aportes a la construcción y reivindicación de las presencias afrodescendientes en el país. Su apuesta política, a través de la literatura y en otros campos, se evidenció en sus múltiples y variados escritos.

Realizó ensayos y trabajos relacionados con aspectos artísticos, históricos, antropológicos y literarios, en los que hizo énfasis en el reconocimiento de los afrocolombianos, sus ancestros africanos, la identidad y sus aportes al país. En sus escritos se levanta la voz fuerte de un hombre negro que reprocha la condición a la que fueron sometidos los africanos y sus descendientes cuando fueron

obligados a abandonar sus vidas y sus mundos para entrar a otros de engaños, explotación y maltrato. Llamando la atención sobre una condición que después de muchos años sigue asaltando el derecho, los cuerpos y las mentes de la gente negra en el país.

En 1960 fundó la revista *Letras Nacionales*. Entre sus obras tenemos: *Pasión Vagabunda*, *Tierra Mojada*, *Detrás del Rostro*, *Chambacú corral de negros*, *La Calle 10*, *El fusilamiento del diablo*, *Changó el gran Putas*, *En Chimá nace un Santo*, entre otras. Con su novela *Detrás del Rostro*, ganó el Premio Literario Esso en 1962.

En *Levántate Mulato*, un libro autobiográfico, Zapata hace un repaso de diversos rasgos de la Costa Atlántica, en los que aparecen historias locales contadas por tíos, abuelos, hermanos. Con esta obra ganó en París el premio *Nuevos Derechos Humanos*, en 1988. Veamos ahora un breve fragmento de *¡Levántate Mulato!* (Zapata Olivella, 1990: 344)

*"[...] El negro africano siempre aparecía como bárbaro, feroz, amoral y caníbal. Por tanto, carente de alma, inteligencia y creatividad; se les denominó **piezas de indias, bozales, mulecos, muleconas, etc.** Los testigos más consecuentes con la razón del cristianismo los denominaron **esclavos**, cuando eran simples prisioneros de una guerra no declarada por los bárbaros.*

Comencé entonces a intuir que esta historia no podía ser escrita por alguien que no llevara en su piel la huella de quienes habían padecido tal dignidad. Pero negros talentosos escribieron poemas y novelas que bien habían podido acometer la odisea de su pueblo. Concluí que no se trataba sólo de poseer el don narrativo, sino de abarcar en una sola mirada las múltiples culturas africanas refundidas en la esclavitud”.

Juan Zapata Olivella

Nació en Cartagena, fue candidato presidencial por las negritudes colombianas. Al lado de sus hermanos se dedicó a la investigación y difusión de la cultura ancestral. ‘En la palabra poética de Juan Zapata Olivella, se desborda la intimidad, pero también es la voz de quien no acepta la vida deprimente de la humanidad y aboga por el compromiso social’ (Alaix 2001: 131). En 1972 le fue otorgado el premio internacional de poesía ‘Barón de Domit’, por el Instituto de Cultura de Montevideo, por su poema ‘Al filo de la Palabra’. Algunos de sus poemarios son: *Gaitas bajo el sol*, *Amor en azul transparente*, *Albedrío total*, *Campanario Incesante*, *Panacea*, *Bullanguero*, *Poemario de Portugal*, entre otras obras. También es el autor de la novela *Pisando el camino de ébano* (1984). De su poemario infantil *La hamaca soñadora* (Zapata Olivella, 1979: 33), tomemos un breve fragmento:

Apátrida (Fragmento)

*Si me dieran un suelo,
Unos metros de tierra,
Un pedazo de espacio propio,
Diría que tengo una patria;
He arrancado el polvo de mis pies caminantes,
He sombreado los senderos inhóspitos
He vadeado el lomo de los ríos,
He apurado el odre de los mares
Y ha sido inútil mi peregrinaje:

Trotamundo indefenso,
Huérfano impenitente
Gitano de prédicas,
Nazareno solitario
Y mi brújula intacta [...]*

Experiencia: Institución Educativa La Boquilla

Emisora institucional y página Web

Entre otras estrategias para trabajar este núcleo tenemos la *Emisora Institucional* y la *página Web* como proyectos pedagógicos que se pueden desarrollar desde la CEA. Como ejemplo de lo anterior tenemos a la *Institución Educativa La Boquilla* en el departamento de Bolívar en la cual se trabajan varios proyectos desde diferentes áreas, por ejemplo la página Web etnoeducativa, que es un proyecto en construcción, pero que se plantea el objetivo de llevar las afrocolombianidades hacia la tecnología.

Este proyecto incluye una parte educativa y otra comunitaria. En la primera se incluiría toda la información sobre la institución educativa, en donde maestros y estudiantes puedan ingresar sus actividades o reportes. En cuanto a la comunidad, se podrá encontrar información sobre las actividades a realizar en la localidad. El papel de los estudiantes en la construcción de la página es el de investigar

con sus padres y mayores del pueblo sobre la historia de La Boquilla; en el caso de los estudiantes de los grados 10 y 11, son ellos los encargados de digitar los documentos y seleccionar el material para su presentación.

En el proyecto de la emisora institucional, los maestros, estudiantes y la comunidad participan en la elaboración de las notas, guiones, la organización de los programas y su emisión. Este trabajo está basado en la investigación y ofrece la posibilidad de desarrollar diferentes temáticas de acuerdo con los siguientes ejes temáticos transversales:

- Historia y Cosmovisión de los Pueblos Afrodescendientes
- Cultura Ciudadana – Convivencia, Deberes y Derechos
- Identidad
- Comunidad Valores y Antivalores
- Medio Ambiente y Territorialidad
- Formas de Asociación
- Rasgos Culturales (Folclor, Costumbres, Aspectos Socioculturales)
- Música, Danzas, Bailes, Rondas y Juegos

Bibliografía

Alaix de Valencia, Hortensia

2001 *La palabra poética del afrocolombiano (Antología)*. Sin más datos.

Cataño Henao, Luz Stella

Sf *Lágrimas, cantos, bailes y algo más... En el mágico Valle del Patía*. (Sin más datos).

Cifuentes Ramírez, Jaime (comp)

2002 *Memoria cultural del Pacífico*. Cali: Club de Leones de Buenaventura.

Enciso, Patricia

2004 *Los hilos que amarran nuestra historia*. Sin más datos: Native Foundation for the Archipelago's, Sustainable Development-NAFASD. Fondo de Convivencia y Concertación Social, Cooperación Técnica Alemana- Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit-GTZ.

Eusse, Fabio (Edit)

2001 *Anancy Stories. Cuentos de Anancy*. Santa Fé de Bogotá: Ediciones Insulares del Caribe.

Fals Borda, Orlando

2002 *Mompox y Loba. Historia doble de la costa 1*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Mina, William (Compilador)

2001 *Nuestro Canto, panorama inédito de poesía*. Cali: s.d.

Motta González, Nancy

Sf *Hablas de Selva y Agua. La oralidad afropacífico desde una perspectiva de género*. Cali: Universidad del Valle.

Obeso, Candelario

2005 *Cantos populares de mi tierra. Antología poética de los olvidados*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Instituto Distrital de Cultura y Turismo, Fundación Cultural y Ambiental de Candelario Obeso.

Oslender, Ulrich

2007 "Contra el olvido: celebrando a los poetas inéditos y la recuperación de la memoria colectiva del Pacífico colombiano". En: Lucía Ortiz (ed.), *Chambacú, la historia la escribes tú: ensayos sobre cultura afrocolombiana*. pp. 255-282. Madrid: Iberoamericana.

Rojas Mix, Miguel.

1990. *Cultura afroamericana de esclavos ciudadanos*. México: Biblioteca Iberoamericana.

Vanín, Alfredo (compilador)

1993 *Relatos de Mar y Selva*. Bogotá: Colcultura.

Velásquez, Rogerio

2000 *Fragmentos de historia, etnografía y narraciones del Pacífico colombiano negro*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Wallerstein, Immanuel

2006 "Aimé Césaire: colonialismo, comunismo y negritud". En: Aimé Césaire. *Discurso sobre el colonialismo*, pp. 7-12. Madrid: Ediciones Akal, S.A.

Zapata Olivella, Juan

1979 *La hamaca soñadora: Poemario infantil*. Cartagena: Heliógrafo Moderno.

1963 *Detrás del rostro*. España: Aguilar.

Zuluaga R, Francisco

1998 "Los 'Hombres Históricos' del Patía o los héroes del tiempo encantado". En: Maya, Adriana (coord). *Geografía Humana de Colombia. Los Afrocolombianos Tomo VI*, pp. 167- 190. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.

Webgrafía

Alaix de Valencia, Hortensia. En: Tradición Oral en la localidad de El Patía (Cauca).

Biblioteca Virtual Luis Ángel Arango del Banco de la República. Consulta en www.lablaa.org

Recomendaciones para el uso de páginas web:

Algunas de las imágenes incluidas en este capítulo fueron tomadas de las páginas web indicadas en la webgrafía. Para ubicar contenidos adicionales recomendamos buscar en las páginas principales de estos sitios:

<http://www.lablaa.org>

<http://manuelzapataolivella.org>

<http://creativecommons.org/international/co/>



13. Sonidos y Ritmos

Ana María Solarte Bolaños

Orientaciones conceptuales y pedagógicas

Con bastante frecuencia entendemos la enseñanza de la música como una especie de ‘apreciación musical’ de aquella música que ha sido llamada ‘cultura’. La música en este esquema es entendida como hecho sonoro e interpretativo, llevando a que se destaque lo bello que ella tiene ‘en sí misma’ y no en relación con sus significados, usos y contextos de producción. Así mismo, se asume que existe una forma válida, bonita y/o bien hecha de hacer música, que obedece a una aptitud excepcional de ‘artistas iluminados’, seres virtuosos y excepcionales.

De acuerdo con esta concepción, se crea una escala de valoración para todas las expresiones musicales, que no depende de su significado o uso social, sino de las formas musicales que son consideradas la máxima expresión de las sociedades ‘civilizadas’. Las manifestaciones que se salgan de ese paradigma dominante, son consideradas expresiones de ‘lo popular’, lo folclórico, y, por ende, de menor valor artístico, incluso vulgar y hasta grotesco. El folclor así entendido aparece como algo estático, ligado ‘naturalmente’ a un lugar específico y a unas poblaciones.

En este sentido, es pertinente hacer un llamado a la reflexión y constante revisión del material que utilizamos en las instituciones educativas y las prácticas de los maestros. Podemos preguntarnos: ¿seguimos enseñando a nuestros estudiantes que los afrocolombianos viven en las costas, que son bailarines, escandalosos y que bailan mapalé o currulao? o por el contrario, ¿dejamos ver que las poblaciones afrodescendientes no viven de manera exclusiva, en una parte del territorio nacional y que no tienen una sola forma de vida y de expresión artística y musical? De otra parte, ¿hemos reflexionado con los estudiantes acerca del hecho que las músicas afrocolombianas no son escuchadas exclusivamente por las poblaciones negras y que todos somos herederos del legado musical afrodescendiente?

Es importante pensar que las generalizaciones excluyen o restan valor e importancia a expresiones musicales que se producen y recrean en múltiples espacios, y que configuran múltiples gustos musicales y sentidos culturales.

¿En los procesos de enseñanza, reconocemos la existencia de músicas negras y su aporte a los diferentes géneros musicales?

¿En qué momentos y espacios escolares están presentes las músicas afrodescendientes?

¿Qué conocemos sobre las poblaciones, los contextos y las prácticas a las que está ligada la producción musical afrodescendiente?

Objetivos curriculares

- Problematizar la folclorización de las expresiones artísticas de las poblaciones negras, afrocolombianas y raizales, y en particular de sus expresiones musicales.
- Comprender las transformaciones históricas de las músicas afrodescendientes y conocer sus expresiones tradicionales y contemporáneas.
- Reconocer y valorar el aporte musical afrodescendiente a las músicas colombianas.
- Cuestionar y subvertir los estereotipos respecto de los géneros musicales producidos por las poblaciones negras, afrocolombianas y raizales.

Introducción

Las músicas están ligadas a nuestras vivencias y prácticas cotidianas, y significan de maneras particulares de acuerdo a momentos, personas y grupos específicos. De igual forma, las músicas hacen parte de los elementos que configuran las identidades, sean éstas individuales, étnicas, locales, regionales, nacionales, entre otras.

Lo que en este núcleo se nombrará como músicas tradicionales, se refiere a aquellas músicas producidas localmente, que se han transmitido en el tiempo y que son legadas de generación en generación. Eso sí, se hace necesario tener cuidado con la asociación entre músicas tradicionales y su pertenencia o exclusividad en relación con un lugar, pues no podemos perder de vista que las músicas se transforman en el tiempo y pueden 'salir' de los territorios donde han sido creadas o pueden incorporar elementos de otras tradiciones.

Algunas de las músicas que conocemos como músicas tradicionales afrodescendientes, son producto de la Diáspora Africana, en la cual se han transformado y se han ido apropiando de elementos de otras tradiciones de origen europeo e indígena. Tal es el caso de músicas como la *juga*, que incorpora elementos europeos, tanto a nivel de instrumentos como de contenidos temáticos y musicales. El caso del *son Chocoano*, que es interpretado por el conjunto de chirimía, algunos de cuyos instrumentos son de origen europeo. O el caso del calypso sanandresano, igualmente resultado de la apropiación de diversos elementos de distintas tradiciones.

De otra parte, las expresiones musicales tradicionales salen de lo local y se difunden en nuevos contextos, incluso hasta hacerse masivas; es decir, hasta ser conocidas y apreciadas masivamente en otros lugares distintos al de su origen. Un ejemplo de lo dicho lo encontramos en la música de Carlos Vives, quien tomó músicas tradicionales de una región de la Costa Caribe y les dio nueva forma, las difundió por el país, para luego masificarlas o difundirlas por todo el mundo. Así mismo, tenemos el caso de Totó La Momposina, que desde hace décadas investiga y da a conocer músicas tradicionales como el bullerengue. Y más recientemente, grupos como Choquibtown, quienes mediante la fusión de ritmos producen nuevos estilos musicales mezcla de lo tradicional y lo contemporáneo.

En este contexto, las músicas que conocemos como tradicionales de las poblaciones negras han contribuido a la creación de nuevas expresiones de lo musical, algunas veces siendo retomadas en sus ritmos y melodías adaptados a otros formatos instrumentales¹, o siendo trasladadas a otros contextos con el mismo rótulo de tradicionales. Por ejemplo, algunas músicas tradicionales del Pacífico han sido difundidas en diversas regiones del país, como parte de los procesos de reconocimiento y valoración

1 Definimos formatos o formatos instrumentales, a la forma de agrupamiento de instrumentos musicales diversos para la interpretación de las músicas. Estos son diversos y dependen de lo que los músicos definan como apropiado para la interpretación y el estilo de sus músicas.

de la diversidad y el patrimonio cultural. De esta manera, esas músicas cobran importancia para la reivindicación política de aquellas poblaciones marginadas e invisibilizadas, se desplazan a otros escenarios replanteando esquemas de subvaloración.

En consecuencia, hablaremos de músicas afrodescendientes en dos sentidos: uno, como *músicas tradicionales* que son aquellas que tienen elementos y características históricas y culturales ligadas a tradiciones locales; es decir, que son sonoridades que llegaron o fueron traídas en la memoria de los africanos al 'Nuevo Mundo', y que con el tiempo se mezclaron con otros elementos y se configuraron en lo que hoy son y significan, y que han sido transmitidas de generación en generación como parte de las tradiciones de un lugar y unas poblaciones. A lo largo de la historia, estas músicas adquirieron nuevos sentidos y, así mismo, nuevas formas de expresión que fueron inventadas y recreadas, que indudablemente seguirán transformándose y reinventándose.

En segundo lugar, hablaremos de músicas o expresiones musicales contemporáneas, refiriéndonos a músicas que han vivido múltiples transformaciones en sus sonoridades y formatos, que posibilitan la invención de otros significados y la configuración de nuevos gustos musicales, que ya no se ligan de manera exclusiva a un lugar o territorio. Son música producto de las diferentes dinámicas de movilización, creación, producción y consumo que, aunque se producen en algún lugar, no sólo tienen significado para quienes viven en él, sino que son escuchadas e interpretadas por muchas personas, más allá de las fronteras de ese lugar.

En cualquier caso, esta clasificación de lo tradicional y lo contemporáneo es difícil de mantener en la práctica, pues con frecuencia encontramos músicas tradicionales que logran amplios niveles de circulación nacional e internacional. Es el caso de algunos grupos e intérpretes como el Sexteto Tabalá, Petrona Martínez, el Grupo Bahía o Gualajo. Adicionalmente, habría que decir que es común que un mismo grupo o cantante interprete dentro de su repertorio algunos temas que se consideren tradicionales, junto a otros que pueden considerarse contemporáneos.

Y por último, llamaremos la atención sobre los legados musicales afrodescendientes que 'no se escuchan' en las músicas; es decir, aquellos legados musicales de la Diáspora Africana que encontramos en la música que se escucha cotidianamente, aunque no reconozcamos en ellos el aporte afrodescendiente. Elementos que están presentes en la música de Colombia y del mundo, como la salsa, el jazz, el bolero, el soul, el rock, el hip hop, entre otros.

Músicas ¿Qué y cómo estamos enseñando?

Uno de los textos que ha sido ampliamente utilizado como guía para aprender el folclore colombiano es el de Guillermo Abadía Morales, *Compendio general de Folklore colombiano*, cuya primera edición data del año de 1970. Allí, Abadía expone 23 tesis que presentan un recorrido descriptivo por el folclor colombiano. El autor entiende el estudio del folclor como 'exposición de las diferentes manifestaciones del *saber popular*' (Abadía 1970: 7).

En otros textos que guardan similitudes con el de Abadía, como el de '*Folclor, costumbres y tradiciones colombianas*', de Javier Ocampo López, se presenta el estudio de estas costumbres y tradiciones en relación con regiones geográficas y en correspondencia con tipos humanos: los paisas, opitas, bogotanos, cundiboyacenses, etc. Ocampo plantea que,

"[...] las costumbres delimitan el conjunto de cualidades e inclinaciones y usos que forman el carácter distintivo de un pueblo determinado [...] Ellas se van transmitiendo de generación en generación, convirtiéndose con el tiempo en preceptos que tienen vigencia social y son aceptados por los pueblos" (Ocampo 2006:5).

De esta manera, establece una relación entre un espacio (una región, un departamento) y el grupo humano que lo habita, y unas prácticas culturales que se supone son exclusivas de dicho grupo. Así aprendemos y enseñamos que las músicas son 'típicas' de una población o región, al igual que los trajes, las danzas y las comidas, y las pensamos sin posibilidad de movilidad y nuevas significaciones. Sucede entonces que se considera a un género representativo de una región geográfica.

Por lo tanto, no es extraño que aun en algunos textos sobre folclore encontremos referencias como las que Abadía planteaba en 1970:

La zona de la cordillera o zona Andina tiene como tonada-tipo:

EL BAMBUCO

La zona de la llanura tiene como tonada tipo:

EL JOROPO

La zona del Litoral Atlántico tiene como tonada-tipo:

LA CUMBIA y en la sub-zona vallenata

EL PASEO

La zona del Litoral Pacífico tiene como tonada-tipo

EL CURRULAO

Al lado de cada una de estas tonadas-tipo hay un grupo de tonadas o aires musicales que corresponden por su índole al género de éstas (Abadía 1970: 83).

A esta asociación entre una región y un determinado tipo de música, corresponde otra asociación entre geografía y raza. Por ejemplo, encontramos la referencia a la región del Pacífico como la región donde se ubica el mayor poblamiento negro, rasgo que en ocasiones comparte con la región Caribe. Sin embargo, cada vez es más claro que la presencia afrodescendiente es generalizada en el país y que incluso la mayor parte de la población negra no habita en el Pacífico sino en las ciudades, tal como vimos en el núcleo sobre presencias demográficas y culturales.

Cabe preguntarse entonces si podemos seguir afirmando que el currulao, el mapalé y la cumbia, son músicas exclusivas de la gente negra y que siguen localizadas en los litorales Pacífico o Atlántico, 'olvidando' por un lado, que estas músicas también han migrado a las ciudades y, por otro, que no son las únicas expresiones musicales allí presentes reduciendo sus múltiples manifestaciones artísticas, musicales a una representación que invisibiliza tal diversidad.

La idea no es hacer una negación sobre la configuración histórica de unas expresiones musicales afrodescendientes, que por supuesto existen, sino evidenciar y problematizar las miradas sobre esas expresiones, su presencia en la geografía nacional y entender cómo estas asignaciones simplifican la riqueza y diversidad de expresiones que se pueden encontrar en cada una de las poblaciones negras en el país, que a su vez también son diversas; del mismo modo ver sus transformaciones a lo largo de la historia. En el caso de la música, por ejemplo, estas miradas reproducen imágenes estáticas, en tanto siguen afirmando la existencia de un ritmo 'tradicional' para toda una región, asignando la denominación de folclore sólo a aquellas expresiones musicales marginales y/o rurales, obviando y simplificando los cambios y moviidades que han tenido.

El llamado de atención va en el sentido de que aún enseñamos a nuestros niños, niñas y jóvenes, una imagen que sigue reproduciendo estereotipos de las poblaciones negras. De manera que se establece una relación 'natural' entre lo étnico o racial, y un conjunto reducido de expresiones artísticas.

Algo similar ocurre con las formas de bailar, estrechamente relacionadas con las músicas, que son expresiones corporales que también han sido racializadas. El cuerpo, su movimiento, su postura, sus usos, se ven y se valoran en correspondencia a un grupo étnico o cultural, al que se considera más o

menos cercano a las 'buenas costumbres'. Como veremos en un núcleo más adelante, ello hace que sea frecuente escuchar frases que tildan a la gente negra, afrocolombiana y raizal, y a sus formas de bailar, como vulgares o cargadas de una sexualidad exagerada.

Estas representaciones no son de ahora; desde la época colonial podemos encontrar situaciones similares, como podemos ver en un ejemplo citado por Wade, referido a la ocasión en que el arzobispo de Popayán decretó en 1763 la prohibición de ciertos bailes:

"Por cuanto se han introducido unos bailes nombrados la zaraza, el costillar, zanco de cabro, bundes y otros de esta misma clase y naturaleza, con acciones y movimientos inhonestos y provocativos, mandamos bajo pena de excomuni3n mayor que con ningún pretexto ni motivo, ni en p3blico ni en secreto se toquen ni canten tan perjudiciales bailes" (Perdomo Escobar 1963. En Wade 1997: 331).

Seg3n Peter Wade (1997), durante el siglo XX se despert3 un mayor inter3s por las poblaciones afrocolombianas y en especial por su m3sica. Sin embargo, ese inter3s tuvo el sesgo de la exotizaci3n, y la inferiorizaci3n de las poblaciones negras, afrocolombianas y raizales. Mucho de lo dicho sobre las 'm3sicas negras' ha sido construido a partir de las representaciones de lo negro y su corporalidad, que suele representarlos primitivos y a la vez atractivos, una especie de fascinaci3n por lo prohibido que resulta de la satanizaci3n del cuerpo de los hombres y las mujeres negras y la mitificaci3n de su sexualidad (Ver el n3cleo sobre racializaci3n de los cuerpos).

La idea de M3sica Nacional: la negaci3n de lo Negro en las m3sicas

La idea del mestizaje fue central en el discurso de fundaci3n de la naci3n, luego de los procesos independentistas en el siglo XIX. Se trataba de construir un referente de unidad que convocara a la mayor parte de la poblaci3n y que recogiera los rasgos 'propios' de la nueva identidad que se quer3a forjar, que deber3a ser distinta de la europea (pues se quer3a romper el v3nculo con el colonizador), pero que no pod3a romper con las formas de pensamiento de la 3lite dominante, que hist3ricamente hab3a despreciado lo ind3gena y lo afrodescendiente. Es decir, se requer3a de una identidad que rompiera con lo europeo,

pero solo parcialmente, y que se construyera sobre lo propio americano, pero sin cuestionar los privilegios de las 3lites.



El bambuco, una expresi3n musical campesina, negra e ind3gena, en un proceso de blanqueamiento se consolida como la m3sica nacional colombiana en el siglo XIX. Danza del bambuco en el pueblo de El Bordo. Grabado de Sirouy. 1875 - 76. Imagen: Pati3o (2007:62).

De esta manera, el mestizaje result3 ser la f3rmula para conducir a todos los sectores de la poblaci3n hacia el blanqueamiento progresivo de la sociedad y su proyecto se reflejar3a en la elecci3n de los s3mbolos de dicha identidad, entre los cuales se encontraba la m3sica. La asignaci3n de un g3nero musical como emblema nacional, concreta en parte el ideal de identidad, al tiempo que la reduce de sus diversas expresiones a una.

Entonces, es cuando el *bambuco* se consolida como música nacional, comprimiendo al máximo los elementos negros e indígenas, queriendo lograr así una especie de blanqueamiento musical. Los bambucos, hasta entonces considerados músicas campesinas, se desplazan a los salones de baile de las élites, para ser tocados por los pianos, los conjuntos de cuerdas y se instituye como un género ligado a una tradición musical más cercana a la 'cultura', menos campesina, menos negra, menos indígena, es decir, más cercana a la europea. Entonces, se niega todo vínculo de esos sectores marginales y rurales, en relación con las expresiones musicales que se quiere consolidar como parte de la imagen del ideal de sociedad.

Expresiones musicales tradicionales de los afrodescendientes

A continuación haremos referencia a algunas de las expresiones musicales presentes en poblaciones del Pacífico, valles interandinos, Caribe continental y Caribe insular, como una forma de mostrar esas presencias históricas de las poblaciones negras pero sin perder la perspectiva que hemos propuesto y es la de replantear los imaginarios que sobre las prácticas musicales de los afrocolombianos se tiene. Haremos una breve enunciación de algunas de las diversas expresiones de la música tradicional en estos lugares, dejando claro que no son las únicas, ni los únicos lugares con presencia de población negra.

Por razones prácticas frente a la extensión del texto mencionaremos sólo algunas que hacen parte de ese amplio y rico legado de la música tradicional afrodescendiente.

El Pacífico es bonito...

El Pacífico es bonito... con su negro y su folclor, con sus mares y sus tierras con el ritmo del tambor.

Nuestros ríos, nuestros mares... hay nuestra vegetación, con la variedad de concha, de la fauna lo mejor,

Es riqueza natural que nos da nuestra región.

Con el bombo y la marimba...

Redoblante, clarinete, el cununo, el guasa, los platillos

Y otros más,

Nuestras fiestas patronales nos ponemos a celebrar².

El Pacífico en su conjunto posee una gran riqueza de expresiones musicales y religiosas. Si pensamos en el Pacífico norte y en el Pacífico sur, encontramos en ambas regiones unas músicas tradicionales particulares, aunque con algunos elementos comunes. La primera está asociada generalmente a los conjuntos de chirimía y la segunda, a los conjuntos de marimba³.

El Pacífico tiene variados ritmos musicales como el currulao, la juga, el aguabajo, el abozao, el bambuco viejo, el son Chocoano, el berejú, el bunde, la rumba, entre otros. Igualmente, existen unas formas ancladas a la religiosidad y sus prácticas, como es el caso de las salves, los arrullos, los alabaos, los villancicos y las loas. Además, tenemos otras expresiones como los cantos de boga, que entonan los pescadores en la navegación para acompañar la salida al mar, al río o al manglar.

2 Grupo Bahía.

3 La marimba [...] consiste en una hilera de tubos de guadua colocados de mayor a menor en sentido vertical, que alcanzan el número de veinticuatro y que en la parte inferior tienen una cuerda tensa a guisa [modo] de diámetro. Están cubiertos por tablillas de chontaduro, las que son golpeadas con palos llamados 'tacos', guarnecidos [revestidos] de bolitas de caucho (Triana 2004: 212).

En el Pacífico norte el conjunto de chirimía agrupa instrumentos de viento como el clarinete, la flauta traversa de madera o metal; y de percusión, como el redoblante, los platillos, la tambora y el triángulo. Aunque comparten el mismo nombre, esta chirimía es distinta a la de otras regiones. Tal es el caso de la chirimía caucana, cuyo formato instrumental tiene las flautas de carrizo y las tamboras, siendo uno de los conjuntos más sobresalientes de los campesinos e indígenas del Macizo Colombiano⁴.



Danzas y bailes de la región Caribe, en el Festival de Tambores del Palenque de San Basilio, 2008. Foto: Axel Rojas

A su vez, en la ciudad de Popayán hacen parte de las tradiciones decembrinas, en las que la chirimía acompañada de un personaje vestido de diablo recorre las calles de los barrios pidiendo unas monedas para sus integrantes o para realizar alguna actividad para el festejo.

"[...] las bandas de chirimía del Chocó se derivan en instrumentación de las bandas militares coloniales y tocan mazurcas, polcas, 'jugas' (de fugas) y contradanzas, todas ellas están acuñadas con su propio y especial sentimiento negro. Las chirimías de la región andina no sólo tienen una instrumentación diferente sino también un estilo muy diferente" (Wade 1997:326).

Para el sur del Pacífico, el conjunto de formato instrumental tradicional está conformado por la marimba de chonta; dos cununos, hembra y macho; dos tambores, hembra y macho; y uno o dos guasa. La marimba es uno de los instrumentos más representativos de las variadas expresiones musicales del litoral Pacífico. Generalmente es tocada por dos marimberos: *requintero* y *bordonero*, que ejecutan las notas altas y bajas, respectivamente.

Según Triana (2004), la marimba es un instrumento musical proveniente del Congo, aunque cabe aclarar que en África existen múltiples tipos de marimba. 'Esas marimbas allá servían, al igual que en el Pacífico, para hacer bajar a los santos, no solamente a los santos católicos, sino también a ciertas potencias tribales que no son nombradas [...] Se piensa que los santos custodian a los ancestros y que la marimba sirve para invocar eso' (Patiño, Arnedo, Vanín 2002: 110).

La marimba ha estado asociada a las disputas religiosas. A principios del siglo XX se inició una cruzada contra la marimba, promovida por el sacerdote Agustino Manuel María Mera. Mediante la amenaza, se hacía confesar quién y dónde tenía marimbas, con la intención de sacarla del Litoral ya que su música y su baile eran consideradas expresiones diabólicas; la gente al sentirse amenazada lanzó muchos de estos instrumentos a los ríos, así como otros instrumentos que la acompañaban. Sin embargo,

4 Región que comprende las partes andinas del sur del departamento del Cauca y norte de Nariño.

“Decían los antiguos, y aún hoy no falta quien lo asegure, que es el diablo quien mejor baila al son de marimba. Entra a la casa de marimba, se para en silencio, recostado contra una de las paredes, y sosteniendo el pañuelo en su mano derecha sobre el hombro del mismo lado, escruta a cada una de las mujeres reunidas al otro lado de la sala” (De Friedemann 1986: 415).

Hoy en día, las expresiones musicales en el Pacífico están estrechamente relacionadas con las prácticas festivas y religiosas relacionadas con el catolicismo; por ejemplo, una de las celebraciones más representativas del Chocó, donde las chirimías acompañan a San Francisco de Asís, el santo patrono de Quibdó, son las conocidas fiestas de San Pacho. De igual forma, las balsadas de los santos son otro espacio en donde la religiosidad se acompaña de las músicas. La balsadas son recorridos que se hacen en las poblaciones ribereñas en el Pacífico, llevando sus santos patronos hasta cada una de las poblaciones o cabeceras, en donde una fiesta en la que las marimbas, los tambores y los alabaos toman el lugar central en la adoración a la imagen del santo.



Genaro Torres. Marimbero Mayor. Guapi, Cauca. 2006.
Fotografía: Ana María Solarte.

Entre gaitas y tambores...entre ríos y el mar...

*Ay, bonito es mirar la tarde
Cuando el ganado se regresa,
Que ya lo van a encerrar
Y se espantan en la puerta,
Que ya debe oscurecer
Y bien casadas las bestias [...]⁵*

Para el caso del Caribe continental, algunas de las expresiones musicales representativas son los cantos de labores, que son cantos que acompañaban las actividades de trabajo cotidiano. Entre éstas encontramos: las **zafras**, que son cantos *a capella*, es decir, sin ningún acompañamiento musical; sus letras hacen referencia a los lugares y al trabajo realizado, generalmente al trabajo agrícola; las **maestranzas**, que son cantos con formas musicales no definidas, es decir, libres, acompañadas por y en diálogo con los tambores, sus letras se refieren a los diferentes oficios desempeñados y generalmente se practican en los espacios de fiesta y son de carácter burlesco; y las **vaquerías**, a cuyos intérpretes se les llama glosadores, que acompañan la brieda del ganado; se considera una práctica importante y de vieja tradición de los pobladores del Litoral Caribe, la destreza está en la memoria para retener las largas coplas, décimas y demás formas en las que éstos están hechos y en la improvisación por parte del glosador.

Al igual que en otras regiones, algunas prácticas de carácter religioso también están acompañadas de música. Como ejemplo tenemos dos: **Los cantos de Lumbalú**, que acompañan las ceremonias fúnebres

5 Fragmento CD *La ceiba*. 1989.

en San Basilio de Palenque. Son unos cantos en recitativo y responsorial⁶, acompañados de tambor; durante esta ceremonia las mujeres danzan a rededor del muerto.

Las zafas mortuorias, al igual que los cantos de Lumbalú, acompañan a los muertos en las ceremonias fúnebres; estos cantos no presentan una forma musical definida, son de forma libre, *a capella* y responsoriales. Los tonos menores que utilizan refuerzan el carácter fúnebre y dramático de los cantos.



Lumbalú. San Basilio de Palenque. Imagen: Jesús Natividad Perez 'Nacha' Palenque

La tradición musical del Caribe continental se enriquece con festivales de músicas tradicionales como el del bullerengue que se hace en María La Baja (Bolívar) y el Festival de Tambores en San Basilio de Palenque, donde los días del festival la gente se congrega con los músicos en un ambiente festivo y comunitario al que asisten también personas de diversos lugares.

Existen muchas cantadoras que han hecho carrera nacional e internacional resaltando y difundiendo el bullerengue y otras expresiones; tal es el caso de Totó la Momposina, Petrona Martínez y Martina Camargo, entre otras. Estas expresiones realzan al cantor, su versatilidad frente a los temas que canta, su destreza improvisatoria y su capacidad memorística.

“El repertorio costeño actual de géneros folclóricos tradicionales es muy diverso e incluye una amplia variedad de formas, las que con frecuencia son erróneamente agrupadas bajo el incierto término de cumbia. Los principales géneros incluyen cumbia, bullerengue, mapalé, gaita, porro y merengue; éstos son interpretados por una variedad de formaciones instrumentales tales como camilleros, gaiteros y tamboras las cuales usan diferentes tipos de flautas, tambores, matracas y raspas” (Wade 1997: 329).

Violines, jugas y arrullos al Niño Dios

En el valle interandino ubicado al norte del departamento del Cauca, encontramos las *adoraciones* que son celebraciones que se mueven entre lo religioso y profano en la fiesta del Niño Dios. Se realizan en el mes de febrero o a finales de marzo en varios de los municipios que componen el valle. En ellas la música de chirimías acompaña a las cantadoras y toca noches enteras, en un intercambio de coplas de carácter religioso con contenidos cotidianos, llamadas *loas*, y el baile tradicional de la *juga* un baile acompañado por chirimías que involucra a los pobladores, niños, jóvenes y adultos.

⁶ En este caso, corresponde a una forma musical que se caracteriza por tener un verso interpretado por una persona y que es respondido por un grupo de personas; puede ser el mismo o puede variarse el verso.

Es una celebración que tiene un gran anclaje en lo católico, pues se centra en la veneración de la imagen de Niño Dios, ligado a una tradición que proviene de los esclavizados, que en sus días libres hacían fiestas en las que bailaban, tocaban y cantaban. La peregrinación se hace por la calle principal, en un desfile que sale de la casa de uno de los habitantes hacia el pesebre que ha sido construido en algún punto del pueblo; durante este recorrido las loas y la música son el ambiente constitutivo.

Junto a las jugas se escuchan la salsa y el vallenato, y junto a la veneración al Niño Dios en el pesebre se asiste a las casetas de la rumba. De la misma forma, diversas actividades como reinados infantiles o encuentros de danzas, complementan el festejo religioso. Las chirimías presentes en esta región y que participan de estas celebraciones están compuestas por violines, bajo, guitarra, percusión y maracas; hay que resaltar el papel casi siempre central de las cantadoras o cantadores, ya que no siempre es de carácter instrumental. Este formato instrumental de chirimía, pese a que lleva el mismo nombre que algunos en el Chocó o en el Macizo Colombiano en las montañas del Cauca, es diferente.

In the Caribbean the very best...

*Take me back to my San Andres,
to the wave and the coral reef back
to be where the sunshine bright
where the sea change his color day and night*

Al revisar los libros de folclore a lo que hemos aludido, encontramos la ausencia del Caribe insular y sus expresiones artísticas y musicales. La música de San Andrés y Providencia es casi invisible en las escuelas del país, a lo que se debe sumar que es escasamente asociada a las músicas afrodescendientes; excepcionalmente se hace alguna mención al reggae, mientras el resto de expresiones musicales parecen no existir.

Más allá de este tipo de imaginarios, el Caribe insular posee unas expresiones musicales propias. Entre ellas los cantos de labor para la guía del ganado, y el acompañamiento de agricultores y pescadores; estos son cantos que se hacen en el idioma raizal: el *creole*. Entre las músicas de San Andrés y Providencia podemos mencionar el *mento*, el *calipso*, la *soca* y el *reggae*, entre otras.

El calipso ha recorrido un amplio camino desde Jamaica, Trinidad y Haití, hasta quedarse en estas islas; lo hay lento y rápido. Según algunos, 'el calipso también tiene su base en los antiguos trovadores o cantadores ambulantes africanos, quienes transmitían sucesos históricos, noticias y otros eventos, rememorando la irreverencia de los súbditos de los reinos africanos' (Portaccio, 1995: 176). El calipso se ha fusionado con otras músicas, para dar forma a nuevos ritmos; de su mezcla con el **soul**⁷, por ejemplo, resulta *la soca*.

El *mento* es el resultado de la comunicación marítima entre Jamaica y las islas durante el siglo XX; es un ritmo acompañado de instrumentos como el violín o mandolina, guitarras, maracas y tambores. De igual forma, se interpreta con instrumentos de viento como el clarín o el saxofón, con acompañamiento de guitarras, aunque también se interpreta sólo con guitarras, en reuniones familiares, entre amigos o en la playa.

El *reggae* y la *soca* son ritmos caribeños surgidos de la fusión de viejas músicas locales con diversas formas musicales norteamericanas, ejecutados por agrupaciones contemporáneas que cuentan con la nueva instrumentación eléctrica y electrónica (Maya 2003:116). El *reggae* es interpretado con instrumentos de percusión como batería, tumbadoras o congas y otros instrumentos de amplificación como el bajo, la guitarra y el piano eléctrico⁸.

7 Soul: género de música negra muy importante en los años sesenta y setenta, que provino del **gospel**.

8 El reggae tiene su origen y fundamento en el movimiento *Rastafari*. Puede decirse que, además de ser una expresión musical, es toda una filosofía. Fue impulsado por Marcus Garvey, filósofo que predicó la idea de la paz universal

Por otra parte, un elemento fundamental en las músicas isleñas está asociado a la presencia de las iglesias protestantes. En particular, en 1847 se construyó en San Andrés la iglesia Bautista, que desde entonces ha contribuido a la formación de coros. También son de destacar algunas fiestas en que las músicas ocupan un papel importante, en la revitalización de las músicas tradicionales. Entre ellas tenemos el Festival del Coco, que se hace en honor a este cultivo que ha sido parte de la economía local, y se realizan reinados, muestras gastronómicas y el Festival de la canción. Últimamente ha perdido fuerza por el auge del Festival de la Luna Verde, que constituye una gran fiesta que reúne las expresiones musicales más representativas de las Antillas, con músicas, danzas, artesanías y gastronomía.

La afrodescendencia que no se escucha

Para comprender como funcionan los estereotipos y, sobre todo para reconocer los aportes interculturales de la Diáspora Africana, es interesante analizar fenómenos como la salsa, el bolero o el rock, entre otros géneros musicales. En los imaginarios cotidianos estas músicas no son asociadas de manera exclusiva a las poblaciones negras, a pesar de que ellas no serían posibles sin el legado musical afrodescendiente.

A lo largo de la historia, dicho legado ha transformado los gustos musicales de millones de personas en toda América y en el mundo entero, de tal forma que hoy ciudades como Cali, San Juan de Puerto Rico o Nueva York, no serían las mismas sin sus aportes. Aun cuando con frecuencia establecemos algún tipo de asociación entre estas músicas y la gente negra, cada vez es más difusa la idea de que éstas sean músicas exclusivas de dichas poblaciones. Ello nos muestra la variedad y riqueza de los aportes de la diáspora a las sociedades donde ella ha hecho presencia y nos invita a repensar el significado de la afrodescendencia, pues en sentido estricto, todos somos afrodescendientes. Todos somos herederos de los legados culturales afrodescendientes.

Identidades como la de la ciudad de Cali, por ejemplo, son una evidencia de ello. A partir de la década 30, se da la entrada masiva de géneros caribeños, básicamente de Puerto Rico y Cuba, que más tarde en los 60 generaría el fenómeno que conocemos como salsa. Estas músicas 'llegaban' en acetatos por Buenaventura y se desplazaba hacia Cali, especialmente hacia los sectores obreros. De esta manera, se consolida y populariza una forma de hacer música y una identidad alrededor de la salsa; algo que aun hoy se expresa en festividades como la Feria de Cali que, aunque cada vez ofrece un abanico musical más amplio, guarda una estrecha relación con la salsa y los ritmos caribeños.

De manera similar el vallenato, que en algún momento pasó de ser un género regional a alcanzar un grado de popularidad tal, que hoy en día se ha llegado a afirmar que se constituye como la música nacional; incluso de manera más evidente en la cotidianidad de los colombianos que el bambuco de la zona andina o la cumbia caribeña, que hasta hace poco se peleaban este lugar.

Otros géneros como el rap y el hip hop, asociados a las identidades juveniles de carácter contestatario, nacen haciendo referencia a la condición de marginación y segregación de la gente negra en ciudades como Nueva York. Hoy en día circulan a nivel mundial como parte de unas identidades transnacionales de las juventudes y no exclusivamente de los afrodescendientes. En Colombia también los encontramos y cada vez con más fuerza, pese a que las industrias culturales vean en él poco potencial comercial y aunque algunos consideren que no son músicas.

De otra parte, en el Caribe tenemos la champeta, otro ejemplo interesante de las diásporas musicales afrodescendientes, que surge en los años 60 con las grandes máquinas de sonido (picós) en las fiestas

e impulsó el retorno de las poblaciones negras a África. El artista más visible de este género musical ha sido el Jamaíquino Bob Marley.

barriales en los sectores llamados 'populares' de Cartagena. La champeta surge asociada a un sector marginal de la ciudad, a partir de músicas traídas por marineros y otros negociantes de músicas africanas⁹. Actualmente, con la idea de subvertir representaciones y valoraciones negativas se empieza a llamar baile *terapia*, como recurso para reivindicar una expresión musical que empieza a considerarse como propia de la realidad no solo cartagenera sino caribeña. En este sentido, y de múltiples maneras, encontramos nuevas expresiones de músicas tradicionales, urbanizadas y difundidas por las industrias culturales, que no hacen más que mostrarnos la vasta posibilidad de surgimiento y movilización de las músicas en cualquier lugar del mundo. Lo realmente importante, es reconocer cómo las músicas negras, que históricamente han sido subordinadas, han estado presentes en nuestras vidas y en nuestra cotidianidad, sin que nos percatemos de ellas, sin otorgarles el reconocimiento y valor que han tenido en la configuración de nuestros gustos musicales y en la historia de las músicas en nuestro país y en el mundo.

Experiencia: Institución Brooks Hill - San Andrés

La CEA en esta institución se trabaja como proyecto en el área de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales; la transversalización en estas áreas se hace a partir de la revisión de los contenidos propuestos en sus lineamientos curriculares. El eje alrededor del cual se trabaja la Cátedra Afrocolombiana es 'Nuestra cultura y Otras' que aborda tres regiones en la que se presentan asentamientos de poblaciones negras: la región Insular, la Pacífica y el Caribe, resaltando aspectos como los bailes, la gastronomía, la música, los dichos y refranes, los trajes típicos y la exposición de antigüedades y artesanías.

La danza y música en la institución, se plantea como un proyecto de vida para los estudiantes y tiene como propósito central desarrollar su capacidad artística, para la conformación de grupos de danza y de música típica, en los que componen, bailan e interpretan la música isleña de manera creativa y se preparan para participar en diferentes actos de índole institucional o departamental.

Una de las estrategias para el desarrollo de este trabajo es la organización de semilleros de estudiantes que se dediquen a la interpretación de melodías de la región, la conformación de grupos de danzas y la realización de actividades culturales que promuevan la cultura isleña al interior y fuera de la institución.

Bibliografía

Abadía Morales, Guillermo

1970 *Compendio General del Folklore Colombiano*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, Instituto Colombiano de Antropología.

De Fridemann, Nina S y Jaime Arocha

1986 *De sol a sol. Génesis, transformación y presencia de los negros en Colombia*. Colombia: Planeta Colombiana Editorial.

Patiño, Germán

2007 *Fogón de negros: cocina y cultura en una región latinoamericana*. Bogotá: Convenio Andrés Bello Unidad Editorial.

Portaccio Montalvo, Rosni

1995 *El folclor musical de los litorales colombianos*. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

9 Champeta es el nombre de un cuchillo largo propio para la pesca y la agricultura. Como algunos asistentes a las fiestas de los picos lo llevaban entre sus ropas y al final de las fiestas se daban algunas peleas, se creó una asociación entre la gente negra que portaba el instrumento y la música que allí se escuchaba; así, esta música la escuchan los champetúos y, por tal razón, la música es champeta. Ello ha servido para estigmatizar esta música, produciendo una nueva asociación, ahora con la violencia y lo negro.

- Shuker, Roy.
2005 *Diccionario del Rock y la música popular*. Barcelona: Ediciones Robinbook, s.l.
- Tickner, Arlene B.
2006 "El Hip-hop como red transnacional de producción, comercialización y reapropiación cultural".
Temas número 48, pp. 97-108.
- Triana y Antorveza, Humberto
2004 *Léxico documentado para la historia del negro en América (siglos XV - XIX)*. Tomo V: M. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, Biblioteca 'Ezequiel Uricochea'.
- Vanín, Alfredo; Antonio Arnedo y Germán Patiño
2002 "Una historia contada a golpes de tambor. Festival de música del Pacífico 'Petronio Álvarez'".
En: *Las voces de la memoria. Conversatorio fiestas populares de Colombia 2001*. Bogotá: Fundación BAT Colombia.
- Wade, Peter
1999 "Trabajando con la cultura: grupos de rap e identidad negra en Cali". En: Camacho, Juana y Eduardo Restrepo (eds). *De monte ríos y ciudades, Territorios e identidades de la gente negra en Colombia*, pp. 263-286. Bogotá: Natura, ICAN, Ecofondo.
1998 "Entre la homogeneidad y la diversidad: La identidad nacional y la música costeña en Colombia". En: Uribe, María Victoria y Eduardo Restrepo (eds). *La antropología en la Modernidad*, pp. 61-91. Bogotá: ICAN y Colcultura.
1997 "La comunidad negra y la música". En: Wade, Peter. *Gente negra, Nación mestiza. Dinámicas de las identidades raciales en Colombia*. Colombia: Instituto Colombiano de Antropología, Editorial Universidad de Antioquia, Ediciones Uniandes, Siglo del Hombre Editores.
2002 *Música, raza y nación. Música tropical en Colombia*. Bogotá: vicepresidencia de la República. Traducción Adolfo González Enríquez
- Waxer, Lise
2002 "Hay una discusión en el barrio: el fenómeno de las viejotecas en Cali". En: Ochoa, Ana María y Alejandra Cragolini (coord). *Cuadernos de Nación. Músicas en transición*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

Webgrafía

- Maya, Adriana
2003 *Atlas Afrocolombiano*. MEN. En: www.colombiaaprende.edu.co/
"Salves y Zafras Mortuorias"
En: www.colombiaaprende.edu.co/html/etnias/1604/article-82925.html
- Stasi, Carlos
'World music' y percusión: ¿primitivismo revisitado? En: <http://www.hist.puc.cl/iaspm/pdf/Stasi.pdf>
- Chirimía chocona. En:
<http://musicosdelchoco.blogspot.com/2007/07/la-socialidad-funcional-de-las-msicas-y.html>

Recomendaciones para el uso de páginas web:

Algunas de las imágenes incluidas en este capítulo fueron tomadas de las páginas web indicadas en la webgrafía. Para ubicar contenidos adicionales recomendamos buscar en las páginas principales de estos sitios:

- <http://musicosdelchoco.blogspot.com/>
<http://www.colombiaaprende.edu.co/>
<http://www.hist.puc.cl>



14. Sazones, olores, colores, sabores y saberes de la gastronomía afrocolombiana, negra y raiza

Adolfo Albán Achinte

Orientaciones conceptuales y pedagógicas

Es oportuno tener en cuenta que la gastronomía es un aspecto cultural importante en los afrocolombianos en la medida que contribuye a definirlos como grupo étnico y a su vez diferenciarlo de otras comunidades o grupos culturales en Colombia.

A partir de la gastronomía y sus prácticas culinarias se pueden realizar un sinnúmero de ejercicios pedagógicos que le permita a las niñas y los niños comprender de manera más amplia el significado de ser afrocolombiano, mediante el reconocimiento de los saberes que estas comunidades poseen y con los cuales permanecen en sus territorios ancestrales y migran hacia diversas regiones y ciudades del país.

Ampliar el universo de lo cultural hacia lo gastronómico implica adentrarse en la vida cotidiana y en lo que hace posible la vida humana: la comida, que se intercambia, se ofrece, se enseña, se propaga, se diversifica y se transforma por las múltiples afectaciones que la constituyen. La comida o gastronomía afrocolombiana representa hoy en día una de las cocinas que se pueden localizar en diversas partes de la geografía nacional, y en especial en las grandes ciudades como Cali, Medellín y Bogotá en donde la presencia afrocolombiana ya es inocultable.

Muchos son los aspectos que se pueden consultar en la gastronomía afrocolombiana: prácticas culinarias, variedad de recetas, nombres de platos, productos que se utilizan, maneras de sazonar y conservar los alimentos. También los significados simbólicos y medicinales de los alimentos, sus usos rituales en celebraciones como el matrimonio o los bautizos, en los acontecimientos fúnebres o en las festividades comunitarias. Un amplio espectro de posibilidades se abre para trabajar desde lo gastronómico, como oportunidad de comprender esos 'otros' afros que históricamente le han aportado a la sociedad y que también han sido sistemáticamente silenciados.

Es hora que salgan a flote las sazones, olores, colores, sabores y saberes de los afrocolombianos para que la diversidad y la diferencia sociocultural sean tratadas en su verdadera dimensión.

Trabajar en torno a la gastronomía afrocolombiana es de suma importancia en el desarrollo de la CEA, en tanto le da la posibilidad a los docentes de ampliar el horizonte de posibilidades alimentarias para todos los ciudadanos de nuestra nación. Por otra parte, la gastronomía como ejercicio pedagógico construye sentidos de reconocimiento y acercamiento a una cultura culinaria que cada vez ha ido permeando diferentes regiones y sectores sociales de Colombia.

En otra dimensión, la actual gastronomía afrocolombiana tiene una historia que vale la pena conocer y difundir por cuanto da cuenta de los procesos socioculturales que las comunidades afrocolombianas han desarrollado a través del tiempo como actores de primera línea en la historia nacional.

¿Qué lugar ocupa la gastronomía en las prácticas pedagógicas en la escuela?

¿Conocemos el legado gastronómico de las poblaciones negras, afrocolombianas y raizales a la sociedad colombiana?

Objetivos curriculares del núcleo

- Promover el estudio de las gastronomías afrodescendientes como expresión de la complejidad cultural, histórica y territorial de la diáspora.
- Incluir la gastronomía como un objeto de trabajo pedagógico para visibilizar las expresiones culturales e históricas de las poblaciones negras, afrocolombianas y raizales.
- Reconocer y valorar el aporte de las poblaciones negras a la construcción de interculturalidad desde sus conocimientos y prácticas gastronómicas.

Introducción

La comida es un hecho cultural que se da en la vida cotidiana de las comunidades; en este sentido, se puede decir que **comer es más que alimentarse** en la medida que el acto de comer implica, además del acto nutricional, procesos simbólicos y ritualísticos, actividades de intercambio de platos y/o productos como en las festividades o en el trueque practicado otrora por muchas comunidades afrocolombianas. De igual forma, la preparación de alimentos se constituye en prácticas que demandan tiempo y conocimiento acerca de los productos que procesados se convierten en viandas para el deleite del paladar, de los ojos, del olfato y del tacto.

Por otra parte, la preparación de la comida requiere de un lugar específico en el cual inevitablemente el fuego y el fogón son elementos aglutinadores de gran significancia, en tanto posibilita el mantenimiento y desarrollo de la tradición oral en la medida que las recetas han sido y son actualmente —en muchos lugares— transmitidos de madre a hija de forma oral, permitiendo que las tradiciones culinarias permanezcan en el tiempo, que se van transformando como resultado de las múltiples influencias que se generan en cada lugar debido a los intercambios y a la presencia de nuevos productos.



Mercado de Guapi. La gastronomía está estrechamente relacionada con los productos locales, que determinan en parte sus prácticas culinarias. Fotografía: Carolina Del Cairo.

La comida es un elemento de identificación y a la vez de diferenciación sociocultural, esta doble condición da la posibilidad que al mismo tiempo que, los platos de la gastronomía de una comunidad, cohesiona a sus integrantes también permiten establecer las diferencias con otras localidades y regiones del país. Evidentemente que el contexto ambiental y productivo determina tanto las prácticas culinarias así como las recetas que se derivan de ellas, de esta forma las costas, las islas, los valles interandinos y las ciudades en donde se encuentran asentados los afrocolombianos, se configuran en una geografía gastronómica de variada riqueza aportando a la diversidad que en este aspecto presenta la nación colombiana.

Si comer es más que alimentarse, entonces reconocer la variedad y riqueza de la gastronomía afrocolombiana es más que pensar solamente en pescado y langostinos.

Las migraciones gastronómicas interregionales: los nuevos paladares, entre la ruralidad y lo ciudadano/urbano

Los procesos migratorios voluntarios han sido una modalidad de movilización de pobladores afrocolombianos que se asientan en los centros urbanos en búsqueda de mejores oportunidades de vida tanto laboral como de estudio para los hijos. Esto ha implicado cada vez mayor presencia de afrocolombianos en distintos lugares de la geografía nacional, lo que significa que *'...las poblaciones negras habitan prácticamente todo el espacio nacional incluyendo una presencia importante en centros urbanos y desarrollan formas múltiples de mestizajes y de participación en la sociedad'* (Agudelo 2004: 179).

Estos fenómenos tiene diversas aristas y están motivados por múltiples situaciones en las se ven involucrados los migrantes. Es por eso que *'Los desplazamientos masivos que se observan hoy en día en el mundo entero —ya sean relativamente voluntarios o forzosos— son el desenlace de procesos culturales, sociales y económicos que han desembocado en una consolidación de la modernidad capitalista'* (Escobar 2004:54-55). Esas migraciones voluntarias permiten —no siempre en las mejores condiciones— la inserción de afrocolombianos en diversas actividades en las cuales colocan su sello particular como pertenecientes a una cultura específica, para el caso que nos ocupa: la comida.

Otro fenómeno que permite rastrear la presencia afrocolombiana en las urbes es la propiciada por los desplazamientos forzados¹ como consecuencia de la confrontación armada en Colombia en el siglo XX, que han producido cambios significativos en la composición poblacional de las diferentes regiones del país y ha contribuido a la expansión urbana de ciudades como Cali, Bogotá, Medellín, Popayán, Buenaventura y Cartagena, entre otras, especialmente en la segunda mitad del siglo XX y en los comienzos de este nuevo siglo.

Para el caso de Buenaventura, por ejemplo, Santiago Arboleda precisa que *'En las últimas décadas se amplió y profundizó el conflicto social, dejando como huellas espaciales las invasiones de territorios urbanos, a tal punto que cerca del 60% de la ciudad ha sido poblada mediante esta modalidad'* (Arboleda 2004: 125).

Estos fenómenos han contribuido a la dispersión y migración de gastronomías locales hacia los grandes centros urbanos, incidiendo de manera significativa en los gustos y apetencias de los ciudadanos y modificando las identidades alimentarias de vastos sectores de la población y de la misma manera recibiendo las influencias de los nuevos lugares. Los migrantes y/o desplazados arriban a los nuevos espacios cargando consigo sus saberes culinarios que intentan reproducir como mecanismo de adaptación cultural, pero también como posibilidad económica de subsistencia.

1 A esta denominación Ulrich Oslender le opone críticamente la de 'geografía del terror' para ampliar el horizonte de complejidad de este proceso. Puede verse: Oslender 2004 (35-52).

Al respecto, Paula Galeano (1999: 288) muestra como para el caso de Medellín 'la posibilidad de acceso al mundo urbano se debe en gran parte a la comida, el 'prestigio de la cocina y sazón de las negras' en Medellín, que supuestamente margina, también hace partícipes y da un lugar en la ciudad' en lo que denomina como 'sabores negros para paladares blancos', en los cuales la inserción de las mujeres tanto en el servicio doméstico como en las ventas callejeras modifican los sabores a partir de las prácticas culinarias que han migrado con las personas.

Es notorio hoy en día, en las grandes ciudades, la emergencia de restaurantes de comida afrocolombiana ofreciendo platos y viandas propios de lugares a veces conocidos no tanto por su ubicación geográfica, sino, por los nombres de los platos que ponen a disposición de los comensales asociados a lugares específicos.

Así, por ejemplo, proliferan restaurantes guapireños en Cali y Popayán deleitando al mundo urbano con los platos más reconocidos de la costa Pacífica. En Bogotá la oferta gastronómica del Caribe afrocolombiano y la costa Pacífica es numerosa y la variedad de comensales dan cuenta de la incidencia que estas gastronomías están produciendo, en la medida que los no afrocolombianos se acercan a una manifestación cultural de alto impacto, a la vez que les permite conocer y reconocer una etnia que se hace visible a través de este marcador sociocultural.

Lo anterior denota la capacidad que la comida tiene para reproducirse en contextos diversos a tiempo que posibilita intercambios que van enriqueciendo la gastronomía nacional. En consecuencia, lo que se podría llamar como una gastronomía afrocolombiana, no es algo que de por sí mantiene una especificidad que la hace particular, sino, que más allá de este aspecto, son unas gastronomías diseminadas y apropiadas por diversos contextos que las disfrutan, las consumen, las demandan y las reconocen como parte de un todo constitutivo de la nacionalidad colombiana. Esto no significa que se diluyan en la vasta geografía colombiana, sino, por el contrario, manteniendo sus sabores, olores y texturas diferentes que dan cuenta de lugares geoculturales determinados, se han convertido en referentes de cada vez mayores conglomerados urbanos no afros.

El mundo de lo rural se incrusta en lo urbano con viandas y platos que van configurando nuevos gustos y apetencias, y con ello, la redefinición de las identidades urbanas que se asumen como múltiples en la medida que se desarrollan en diversos escenarios de la vida social. Lo afrocolombiano va adquiriendo connotaciones que le permiten, con estas gastronomías, hacerse visible e irse posicionando en contextos sociales que se van abriendo a la posibilidad del intercambio cultural que la comida propicia.

La diversidad gastronómica afrocolombiana: pusandaos, guampines, rondones, encocaos, butifarras y carimañolas.

Colombia es una nación diversa en sus regiones y en sus culturas, esta circunstancia se refleja igualmente en la gastronomía que presenta una variedad y riqueza que hacen posible la conformación de una geografía gastronómica importante y significativa.

La gastronomía afrocolombiana da cuenta de esta diversidad en la medida que presenta un panorama amplio que se expresa en las diferentes formas de preparación de los alimentos acordes a las posibilidades de productos que las regiones suministran.

El Caribe y el Pacífico están determinados por lo que los mares, los ríos y las selvas aportan en cuanto a pescados, crustáceos, mariscos y las carnes de monte y de ganado vacuno y porcino que con su variedad dan posibilidades de platos de extraordinario gusto. Junto a estos productos las coles, los pepinos, la berenjena, el ají, el perejil, el cilantro, el arroz, la leche de coco, el achiote, el plátano, el ñame y las



Imagen: Preparación del Rondón. Archipiélago de San Andrés y Providencia

frutas tropicales como el mango, el banano, el chontaduro, el borojón, la piña, la papaya, la guayaba, el anón, el aguacate, el limón, la naranja y el zapote y granos como el guandú o guandú amplían el horizonte de posibilidades gastronómicas de estas regiones.

Platos como la butifarra y las carimañolas en el Caribe y el pusandao y los encoaos en el Pacífico se erigen como formas particulares de la cocina de estas regiones. Igualmente, son importantes los sancochos y las bebidas fermentadas, al igual que las conservas de dulces de frutas.



Receta de preparación de rondón. Departamento Archipiélago de San Andrés y Providencia

El archipiélago de San Adres y Providencia igualmente está signado por los aportes del mar. El Rondón es el plato que da cuenta de esta cocina al mezclar pescado, caracoles, cerdo, yuca, ñame y plátano, dando como resultado un exquisito fruto de la creatividad de esta región del país. En el Palenque de San Basilio la ingesta de tortuga de agua dulce llamada *hicotea* es uno de los platos más representativos de este grupo afrocolombiano del Caribe continental².

Los valles interandinos también aportan en este panorama gastronómico afrocolombiano. Regiones como el Valle del Patía, de histórica tradición ganadera, hace uso de las carnes en sus famosos enyucaños y utilizando la leche y sus derivados aportan, a la variedad culinaria afro, sopas como el guampín elaborado a base de leche, mantequilla y queso, o el kumis patiano característico por su contextura cremosa. La región norte caucana de Puerto Tejada, Padilla, Guachené y Villa Rica se precia de preparar arroz atollao, tapao de pescado y sancocho de costilla.

En el Valle del Cauca, el sancocho de gallina se ha constituido en el plato por excelencia de esta región que combina la carne de este animal con el plátano picado y la yuca cocinada, condimentado con cilantro, cimarrón y perejil, y el hogo que lo acompaña hecho a base de tomate y cebolla, dándole un

2 Al respecto se puede ver: Maya (2003).

sabor especial la cocción realizada en los fogones de leña por cocineras afro que despliegan todos sus saberes aprendidos por tradición oral deleitando a propios y extraños³.

En la llamada región Andina, los afrocolombianos también hacen presencia y sus aportes gastronómicos se aprecian en las influencias cada vez más marcadas de platos propios de regiones como las del Pacífico y el Atlántico. La comida de mar, por ejemplo, ya no es solamente propia de las comunidades ubicadas en estas regiones costeras, sino, que ha pasado a convertirse en parte del mundo no afrocolombiano que paulatinamente la ha venido apropiando dentro de su universo de olores y sabores.

Cocinas y cocineras: la sazón como marcador identitario

La gastronomía hay que entenderla como una construcción social e histórica en la que se ponen en juego diversos factores de la vida de una comunidad en un espacio-tiempo específico y puede ser considerada como elemento de lucha y poder. Para Julián Estrada

“La cocina es una constante y un constituyente de todo conjunto socio cultural, y como tal, nos permite descubrir las incidencias y las repercusiones que en el orden de lo económico, lo político y lo ideológico, se manifiestan a su alrededor. Tanto ayer como hoy, la cocina ejerce una marcada influencia durante las relaciones sociales de los pueblos al momento que éstos celebran aquellos acontecimientos en torno al ciclo vital del individuo; acontecimientos como nacimiento, iniciación sexual, matrimonio, relaciones políticas, diplomáticas o comerciales y aún la muerte, se materializan siempre en un condumio o, en su defecto, practicando el ayuno” (Estrada 1986: 562).



Preparación de arroz con yuyo. Timbiquí, Cauca. Fotografía: Carlos Humberto Illera. GPG Grupo de investigaciones sobre patrimonio gastronómico del departamento del Cauca

En este orden de ideas, lo local juega un papel importante y asociado a la comida contribuye a la construcción de sentidos de pertenencia e identidad tanto regional como étnica, así ‘La historia de una región es, en gran medida, la historia de su alimentación y esta es, a su vez, la historia de la cocina’ (Estrada 1986: 570), entendiendo ‘La cocina como un agente cultural de la identidad regional’ (Estrada 1986: 563).

Las mujeres, en mayor medida, han sido en todo el proceso de la diáspora trasatlántica las portadoras de saberes culinarios y han cumplido el papel de reproductoras de los mismos hasta nuestros

3 Para una aproximación del aporte negro en la cocina vallecaucana puede verse: Barney Cabrera (2004).

días. La capacidad creativa y la inventiva para combinar productos, elaborar guisados, utilizar diversos condimentos y sazonar de manera especial lo que cocinan las ha caracterizado en las particularidades que presenta la cultura afrocolombiana.

Por otra parte, la apropiación de los productos del entorno conjugándolos en un sinnúmero de posibilidades, ha sido una característica de la mujer afrocolombiana en la preparación de los alimentos. Las prácticas culinarias transmitidas de una generación a otra por vía oral, ha permitido el mantenimiento de recetas y viandas cuyos orígenes se remontan a los lejanos espacios de creación culinaria traídos en la diáspora.



Los fenómenos de desplazamiento, de migración y el comercio interregional de productos han contribuido a la dispersión de las gastronomías a lo largo del país. Embarcadero Río Guapi, Cauca. Fotografía: Enrique Ocampo.

Quizá uno de los aspectos más relevantes que caracterizan la sazón de la comida afrocolombiana es la utilización de sofritos y condimentos como la pimienta, el jengibre y el ají que le dan a los alimentos un gusto especial y rememoran elaboraciones realizadas en el África occidental en países como Nigeria. Las combinaciones entre productos del mar con legumbres, arroz y la fritura del plátano son particularidades que le dan a la gastronomía afro una especial definición. El tratamiento que las mujeres le dan a las carnes como resultado de los procesos de ceciniada y secado al humo, le imprimen un sabor especial y junto a la preparación del hogo hecho con cebolla y tomate produce una mezcla que se encuentra en diversas regiones del país con presencia de comunidades afrocolombianas.

La vinculación de las mujeres en el trabajo doméstico en las haciendas coloniales les permitió tener la relativa autonomía de constituir en el espacio de la cocina el lugar de creación gastronómica que fue consolidando las maneras particulares de preparación de los alimentos. Esta relativa independencia de la acción de los patrones hizo posible que los saberes traídos o aprendidos en América continuaran su ruta de transmisión. Las cocinas se convirtieron en el centro de producción y reproducción de la cultura gastronómica y permitió transformar los gustos y apetencias de los esclavistas quienes no pudieron resistirse a los sabores y olores que desde estas cocinas invadían los recintos de la casa de hacienda.

En las guerras de independencia las cocineras afrocolombianas jugaron un papel fundamental, alimentando a los ejércitos patriotas, o manteniendo la resistencia en los contingentes de esclavizados que lucharon en los ejércitos realistas. En uno y otro caso, el trabajo de estas mujeres contribuyó a que aún en las condiciones de guerra, la comida, sus recetas y las prácticas culinarias permanecieran, garantizando con esto el mantenimiento de los saberes que han llegado hasta nuestros días.

La comida como marcador cultural de diferenciación afrocolombiano ha pasado a ser un referente de apropiación de culturas no afro en todo el territorio nacional. Sin embargo, la reafirmación sociocultural a partir

de las particularidades gastronómicas permite el afianzamiento identitario que posibilita el intercambio y al mismo tiempo genera sentidos de pertenencia. En esta medida, experiencias que se adelantan en diferentes instituciones educativas a lo largo y ancho de Colombia, dejan ver ejercicios de reconstrucción de la memoria colectiva que se fortalece a partir de recabar en los saberes gastronómicos ancestrales y de revitalizar formas culturales locales que construyen sentidos y movilizan expresiones particulares.

De esta forma es posible apreciar los trabajos que en materia gastronómica adelantan en la escuela Sánchez Cobo de Buenaventura con su propuesta de comida sana mediante la preparación de platos con recursos del medio; en la institución Flower Hill de San Andrés Islas donde conjuntamente padres de familia, abuelos y estudiantes recuperan la memoria gastronómica de esta parte de la nación; en la Institución Educativa Francisco Antonio Zea del municipio de Pradera, en el Valle del Cauca, mediante el proyecto de aula 'Menos sal a la casa' se trabaja en procura de conocer y aprender la culinaria local y las bebidas fermentadas que contribuyen al desarrollo del área de química en la comprensión de estos procesos.

Por otra parte, la Institución Técnica Educativa Pedro Grau y Arola en el Chocó, adelantan el aprendizaje por parte de los estudiantes de recetas para preparar alimentos aprovechando cultivos de la región y el conocimiento de las propiedades curativas de las plantas medicinales mediante su proyecto de etnocafetería; en Bahía Solano, Chocó, la Institución Educativa López de Mesa con el proyecto de 'merienda étnica' permite la integración de la comunidad educativa; en la Normal Superior Castillo, de Tadó, Chocó, el conocimiento de varias recetas de la culinaria afrochocoana les ha permitido plantearse la posibilidad de editar un libro que recoja todos estos saberes ancestrales; o como por ejemplo en Cartagena donde los valores como la solidaridad, el respeto y la tradición oral se ven reforzados a partir de mantener celebraciones como la del primero de noviembre (Ángeles somos) o el festival del dulce en Semana Santa en las cuales las diversas generaciones interactúan en torno a la comida para continuar perpetuando los saberes legados por los mayores.

Los procesos enunciados hasta aquí, tienen una larga historia configurada a partir de la creación de un sistema económico que se expandió desde Europa y fue copando diversos lugares del planeta. Las consecuencias de este fenómeno se reflejan también en la vinculación de la fuerza de trabajo de contingentes humanos esclavizados para garantizar el desarrollo del capitalismo. Veamos a grandes rasgos este proceso y sus consecuencias en América en cuanto tiene que ver con los seres humanos y la comida.

La comida en el sistema mundo moderno/colonial

La consolidación del sistema mundo moderno/colonial estuvo determinada por la llamada época de los descubrimientos. El poder económico de los nacientes Estados-nación europeos se fundamentó entre otros aspectos por la configuración de circuitos comerciales en los cuales los alimentos jugaron un papel crucial. Las transformaciones en el sistema productivo representadas por el desplazamiento de una economía feudal a una capitalista favorecieron la consolidación de una economía mundo y por ende la formación de un centro hegemónico y unas periferias que aportaban la materia prima requerida para abastecer sus necesidades.

Los centros comerciales del siglo XVI, se constituyeron también en espacios de intercambio de productos agropecuarios que en muchos casos determinaban la hegemonía de unos lugares sobre otros. Las guerras intestinas de Europa, sumadas a las hambrunas producidas por la peste, los cambios climáticos y las luchas entre campesinos y terratenientes presionaron la consecución de alimentos en diversas partes del planeta.

La conquista de América va a ser fundamental en este proceso expansivo y la provisión de alimentos del nuevo mundo contribuyó a mejorar las condiciones alimentarias de la Europa del siglo XVI. Como ya se anotó en otro apartado, la creación de la economía mundo dio como resultado unas áreas geográficas

que se consolidaron como el 'centro' de ese sistema capitalista y las que pasaron a ser la 'periferia' cuya principal función fue la provisión de materias primas que serían procesadas en lo que se fue configurando como el primer mundo.

En este sentido, América le aportó al mundo de los conquistadores productos y recetas que luego fueron asimiladas por las cortes de ese lado del mundo. El Chocolate, preparado de variadas y complejas formas por los Aztecas fue uno de las tantas bebidas que enriquecieron los paladares de Europa.

La era de los descubrimientos, como la denomina Inmanuel Wallerstein⁴, no solamente fue una empresa para la obtención de riquezas en metales preciosos, sino también una empresa para la adquisición de alimentos y especias para un continente europeo sumido en la hambruna y la muerte, empresa que se sustentó sobre la base del trabajo esclavizado de africanos e indígenas.

La diáspora gastronómica africana

La trata negrera no solamente produjo la masiva salida de africanos de sus lugares de origen. Con los esclavizados de la diáspora salieron también productos, animales y saberes culinarios que fueron siendo paulatinamente desarrollados en las nuevas tierras de vida de estos seres. En este sentido, *'los africanos tuvieron un papel activo en la formación del mundo Atlántico moderno a partir de los grandes descubrimientos. Hasta la tercera década del siglo XIX ellos cruzaron el Atlántico en números superiores a los europeos, a pesar de haber sido forzados a hacerlo encadenados'* (Carney y Acevedo 2003: 10).

Los barcos empleados para el transporte de seres humanos reducidos a la esclavización se convirtieron también en bodegas de alimentos que fueron trasladados a América. De esta forma, *'declaraciones de capitanes y operadores a bordo de estas embarcaciones revelan que varios tipos de géneros alimenticios africanos formaban la base alimenticia de los barcos negreros en su ruta obligada con destino a las Américas'* (Carney y Acevedo 2003: 14). No obstante lo anterior, para Jiménez *'los armazones de negros que pasaron al Nuevo Reino de Granada a principios del siglo XVII, y durante todo el periodo de la colonia, venían dotados de pocos mecanismos que les permitieran a los esclavos tener una alimentación balanceada'* (Jiménez 1998: 221).

Productos como el ñame fueron traídos del África y se incorporaron a la dieta alimenticia tanto de los esclavizados como de los esclavizadores, produciéndose con esto la afectación mutua por la introducción de productos traídos por los conquistadores como la caña de azúcar, el plátano y el ganado vacuno; aunque muchos de estos productos ya eran cultivados y consumidos en el territorio africano, cabe recordar que *'Entre otros géneros africanos utilizados como alimentos por los traficantes de esclavos europeos se incluyen el cocorán, tamarindo, ají picante, y aceite de dendé'* (Carney y Acevedo 2003: 14). Con respecto al ñame africano *'...este es considerado también un producto esencial, comercializado a través de la ruta comercial del Atlántico conforme consta en el relato de viaje del barco negrero Wanstad, fechado en 1719: 'ñame y agua constituyen la dieta regular de los esclavos'* (Carney y Acevedo 2003: 14).

La geografía del nuevo mundo, al igual que el clima, hizo posible la adaptación a un medio hostil más que por la naturaleza misma, por el sistema esclavista de producción hacendatario y minero que los sometía y los explotaba. El reconocimiento por parte de los esclavizados de plantas y microambientes muy similares a sus lugares de origen le permitieron desarrollar formas productivas ancestrales y preparar sus alimentos mediante el aprovechamiento de lo que el entorno les proporcionaba haciendo uso de prácticas culinarias que de igual manera las adaptaron a las nuevas condiciones de existencia por el conocimiento previo que tenían.

4 Se puede consultar, Wallerstein (1998).

Vale la pena recordar que *'En el periodo de ocho a tres mil años atrás, los pueblos africanos respondieron a las fluctuaciones climáticas con una revolución agrícola, refinando nueve tipos de cereales, una media docena de raíces, nueces y verduras juntamente con otras plantas destinadas a fines medicinales y utilitarios'* (Carney y Acevedo 2003: 10).

Con la diáspora de seres humanos llegó también la de los productos y las comidas preparadas con los mismos, de esta manera *'Estas plantas cruzaron el Atlántico en los cargamentos de barcos negreros como provisiones alimenticias, productos medicinales o para usos generales. Después de resistir largos viajes trasatlánticos, estas plantas fueron cultivadas en las áreas de siembra de subsistencia de los esclavos, en huertas caseras y en cultivos desarrollados en sus sitios de habitación por los negros libertos'* (Carney y Acevedo 2003: 10).

El ganado vacuno africano fue fundamental en todo este proceso como también el de los llamados animales de piel negra como el jabalí, al igual que especies vegetales y productos como el mijo, el sorgo, el arroz y el maní. Las naves transportadoras de esclavos se convirtieron también en el mecanismo de transporte de especies que arribaron a América, impactando de manera significativa los ecosistemas.

Los saberes traídos, como conocimiento previo, permitieron la subsistencia de los esclavizados, los libertos y los cimarrones quienes desarrollaron prácticas agrícolas pertinentes al trópico, dadas las características muy similares de la climatología americana con respecto a la africana. Esto posibilitó la implementación de cultivos en parcelas adjudicadas o en lugares inhóspitos como los palenques, permitiendo la preparación de los productos y con ello la pervivencia de los saberes culinarios.

Comida de esclavos, libertos y cimarrones

El sistema productivo esclavista de la América colonial estuvo estructurado por dos formas diferenciadas pero complementarias: 1) la explotación minera, y 2) la producción agropecuaria de las haciendas.

La exigencia de la Corona Española a los esclavistas de proveer alimentos, vestido y medicina a sus 'piezas', definió modos diferentes de la manutención alimentaria en una y otra unidad productiva. Colmenares señala que *'...de todas maneras la ración que los amos se sentían obligados a suministrar a los esclavos no incluía carne'* (Colmenares 1997: 64); sin embargo, este mismo autor plantea que *'...cada esclavo adulto debía recibir al mes 150 gramos de sal, un almud de maíz y cerca de diez libras de carne...los niños recibían la mitad de esta ración'* (Colmenares 1997: 68), lo que puede dar a entender prácticas diferenciadas en cuanto a proporcionar los alimentos.

Por otra parte *'los esclavos constituían para el amo un 'ganado valioso'. Por ello le convenía tratarlos bien y atender a los enfermos. El plátano, el maíz y la carne se constituían en el alimento básico y hasta cierto punto abundante. Los gastos médicos y medicinas no se escatimaban. Una buena salud era de suma importancia y redundaba en beneficio de la producción'* (Gutiérrez 1992: 24).

Las haciendas se caracterizaron por proveer de alimentos a la explotación minera mediante el desarrollo de la agricultura y la ganadería. Al esclavizado de la hacienda le era suministrada una ración semanal de comida consistente en la mayoría de los casos por sal, carne, plátano y arroz, como también de melaza, raspadura y aguardiente. Esta dieta de sostenimiento a base de carbohidratos permitía mantener la fuerza productiva esclavizada en las condiciones mínimas para el desarrollo del trabajo.

No obstante esta situación, muchos esclavizados se apropiaban de los productos que daba la hacienda y complementaban con esto la deficiencia que tenía por la reducida dieta que les proporcionaban, es así como *'cuando se contaba con grandes platanares los negros podía coger el número que estimaban*

conveniente y si se estaba en épocas de 'vacas flacas' se les racionaba semana tras semana; aunque, de hecho, los hurtos eran bastante comunes' (Jiménez 1998: 234). En otros casos, manumisos y/o libertos arrendaban pequeños lotes de terreno en los cuales criaban animales y cultivaban la tierra mejorando sustancialmente su dieta básica; productos como el plátano, la yuca, el ñame al igual que las frutas hicieron parte de la ampliación gastronómica que estos sujetos desarrollaron en estos espacios.

La situación de las minas era aún más dramática en tanto la rudeza del trabajo impedía que las raciones proporcionadas mantuvieran en buenas condiciones a los esclavizados. En muchas minas del Pacífico se consumía sal, carne, plátano y maíz al igual que se cultivaba el plátano. Jiménez recuerda que *'... la ración esclava, es decir, la cantidad y especie de alimentos que los esclavistas suministraban a sus negros variaba según las regiones, los esclavistas y los abastecimientos'* (Jiménez 1998: 233), como por ejemplo *'en el Chocó una ración semanal estaba constituida por un número de 64 plátanos y un colado de maíz. Esta ración era complementada 'de quince en quince días' con carne cecina y sal'* (Jiménez 1998: 234). También el abastecimiento de alimentos en las minas de Antioquia implicaba problemáticas sociales para Medellín debido a que el ganado *'... estaba entrando en disminución por la cantidad que se sacaba para abastecer de carne las minas de Remedios'* (Jiménez 1998: 225).

También fue una práctica la clasificación de las ración de los esclavizados, así como ocurría con el desempeño de sus trabajos, de esta forma *'En las minas existían esclavos de barra, de batea, de almocafre y negros corta otros. Así mismo, a la hora de dar la alimentación o dispensar la ración, se diferenciaban entre 'negros de almud', 'negros de medio almud' y 'negros de cuartillo'. La ración esclava variaba dependiendo del sistema de explotación. Así las plantaciones agrícolas, a diferencia de los reales de minas, pudieron sortear más fácilmente las crisis de abastecimientos alimenticios y entre las regiones mineras las minas del Chocó fueron las menos favorecidas'* (Jiménez 1998: 235).

Los palenques, además de ser los espacios de defensa de la libertad y la vida, se convirtieron también en lugares que posibilitaron el cultivo y la crianza de animales para el consumo en condiciones de autonomía, al igual que los terrajes, las huertas y solares donde se cultivaron aquellos productos con los cuales se desarrolló la gastronomía aportada por los afrocolombianos.

Experiencia Institución Técnica Educativa Pedro Grau y Arola

Etnocafetería

La importancia de trabajar la gastronomía como práctica pedagógica es una entrada de los estudiantes a la historia y la cultura afrocolombiana desde prácticas cotidianas. En algunas instituciones educativas se desarrollan proyectos importantes al respecto, por ejemplo en *la Institución Técnica Educativa Pedro Grau y Arola en Quibdó, departamento de Chocó*, la Cátedra se trabaja en todos los niveles por bloques, que son parte fundamental de la innovación pedagógica, y que han sido llamados de acuerdo a héroes destacados de la etnia afrocolombiana, para honrarlos y recuperar la memoria histórica, actualmente encontramos los siguientes bloques: Barulo, Munguinea, Juju y Miguel A. Caicedo.

El trabajo pedagógico se desarrolla por proyectos, uno de ellos es la etnocafetería, ubicada en el bloque Jujú que ofrece alimentos autóctonos a los estudiantes, para que además de consumirlos tengan un conocimiento sobre ellos, convirtiéndose así en elementos importantes de aprendizaje de su cultura.

Como resultado de la experiencia se resalta el aprendizaje por parte de los estudiantes de recetas para preparar alimentos aprovechando cultivos de la región y el conocimiento de las propiedades curativas y de las plantas medicinales. Un estudiante dice sobre su experiencia con este proyecto:

"[...] he aprendido muchas cosas en la Etnocafetería, nos han dado muchos talleres con respecto a la preparación de los alimentos y ha sido un enriquecimiento a través de la preparación de los buñuelos de chontaduro, el jugo de borojó, el palito de achí, son cosas que uno las prepara y los pelaos dicen dizque ¡ay no es que eso si es sabroso; y desde cuando lo comen ¡ay está rico, está delicioso, entonces vemos la importancia de que los jóvenes, los niños prueben nuestros alimentos y que ellos tengan ese sentir de pertenencia de estarlos comiendo" (Estudiante Institución Técnico Educativa Pedro Grau Arola, Chocó).

Este ejercicio se puede desarrollar en instituciones educativas donde se cuenta con restaurantes escolares, donde la población no necesariamente es afrocolombiana y se pueden incorporar prácticas alimenticias de diferentes regiones del país.

Glosario

Almocafre: En el Litoral Pacífico, instrumento usado en la minería artesanal para rasgar una superficie pedregosa y forzar a que el barro rico en materiales auríferos se vaya al fondo del canalón donde se hace el lavado. Su forma combina la de una cuchara con la de un garfio. Va montado en un mango de madera (Arocha 1999: 195).

Almud: Medida de cantidad cercana a la arroba (Triana y Antorveza 2001: 123).

Cecinada: Tasajo de carne salada (Jiménez 2004:118).

Bibliografía

Agudelo, Carlos Efrén

2004 "No todos vienen del río: construcción de identidades negras urbanas movilización política en Colombia". En: Restrepo, Eduardo y Axel Rojas (Editores), *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*, pp. 173-193. Cali: Editorial Universidad del Cauca, Colección Políticas de la Alteridad.

Arboleda, Santiago

2004 "Negándose a ser desplazados: afrocolombianos en Buenaventura". En Restrepo, Eduardo y Axel Rojas (Editores), *Conflicto e (in)visibilidad de la gente negra en Colombia*, pp. 121-138. Cali: Editorial Universidad del Cauca, Colección Políticas de la Alteridad.

Arocha, Jaime

1999 *Obligados de Ananse. Hilos ancestrales y modernos en el Pacífico colombiano*. Bogotá: CES.

Barney Cabrera, Eugenio

2004 *Notas y apostillas al margen de un libro de cocina (Asentamientos humanos en el Valle del Cauca y sus posibles influencias en los hábitos alimentarios)*. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.

Carney, Judith y Rosa Acevedo Marín

2003 "Plantas de la Diáspora Africana en la botánica americana de la fase colonial" En: *Traducción del Portugués César Torres Del Río Memoria & Sociedad. Diásporas Afroamericanas. Escenarios históricos, diálogos Atlánticos, balances y perspectivas*, Volumen 7, pp. 9-23. Bogotá.

Colmenares, Germán

1997 *Historia social y económica de Colombia – II. Popayán una sociedad esclavista 1680 – 1800*. Bogotá: Tercer Mundo Editores, Universidad del Valle, Banco de la República, Colciencias, segunda edición.

Escobar, Arturo

2004 "Desplazamientos, desarrollo y modernidad en el Pacífico colombiano". En: Restrepo, Eduardo y Axel Rojas (Editores), *Conflicto e (in)visibilidad de la gente negra en Colombia*, pp. 53-72. Cali: Editorial Universidad del Cauca, Colección Políticas de la Alteridad.

Estrada, Julián

1986 "La cocina como agente cultural de la identidad regional". En: *Memorias. Quinto Congreso de Ciencias Sociales*. Universidad del Quindío, Armenia, 1985, pp. 561-571. Bogotá: Editorial Guadalupe.

Galeano, Paula

1999 "Sabores 'negros' para paladares 'blancos'". En: Camacho, Juana y Eduardo Restrepo (Editores), *De montes, ríos y ciudades. Territorios e identidades de la gente negra en Colombia*, pp. 287-296. Bogotá: Fundación Natura, ECOFONDO, Instituto Colombiano de Antropología.

Gutiérrez Azopardo, Ildefonso

1992 *Historia del negro en Colombia*. Bogotá: Editorial Nueva América, tercera edición.

Jiménez, Orián

2004 *El Chocó: un paraíso del demonio. Nóvita, Citará y El Baudó siglo XVII*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

1998 "La conquista del estómago: Viandas, vituallas y ración negra siglos XVII-XVIII". En: Maya, Adriana (Coordinadora), *Geografía humana de Colombia. Los Afrocolombianos*, tomo VI, pp. 221-239. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.

Maya, Adriana (coordinadora)

2003 *Atlas de Culturas Afrocolombianas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Oslender, Ulrich

2004 "Geografías de terror y desplazamiento forzado en el Pacífico colombiano: conceptualizando el problema y buscando respuestas". En: Eduardo Restrepo y Axel Rojas (eds.), *Conflicto e (in)visibilidad: retos de los estudios de la gente negra en Colombia*, pp. 33-50. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Triana, Humberto

2001 *Léxico documentado para la historia del negro en América (siglos. XV - XIX)*. Tomo II: A- C. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Wallerstein, Immanuel

1998 *El moderno sistema mundial. I. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*. Coyoacán-México: Siglo XXI Editores, 8 edición en español.



15. Una aproximación a las estéticas afrodescendientes en el arte colombiano contemporáneo

Mercedes Angola

Introducción

Este núcleo temático se orienta a dar a conocer diferentes propuestas de artistas afrocolombianos con formación académica formal, quienes reflexionan alrededor de los procesos de construcción de identidad, territorialidad y cultura, problematizando las nominaciones, definiciones y representaciones de lo afrodescendiente en el país, a partir del reconocimiento de la relación intercultural y sus procesos de tensión, diálogo y negociación.

Se hará una breve mención de investigaciones en el terreno de la representación de lo afrodescendiente en el arte colombiano y una reseña particular del proyecto Viaje sin mapa: *Representaciones Afro en el arte colombiano contemporáneo*, que tuvo lugar entre los años de 2006 y 2007 en diferentes ciudades del país, que incluye imágenes y declaraciones de los artistas afrocolombianos que participaron en este proyecto, siendo de vital importancia dar a conocer el trabajo de estos artistas en otros campos y espacios diferentes al circuito artístico nacional.

¿Cuál es la presencia de los afrodescendientes en la plástica colombiana?

En un intento por dar respuesta a esta pregunta, frente a una pretendida ausencia de representantes en este campo, nos podemos referir inicialmente a la incidencia del abandono estatal, en materia económica, en las zonas mayoritariamente pobladas por gentes de ascendencia africana, lo cual influiría en que sus jóvenes elijan prioritariamente carreras de carácter técnico y profesional, dentro de las áreas de la educación, la salud, el derecho y las ingenierías —pero no en las artes— con miras a alcanzar un mejoramiento en sus condiciones de vida, hacia una integración con igualdad de derechos en la sociedad colombiana.

Orientaciones conceptuales

La transformación en las formas de entender y asumir la diferencia cultural en el país, hace necesario fortalecer las búsquedas dirigidas a nutrir los aportes afrodescendientes para la construcción de formas alternativas de sociedad. Para que esto sea posible, hay que partir del reconocimiento de la diversidad de trayectorias históricas y de los contextos en que han vivido las poblaciones negras en Colombia, desde los cuales han construido expresiones estéticas particulares, siendo importante generar visiones críticas y propositivas frente a nuevas formas de representación de las poblaciones afrodescendientes en el campo del arte colombiano.

Actualmente, se conocen diversos estudios sobre las comunidades afrodescendientes en Colombia desde las ópticas de las ciencias sociales, los estudios culturales, la música y el folclor. En el campo del arte, aun cuando son pocas las investigaciones y las reflexiones sistematizadas, podemos mencionar las siguientes:

La imagen del negro en las colecciones de las instituciones oficiales, de Beatriz González (2003); *El arte del Caribe colombiano*, de Álvaro Medina (2000); *Pintores en París*, de Plinio Apuleyo Mendoza (1989), y la curaduría de la exposición *Viaje sin mapa: Representaciones Afro en el arte colombiano contemporáneo*, realizada por Mercedes Angola y Raúl Cristancho (2006).

El texto de Beatriz González hace un análisis de las representaciones del “negro” en la religión, la ciencia y el arte desde la época colonial hasta la segunda mitad del siglo XX, destacando las diferentes maneras en que se han abordado dichas representaciones, que van desde lo pintoresco, lo científico y lo costumbrista, a la idea de raza y de nacionalismo, pasando por acercamientos de corte esteticista.

Por su parte, los textos de Medina y Apuleyo mencionan la obra del artista cartagenero Heriberto Cogollo, primer artista afrodescendiente referenciado dentro de la “historia oficial del arte colombiano”. Cogollo, además de abordar la pintura de mujeres y hombres afrodescendientes, en su obra anterior a la década de los 90 se interesa por indagar en sus ancestros religiosos africanos, influenciado por la obra del artista cubano Wilfredo Lam en París y por las colecciones de arte africano de los museos de esta ciudad (Angola y Cristancho 2006:7).

Viaje Sin Mapa

El proyecto de curaduría *Viaje sin Mapa: Representaciones Afro en el Arte Colombiano Contemporáneo*, realizado por Mercedes Angola y Raúl Cristancho, artistas plásticos, curadores y profesores Facultad de Artes-Sede Bogotá y la participación, en el proceso investigativo, de dos artistas plásticas afrodescendientes, egresadas de la misma Facultad: Liliana Angulo y Angélica Perea, se constituyó en un acercamiento a las formas de representación de lo afrodescendiente en el arte colombiano contemporáneo.

Viaje sin Mapa convocó la participación de artistas afrodescendientes y no afrodescendientes, de formación universitaria, que actualmente abordan este asunto, mediante propuestas plásticas y visuales que atraviesan problemáticas identitarias, políticas y estéticas desde la perspectiva del arte. Viaje sin Mapa contó con la participación de los siguientes artistas: Angélica Perea, Aníbal Moreno, Cristo Hoyos, Edelmira Massa, Estrella Murillo, Fabio Melecio Palacios, Fernando Castillejo, Fernando Mercado, Patrick Singh, Flor María Bouhot, Gabriel Acuña, Javier Mojica, José Alejandro Restrepo, José Horacio Martínez, Liliana Angulo Cortés, Lorena Zúñiga, Marta Rodríguez, Fernando Restrepo y Martha Posso.

El proyecto incluyó la realización de la exposición del mismo nombre, que tuvo lugar en la Casa Republicana del Banco de la República —Biblioteca Luis Ángel Arango—, en la ciudad de Bogotá, durante los meses de julio y agosto de 2006.

La exposición que se proyectó con itinerancia en el año de 2007 y 2008 por las ciudades de Quibdó, Cali, Pasto, Manizales, Riohacha, Santa Marta Y Barranquilla reunió obras de artistas interesados en la producción de imágenes que representan los siguientes ámbitos: lo identitario y el significado de la palabra “negro”; construcción y transformación de geografías por violencia política que afecta o ha afectado a la población afrodescendiente; el paisaje y sus referencias a las características de la naturaleza de la selva chocoana; rituales religiosos y sociales; genealogías y objetos originarios de África Central relacionados con la música afrodescendiente y su presencia en la formación de identidades.

Viaje sin Mapa se sitúa como pregunta en las maneras de representación y autorepresentación de lo afrodescendiente desde el arte en Colombia, con proyección a otros escenarios de discusión y aproximación crítica a los procesos de construcción social, cultural y política de la nación. Este proyecto generó otra serie de reflexiones e interrogantes tales como la importancia de profundizar en la investigación y producción de procesos de creación de estéticas relacionadas con lo afrodescendiente no solo en el campo del arte, sino en la dimensión cultural, política y nacional; el papel que pueden jugar los artistas, los públicos y las instituciones vinculadas al terreno del arte para el desarrollo de este tipo de procesos, la importancia de los medios de comunicación en la construcción de imaginarios de representación de lo afrodescendiente, las dimensiones políticas de las representaciones de lo afrodescendiente y la consecuente visibilización de las voces y maneras de ser que las construyen permanentemente.

La realización de este proyecto también permitió una visibilización nacional de la obra de los siguientes artistas afrodescendientes:

Fabio Melecio Palacio

Fabio Melecio Palacio es Artista Plástico egresado del Instituto Departamental de Bellas Artes de Cali. Vive y trabaja en la ciudad de Palmira, Valle. Con su obra *No todo es igual, no todo tiene la misma significación* (performance – 2001), centra su interés en los iconos populares, la búsqueda de la identidad y la mirada antropológica hacia los sectores populares marginados. En palabras del artista, la obra

"[...] consiste en una acción (instalación con fotos y grabadoras con audífonos). El público escucha lo que hay en la cinta, mira las fotos y de acuerdo a su criterios puede cuestionar, afirmar, reiterar o sacar a flote deseos inconscientes de rechazo o placer frente al otro; posteriormente, las personas que están en las fotos se aparecen con la misma apariencia para ser juzgados y estereotipados de acuerdo a su apariencia".



Fabio Melecio Palacio. Título: *No todo es igual, no todo tiene la misma significación*, 2001. Performance. 4 Fotografías de 70 x 50 cm. cada una, 4 grabadoras con audífonos.

Estrella Murillo

Estrella Murillo realizó estudios de Bellas Artes en la Universidad de La Sabana, Bogotá y en el Instituto Departamental de Bellas Artes de Cali, vive y trabaja en Cali. Tal como lo plantea Wilson España (2005, página, es un texto de presentación de la obra para la convocatoria de Viaje sin mapa que él le hizo pero no está publicado), en la obra *Paisaje II* (1993), la artista,



Estrella Murillo. Paisaje II, 1993. Instalación: madera, Fibra Vegetal y Piedra de Río. 200 x 200 x 70 cms

"[...] trata de percatarnos que la selva es el encuentro entre lo efímero y lo permanente. Motivada por los recuerdos de su Chocó natal, donde los sonidos forman parte de la fuerza que impone el río o el viento, de pájaros y otra cantidad de especies que habitan en los manglares, Murillo nos interna en la propuesta de un viaje de carretera destapada y profundos abismos, poniéndonos en contacto no sólo con los matices de color de fibras y maderas, sino con aquellos personajes, que al igual que ella, forman parte del paisaje Pacífico. Aparecen los negros, los indios y los artesanos. Todos al vaivén de un bus destartado, que atraviesa con impaciencia el verde de la selva.

En su obra, Murillo hace una selección de aquellos elementos que se ajustan al perfil de sus evocaciones. La leyenda del indio traspasado por la chonta para que su espíritu de tigre mojado no salga a molestar a los vivos. La fiebre del oro que aún permanece latente en aquellas bateas de catear con la que los negros rasgan los ríos en busca del metal precioso. Las escobas en fibra de iraca que barren patios de tierra y corredores perdidos, elaboradas con minuciosidad por los artesanos. Cada elemento limitado por la forma de un cuadrado, que remite a la ventana del transporte que suprimió el tren.

El tiempo tiene un valor incalculable en la obra de Murillo, donde otras fibras como la damagua y el cabecinegro, se van alterando cromáticamente, hasta alcanzar otros tonos que hablan de

lo mutante y de lo alterable que es la naturaleza. Ninguna mediación artificial ni premeditada consigue estos cambios, sólo la paciencia con la que la humedad, el moho y otros factores climáticos, van interviniendo con los días, la textura de los objetos.

La secuencia del paisaje, Murillo ubica tres sillas donde las piedras ocupan el lugar del descanso. El espectador puede entonces, al sentarse, observar los objetos, experimentar la dureza que da base a la estructura del paisaje. La piedra como ese elemento eterno que se enfrenta a lo perecedero de las fibras vegetales.

En la obra de Murillo, el juego de las formas se enfrenta a la experiencia latente. Las rectas y las curvas que dan precisión geométrica a las instalaciones no dejan de inquietar por ese ritmo entre lo decorativo y lo abstracto. Pero más allá de unos elementos que a simple vista no parecen encerrar historia, se filtra la presencia de ese lugar olvidado, que dotado de una observación profunda, sobre esa parte de lo que somos en lo ancestral y que perdemos en los hábitos mecánicos de la modernidad”.

Liliana Angulo

Liliana Angulo Cortés. Maestra en Artes Plásticas, con especialización en Escultura, Universidad Nacional de Colombia. Ha realizado estudios de maestría en Antropología en la Universidad de los Andes, Bogotá. Vive y trabaja en Bogotá.

Con su obra *Pelucas y objetos para deformar* (1997-1999), reflexiona sobre el significado y los posibles sentidos de la palabra “negro”, abordando y reconstruyendo así diferentes formas de representación estereotipadas y exofílicas. En su opinión:

“Más allá de un interés en las deformaciones corporales o faciales y en el uso de adornos común dentro de las tribus africanas, es una interpretación, un acercamiento que ocurre a través de la mirada sobre lo diferente. El consumo de lo exótico occidental, que ocurre cada vez más entre fronteras borrosas, ya que se ve matizado por la naturaleza intrínsecamente híbrida de la negrura.

Los objetos tienen relación con las deformaciones intencionales de carácter étnico, costumbres comunes a muchos pueblos que con propósitos ornamentales o rituales, señalan el cuerpo como materia maleable a la que se da forma, se le manipula. Los objetos permean la capacidad de resignificar el cuerpo, en la afirmación de sus procesos y de sus limitaciones; con los objetos pienso en el cuerpo como una presencia mutable, al que se le construye, se le ocupa, se le habita.

El registro de estas piezas y su acción deformante, en relación con mi cuerpo y con el de personas negras, producía rechazo y curiosidad, aun en los fotografiados, una situación similar a la que sentimos frente a expresiones culturales desconocidas.



Liliana Angulo. *Objetos para deformar* (detalle), 1999, fotografía, tríptico, 40 x 50 cm cada una.

Existe un autorreconocimiento en el cambio, que afecta la percepción que se tiene y que obtenemos de él. El cuerpo es papel en blanco. La vida del cuerpo como papel en blanco, –palimpsesto siempre disponible– no nos obliga a pensar con la cabeza, a sentir con el corazón, a agarrar con las manos. Se puede agarrar con la nariz, hacer el amor con las rodillas, pensar con las manos y ver con las piernas (Gómez de Liaño 1981).

La tensión en estos objetos y en las fotos que los registran se centra en la deformación que genera una curiosidad que está acompañada de la prohibición de mirar, que Bataille denomina interdicción; una prohibición que se desprende de la norma. La exofilia al igual que lo obsceno, están más ligados a quien mira que a lo que se muestra.

En las fotos, el maquillaje y el cabello delatan aspectos fenotípicos. Intento hablar de que lo importante no es ser negra, es asumirlo, optar voluntariamente por parecerlo, por la opción del negro que contradice el adoptar valores culturales diferentes. No se trata de un disfraz, es un acto de afirmación de los nacidos en América; es adoptar posiciones frente a las percepciones que tradicionalmente se tienen de las personas negras, de África y de sus creaciones culturales. En los objetos y en las fotografías se abre una brecha hacia lo socialmente inaceptable”.



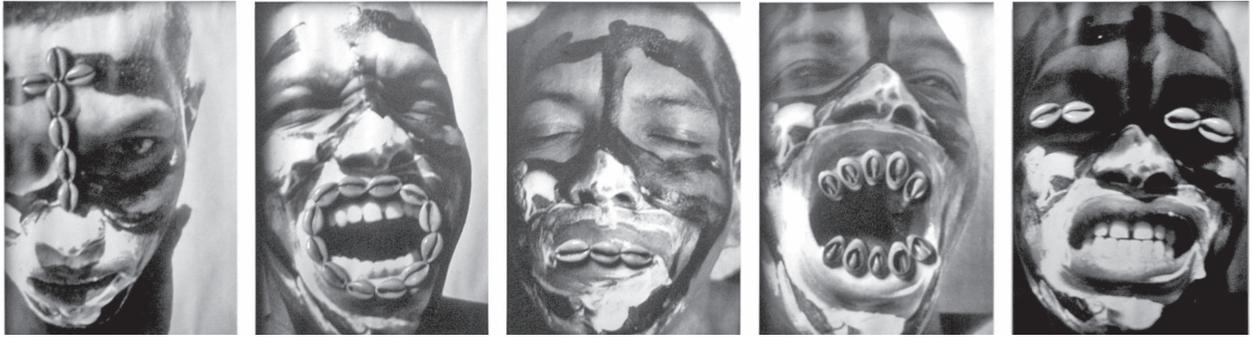
Liliana Angulo. Fotografía "Peluca siamesa", de la serie "Pelucas Porteadores", 1997-2001, fotografía a color, 40 x 50 cm. cada una

Javier Mojica

Javier Mojica es Artista Plástico del Instituto Departamental de Bellas Artes de Cali. Maestría en Artes Visuales en la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM, México. Vive y estudia en Valencia, España.

Con su obra *Yo soy Babalú* (2005), se preocupa por la relación entre su cuerpo y los ritos ceremoniales de las religiones primigenias africanas.

“La idea es una metáfora del arte ritual que induce a la percepción y multiplicación de ojos y bocas gritando en el espacio y momento donde todo sucede, elaborando sus determinaciones, sus formas de vida en relación a elecciones funcionales de voz en voz, diferentes a las condiciones ambientales.



Javier Mojica.. Yo soy Babalú, 2005, fotografía digital en plotter, 3 X 2 m cada una.

Es en este acercamiento, en el que se reduce la memoria de una génesis colectiva y los mitos latinoamericanos de los orígenes.

El conocimiento actúa como eco y reflejo de una originaria condición de un modelo de unidad del ser.

En la coralidad y naturalismo se desprende cada dramaticidad existencial de una que se siente como flujo de energía en un espacio denso, acogedor, suave y transparente, y a la vez rico en formas”.

Edelmira Massa Zapata

Edelmira Massa Zapata es Artista Plástica de la Universidad Nacional de Colombia. Investigadora en el área de danza, montajes corográficos y difusión de las tradiciones populares afrocolombianas. Vive y trabaja en Bogotá.

Con su obra pictórica se interesa por el mundo espiritual y religioso africano y su proceso y relaciones de sincretismo con el mundo occidental contemporáneo. Para Edelmira:

“La filosofía africana no desaparece al entrar en contacto con la cultura europea, sino que resucita en el arte neoafricano, encontrando la unificabilidad, los modos de conducta.

*Estas 4 pinturas surgen de la imaginación y evocan simbólicamente la herencia de la tradición familiar representando a 3 orichas principales del panteón africano. Designamos orichas a las cabezas selectas del mundo espiritual. También se presentan **2 tambores rituales**, incluidos como símbolos poderosos y como unos de los elementos más representativos del continente africano.*

*Aquí tenemos representado a **Eleguá** en su aspecto de árbol como el camino de comunicación entre los espíritus africanos y los hombres vivos.*

***Yemayá**, como deidad marina, madre primordial de todos los orichas, benefactora de la fertilidad y de la maternidad.*

***Changó**, poderoso guerrero, generoso y fuerte, héroe trágico, viril y trueno; representado por los descendientes de africanos en América, según la religión impuesta por los españoles, como San Expedito y como Santa Bárbara.*



Edelmira Massa. Tambores n'goma bala, 2006, Acrílico sobre madera, 106 cm de altura x 30 cm de diámetro

Lorena Zúñiga

Lorena Zúñiga actualmente es estudiante de la licenciatura en Artes Visuales de la Universidad del Valle, Cali. Vive y estudia en esta ciudad.

En su obra *Blanco Siniestro* (performance-2005), cuestiona los prejuicios raciales hacia "los negros" en la relación intercultural. Señala Lorena:

"El título demuestra la pulcritud aparente del color "blanco", pone en cuestión el color con que se escriben las preguntas y el título del performance. Demuestra que la pintura negra sobre el cuerpo negro y el fondo blanco en el que se escriben las frases: ¿Me temes?, ¿Te doy asco? ¿Te avergüenzo? Blanco-siniestro, no son gratuitas, tienen una carga simbólica que no solamente están dirigidas a un grupo especial sino a toda una multiculturalidad social y racial.

El título pretende evidenciar la superficialidad del color con su nombre mismo, utilizando como elemento clave el cuerpo de la performista que no solamente escribe las preguntas sino que al mismo tiempo las lleva inmersas en sí, dando por sentado que la realidad dual de ambos colores está disfrazada con una doble moral entre el racismo y el seudo racismo".



Lorena Zúñiga. Blanco-Siniestro. Performance. 2005

Martha Posso

Artista Plástica del Instituto Departamental de Bellas Artes de Cali. Estudió fotografía en L'École Supérieure des Beaux-Arts de Marsella, Francia. Vive y trabaja en la ciudad de Cali.

Con su obra fotográfica habla de la metáfora del río Atrato, con referencia a la vida y la muerte. Afirma que su obra *Río* (2003-2004),

"Es un recorrido en el tiempo discontinuo, por el espacio imperceptible, el limbo corporal y existencial a lo largo del río Atrato. Los retratos, los lugares, los objetos, como referentes cosificados, pre-textos mudos, silentes testigos.

La principal vertiente de esta búsqueda es el cruce de tiempo y espacio, desde estos lugares —de la memoria— hacia otros territorios—el paisaje—. Donde la pérdida de sí mismo, que es también pérdida de la intimidad, de lo singular, de lo propio, significa una irreparable partida. Aquí la precariedad del sí mismo no es un signo a defender, sino más bien el índice de una esencial inconsistencia. Al extremo de una desmitificación, es decir, de una disolvencia, de una disolución total.



Martha Posso. Río 2003 – 2004, serie de 9 fotografías análogas en blanco y negro viradas, 1 x 1 m cada una.

La geografía de violencia de nuestro país permanece enmarcada por flujos, permanentes y discontinuos, de hechos y muertos que han ido desdibujando o dibujado mapas desoladores, regiones literalmente anegadas.

El río Atrato es un cementerio, aunque nadie se atreva a decirlo.... El río es vida... es un viaje... es la arteria principal de entrada y salida de lo bueno y de lo malo..... cuando la gente se enteró que la violencia había llegado al río...no me gusta esta tierra tiene mucha agua....agua turbia... el río es manso...la gente que logró escapar se regó en la orilla del Atrato y otros se fueron para Quibdó...a nosotros nos ha gustado siempre vivir al borde del río...tenemos el agua siempre, río retórico, materia fluida, fuente de vida-depósito de muerte; agua eres, del agua vienes... devenir eterno...

Esta continua mutación radical del mundo físico impide el reconocimiento perceptivo del pasado, como la inmutabilidad de los nexos sociales que destemporaliza la existencia y destruye el sentido de la historia como facultad cognoscitiva, constituyendo un devenir incierto”.

Angélica Perea

Angélica Perea es Artista Plástica de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Ha trabajado en realización y diseño de imagen de cortos y largometrajes. Vive y trabaja en Bogotá. En su obra *Ciclos de lavado* (2000), plantea que:

“En algunas poblaciones de la Costa Pacífica el papel de las lavanderas sigue funcionando como entidad de control social sobre la población.

Es el espacio donde todos los sucesos salen a flote. No pasa nada en la comunidad que no sea debatido y aclarado en el lavadero, donde se pone ante los ojos de todas las acciones individuales.

Se lavan prendas y culpas ajenas con el manduco, objeto que se encarga de sacar mediante golpes toda la suciedad presente, es el símil de corrección celífera al que deben ser sometidos aquellos que cometen errores. Se hace una bola con la prenda y se lleva al tendedero comunal donde la pesadez pasa a ser levedad”.



Angélica Perea. Ciclos de lavado, 2000, instalación: vigas de madera, jabón y tela, 5 x 5 x 3 m.

Aníbal Moreno

Aníbal Moreno es Artista Plástico de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Ha realizado estudios de pintura libre en la Escuela Superior de Artes de Berlín, Alemania. Vive y trabaja en Berlín y en Barichara, Santander, Colombia.

Al referirse a sus obras de la serie *Londres- Peluquería* (2002), Raúl Cristancho anota que Moreno,

“Es un artista afrocolombiano que ha vivido en Alemania durante casi dos decenios. Su pintura refleja un anhelo de conectar, tanto con sus raíces afrocolombianas, como con las realidades del exiliado afro en Europa. Bajo esta condición recorre diversos países registrando en sus trabajos



Aníbal Moreno. Serie Londres – Peluquería, 2002, óleo sobre lienzo, 110cmx160cm

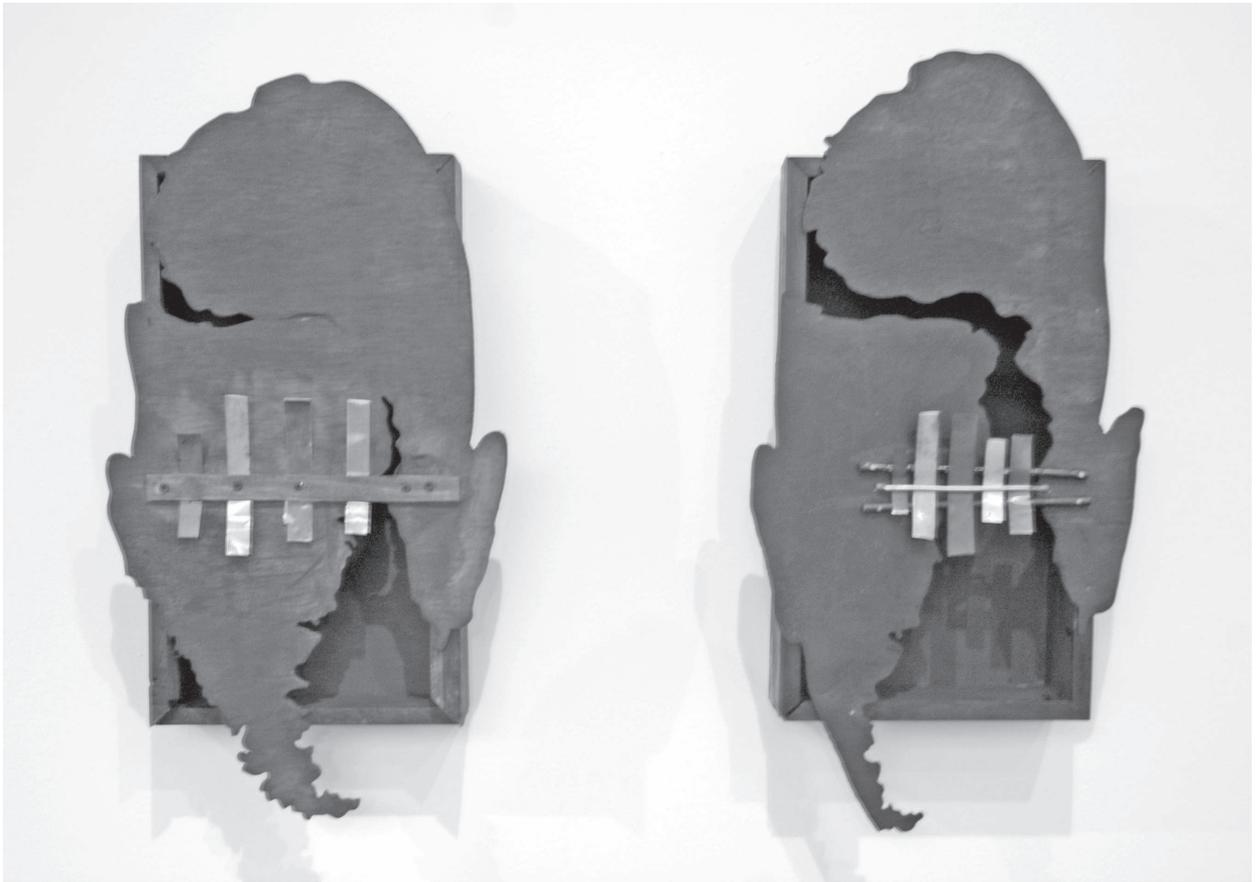
aspectos de la identificación visual africana, en la periferia europea. La obra de Moreno refleja la condición del emigrante contemporáneo, con la cual manifiesta un deseo de conectar con sus raíces y con su propia historia” (Angola y Crisnacho 2006: 20).

Gabriel Acuña

Gabriel Acuña es Artista Plástico, de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad del Atlántico. Realizó estudios de técnicas gráficas en el Instituto Superior de Artes de Cuba. Vive y trabaja en Barranquilla.

En su obra *Imba de Pangea* (2005-2006) explora imágenes y objetos relacionados con la cultura africana:

“En Caja negra tomo las marímbulas o cajas de pulso, elementos musicales originales de África Central muy difundidos en la música caribeña, variando la representación tradicional de estas. La parte frontal de la marímbula ha sido reemplazada por fragmentos de la silueta de mi rostro a manera de máscaras africanas, la cual relaciono con los croquis de África y de América en una posición de cercanía, como lo plantea la gran teoría del continente de Pangea”.



Gabriel Acuña. Imba de Pangea, 2006-2007, ensamblaje: madera, acero, cobre, asfalto; 2 piezas de una serie de 70 x 35 x 10 cm.

Bibliografía

Angola, Mercedes, Raúl Cristancho

2006 *Catálogo exposición Viaje sin Mapa: representaciones Afro en el arte colombiano contemporáneo*. Bogotá: Biblioteca Luis Ángel Arango, Banco de la República. p. 7

Apuleyo Mendoza, Plinio

1989 *Nuestros pintores en París*. Bogotá: Ediciones Gamma

González, Beatriz

2003 "Las imágenes del negro en las colecciones de las instituciones oficiales". En: Mosquera, Claudia; Mauricio Pardo y Odile Hoffmann (éd). *Afrodescendientes en las Américas: trayectorias sociales e identitarias. 150 años de la abolición de la esclavitud en Colombia*. Bogotá: Universidad nacional de Colombia - Instituto colombiano de antropología e historia. ICANH - Institut de recherche pour le développement. IRD - Instituto latinoamericano de servicios legales alternativos.

Medina, Álvaro

2000 *El arte del Caribe colombiano*. Gobernación del Departamento de Bolívar. Fondo Mixto para la Promoción de la Cultura y las Artes de Bolívar.

De los autores

Adolfo Albán Achinte

pinturas582002@yahoo.com

Profesor del Departamento de Estudios Interculturales de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca. Maestro en Bellas Artes con especialización en pintura de la Universidad Nacional-Bogotá, Magíster en Comunicación y Diseño Cultural de la Universidad del Valle-Cali, Doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar sede Quito-Ecuador. Su tesis doctoral estudia las transformaciones gastronómicas de las comunidades afrodescendientes de los valles interandinos del Patía al sur de Colombia y del Chota al norte del Ecuador.

Entre sus publicaciones están: *Texiando textos. Cinco hilos para pensar los estudios culturales, la colonialidad y la interculturalidad* (editor). Editorial Universidad del Cauca, Colección de Estudios (Inter)culturales. Popayán, 2006; "Lo afro: el problema de la identidad y el territorio." *Revista del Caribe*, N° 46 Santiago de Cuba, 2006; "Educación e interculturalidad en sociedades complejas. Tensiones y alternativas." En: *La educación de Latinoamérica: la casa de la ausencia. Interculturalidad, migración, desplazamientos y derechos lingüísticos*. Coordinadora: Sandra Aguilera Arriaga. Flape, Observatorio Ciudadano de la educación, Contracorriente, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, México, 2006

Mercedes Angola

mercedes.angola@gmail.com

Artista plástica, docente e investigadora vive y trabaja en Bogotá. Realizó estudios de pregrado en Artes Plásticas en la Universidad Nacional de Colombia y una maestría en Artes Plásticas y Visuales en la Universidad Nacional Autónoma de México. Desde 1997 está vinculada a la Escuela de Artes Plásticas de la Universidad Nacional. Ha participado en exposiciones individuales y colectivas en Colombia y fuera del país. Actualmente está desarrollando una línea de investigación sobre estéticas y representaciones visuales de la cultura afrocolombiana.

José Antonio Caicedo

joseortiz@unicauca.edu.co

Profesor del Departamento de Estudios Interculturales de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca. Investigador del Grupo Educaciones y Culturas. Sociólogo de la Universidad del Valle; Magister en Estudios Latinoamericanos, Mención en Diáspora Afroandina, Universidad Andina Simón Bolívar - Quito-Ecuador.

Elizabeth Castillo Guzmán

elcastil@unicauca.edu.co

Profesora asociada del Departamento de Estudios Interculturales de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca. Investigadora en el área de Educaciones y Culturas. Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia y Magister en Psicología Social Comunitaria de la Pontificia Universidad Javeriana. Coordinadora del proyecto Fortalecimiento y Mejoramiento de la Etnoeducación Afrocolombiana: Innovación e Investigación Pedagógica en el norte del Cauca, 2005 - 2007.

Coautora con Axel Rojas del libro *Educación a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán, Editorial Universidad del Cauca, 2005. Autora del libro *Los Maestros de Ciencias Sociales: Historia Escolar y Socialización Profesional*. Bogotá: Ediciones UNIANDES- Editorial Cooperativa Magisterio. 2002. Sus artículos más recientes son: "Participación Comunitaria, Prácticas y Saberes Pedagógicos en Maestros Indígenas". En: Revista de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca Año 2007 Vol. 9 Número 13-14; "Las escuelas de los territorios y los territorios de la escolarización". En: Memorias VI Congreso Internacional de Educación y Pedagogía (2007). Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP.

Fue asesora del Proyecto de *Actualización y Contextualización de los Lineamientos Curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*.

María Elvira Díaz Benítez

elviradiazbenitez@hotmail.com

Estudiante de doctorado. Universidad Federal de Río de Janeiro. Investigadora del Centro Latinoamericano de sexualidad y Derechos Humanos –CLAM. Miembro del Grupo de Estudios afrocolombianos. Candidata a PHD. Programa de Post-graduación en Antropología Social del Museo Nacional. Universidad Federal de Río de Janeiro. Magíster en Antropología Social. Universidad Federal de Río de Janeiro. 2005. Graduación en Antropología Social. Universidad Nacional de Colombia. 1998.

Investigadora del Proyecto: "Heterosexualidades, contracepción y aborto" del Centro Latinoamericano de Sexualidad y derechos Humanos –CLAM. 2006 - 2007.

Rafael Antonio Díaz Díaz

diaz@javeriana.edu.co

Profesor Titular del Departamento de Historia y Geografía en la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana, sede Bogotá. Licenciado en Ciencias Sociales y Económicas de la UPTC (Tunja), Magíster en Estudios de África Subsahariana y Doctor en Historia por el Colegio de México (México DF). En los últimos cinco años ha estado dedicado a investigar las culturas afrocoloniales en el Nuevo Reino de Granada, concentrándose en este momento en la construcción de narrativas de los sujetos esclavizados durante el periodo colonial de la historia de Colombia.

Entre sus publicaciones más recientes tenemos: "Las culturas negras en Colombia". Gran Enciclopedia de Colombia. Volumen 9 (Cultura, 2), Bogotá, Biblioteca El Tiempo, Círculo de Lectores, 2007, pp. 217-226. "La diversión y lo privado entre los esclavos neogranadinos". En: Borja, Jaime y Rodríguez, Pablo, editores, Historia de la vida privada en Colombia. Bogotá: Editorial Taurus, 2008, v. 1.

Franco Orlando Garzón Arcos

francogarzon@gmail.com

Profesor del Departamento de Estudios Interculturales de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca. Ingeniero Agrónomo (Universidad de Nariño) con especialización en Educación Comunitaria (Universidad del Cauca). - Integrante del Grupo de Investigación en Estudios Interculturales de la Universidad del Cauca.

Ha sido coinvestigador en el "Proyecto de investigación – capacitación para la cualificación de madres comunitarias de los hogares comunitarios del centro zonal indígena regional Cauca", Grupo GEIM Universidad del Cauca, Centro Zonal Indígena – ICBF, regional Cauca. También participó en el proyecto "Diseño de estrategias para la implementación de un programa de educación ambiental en Tierradentro Cauca", Universidad del Cauca —Centro de Educación Abierta y a Distancia—, y Programa Tierradentro.

Fue investigador del Proyecto de *Actualización y Contextualización de los Lineamientos Curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*.

Yaneth Amparo Hoyos Zúñiga

yaneth7652@hotmail.com

Profesora de la Licenciatura en Etnoeducación del Departamento de Estudios Interculturales de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca. Licenciada en Etnoeducación con énfasis en Comunicación y Lingüística; Especialista en Educación Comunitaria de la Universidad del Cauca. Investigadora del Grupo Educaciones y Culturas.

Fue investigadora del Proyecto de *Actualización y Contextualización de los Lineamientos Curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*.

Yenni Cristina Jojoa Gómez

yencristina@yahoo.com

Estudiante del Programa de Ciencia Política de la Universidad del Cauca. Actualmente realiza su trabajo de grado, en donde investiga los procesos organizativos de las poblaciones negras del municipio de Patía (Cauca) y sus transformaciones luego del cambio constitucional del 1991.

Fue asistente de investigación del Proyecto de *Actualización y Contextualización de los Lineamientos Curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*.

Eduardo Restrepo

eduardoa.restrepo@gmail.com

Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar. Universidad Javeriana. Phd (c) en antropología con énfasis en estudios culturales. Sus intereses académicos incluyen: Teoría social contemporánea, antropologías del mundo, estudios culturales, políticas de la representación, articulaciones étnicas y raciales, población afrodescendiente, región del Pacífico colombiano. Entre sus publicaciones se encuentran: "El 'giro al multiculturalismo' desde un encuadre afro-indígena" (*Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, 12 (2): 475–486. 2007); "Singularités et asymétries dans le champ anthropologique mondial" (*Journal des anthropologues* (110-111):53-73. 2007).

Diego Mauricio Riascos Muñoz

diego8209@yahoo.com

Estudiante del Programa de Ciencia Política de la Universidad del Cauca. Actualmente realiza su trabajo de grado, en donde investiga los procesos organizativos de las poblaciones negras del municipio de Patía (Cauca) y sus transformaciones luego del cambio constitucional del 1991.

Fue asistente de investigación del Proyecto de *Actualización y Contextualización de los Lineamientos Curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*.

Axel Rojas

axelrojasm@unicauca.edu.co

Departamento de Estudios Interculturales, Universidad del Cauca. Su trabajo e intereses académicos giran en torno al campo de los estudios afrocolombianos y la etnoeducación. Entre sus publicaciones se encuentran: "Interculturalizar la educación. Reflexiones sobre el multiculturalismo y las políticas educativas para grupos étnicos en Colombia". En: *Identidades, Modernidad y Escuela*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, 2006 (Con Elizabeth Castillo); *Educación a los Otros. Políticas educativas*

y *diversidad cultural en Colombia*. Editorial Universidad del Cauca, GEIM, UNICEF, 2004 (Con Elizabeth Castillo) y, *Si no fuera por los Quince Negros. Memoria colectiva de la gente negra de Tierradentro*. Popayán: Universidad del Cauca.

Fue director del Proyecto de *Actualización y Contextualización de los Lineamientos Curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*.

Ana María Solarte Bolaños

amariasolarte@gmail.com

Estudiante de los Programas de Licenciatura en Música y Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca. Trabajó como monitorea de investigación en el proyecto *Cauca: polifonía de los discursos de las alteridades y de la identidad*, Subproyecto *Músicas del Cauca*. Actualmente realiza trabajo de campo para su trabajo de grado en Música, donde estudia los procesos de formación musical en el proyecto *Escuela Intercultural del Macizo colombiano* y, en Etnoeducación, donde estudia las trayectorias de formación musical en maestros violinistas de la zona norte del departamento del Cauca.

Fue asistente de investigación del Proyecto de *Actualización y Contextualización de los Lineamientos Curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*.

Mara Viveros Vigoya

mviverosv@unal.edu.co

Profesora Asociada, Departamento de Antropología, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia; Doctorada en Ciencias Sociales, Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales (Francia). Áreas de interés: Antropología del género y la sexualidad; identidades, diferencias y desigualdades sociales. Antropología de la salud. Recientemente ha trabajado en el Proyecto sobre "Raza", Género y ascenso social. El caso de las clases medias en Bogotá y Cali.

Entre sus publicaciones están: *Raza, etnicidad y sexualidades: ciudadanía y multiculturalismo en América Latina* (2008- junto a *Peter Wade* y *Fernando Urrea*); *"De hombres, mujeres y otras ficciones. Género y Sexualidad en América Latina"* (2005). *"Saberes, culturas y derechos sexuales en Colombia"* (2005).

Maguemati Wabgou

mwabgou@unal.edu.co, maguew1@gmail.com

De nacionalidad togolesa (Togo), es sociólogo de la Université du Bénin (Lomé-Togo). Doctor en Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid, realizó una estancia posdoctoral en el Centre d'Études Ethniques des Universités Montréalaises (CEETUM) con énfasis en estudios étnicos y de migraciones. Actualmente, se desempeña como profesor asociado en el Departamento de Ciencias Políticas de la Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá: Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales). Es integrante del Grupo de Estudios Afrocolombianos (GEA), del Centro de Estudios Sociales -CES- y responsable del Grupo de Estudios sobre Migraciones y Desplazamientos del Instituto Unidad de Investigaciones Socio-Jurídicas y Políticas "Gerardo Molina" -UNIJUS-.

Entre sus publicaciones recientes se destacan: *Migraciones subsaharianas. África entre el orden mundial y las redes sociales* (libro, 2006); *"Poder y sociedad en África subsahariana. Los pueblos entre las tradiciones y el Estado"* (capítulo de libro, 2007); *Sistemas políticos africanos. Debates Contemporáneos en Colombia desde la Ciencia Política* (comp. & ed., 2007); *"Governance of Migration in Senegal: the Role of Government in Formulating Migration Policies"* (2008). Sus intereses académicos e investigativos abarcan temas como África, africanismo en América Latina, diáspora afrodescendiente, desplazamientos, mercado de trabajo, intersecciones clase, raza, etnia, género y redes sociales.

De los evaluadores¹

Alfonso Cassiani

palenquero cimarron@hotmail.com

Palenquero. Historiador. Candidato a Magíster en Historia de la Universidad del Valle. Especialista en la enseñanza de las ciencias sociales, pedagogía, didáctica y Diseño, formulación e implementación de programas etnoeducativos y de cátedra de estudios afrocolombianos, con experiencia en investigación, docencia universitaria; Asesor e investigador en temática social, cultural y étnica; con experiencia en proceso de fortalecimiento de la identidad étnica, histórica y cultural y acompañamiento a dinámicas de apoyo para el fortalecimiento organizativo.

Ramiro Delgado

csrami@antares.udea.edu.co

Docente e investigador, Universidad de Antioquia, Departamento de Antropología. Antropólogo de la Universidad de Antioquia (1988), Maestría en Estudios de Asia y África: Área África, El Colegio de México, 1996. Hacen parte de su experiencia de Investigación los proyectos: "Documentación del Patrimonio Cultural de San Basilio de Palenque. Un proyecto educativo desde la historia Oral" 2001-2004, "Plan de salvaguardia del espacio Cultural de San Basilio de Palenque" -Ministerio de Cultura-Observatorio del Caribe-Universidad de Antioquia-2007; Docente del curso "Áfricas y AfroColombia", Universidad de Antioquia -2006-2007.

Rubén Hernández Cassiani

fmzo263@hotmail.com

Historiador, Especialista en educación con énfasis en Filosofía Latinoamericana, Candidato a master en Filosofía Latinoamericana. Está vinculado al Instituto Manuel Zapata Olivella y es Catedrático en el Programa de Humanidades de la Universidad de Cartagena.

Sor Inés Larrahondo - Casita de Niños, Cauca

Docente y líder afrocaucana. Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Antonio Nariño. Especialista en Gerencia Educativa de la Universidad de Manizales. Vinculada a los procesos etnoeducativos de las comunidades del norte del Cauca. Coordinadora del proyecto Asociación Casita del Niño, experiencia que recibió el Premio Ángel Escobar en la modalidad de Solidaridad en el año 2007. Representante del Grupo Integración Rural del municipio de Buenos Aires, Cauca;

Miembro de la Ruta Afrocolombiana Sur del Valle y Norte del Cauca; Miembro del Equipo Afronorte; Rectora del Colegio Integración Comunitaria Sin Fronteras de La Balsa, municipio de Buenos Aires y Miembro del Proceso de Comunidades Negras PCN.

¹ Además de aquellos a quienes se menciona en esta lista, también fueron evaluadores: José Antonio Caicedo – Universidad del Cauca, Rafael Díaz- Universidad Javeriana, Eduardo Restrepo – Instituto Pensar, Universidad Javeriana. No se incluyen sus datos en este listado por estar ya referidos en la página de los autores.

María Isabel Mena García

afromena@yahoo.com

Licenciada en historia y magister en Investigación social interdisciplinaria; está vinculada al Centro de Estudios para la Democracia Colombia Siglo XXI; en 2007 coordinó el evento: El África los africanos y las africanas en la historia de Colombia. Es responsable de la electiva *Historia de África* en la Universidad Distrital y coordina el Grupo de investigación Enseñanza de la Historia a través de los Textos Escolares; fue creadora del semillero y del Grupo de Estudios Afrocolombianos

Miguel Obeso

obeso.miguel@gmail.com

Es economista y ha realizado estudios en Afrocolombianidad e Interculturalidad. Consultor del Proyecto de Etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Secretaría de Educación, Distrito de Cartagena. Coretnoeducación, Cartagena.

Ha publicado: *Etnoeducación y Diversidad Cultural. La Identidad Cultural, no se exige ni se discute... se ejerce (compilador)*. Secretaría de Educación de Cartagena (2007). "Etnoeducación y diversidad cultural", Periódico *La Verdad*, Página editorial octubre 2 de 2006; "La etnoeducación antídoto para acabar con la discriminación étnica y cultural", Periódico *El Universal* Cartagena, Página Editorial, mayo 21 de 2005.

Mauricio Pardo

mauripardo@gmail.com

Profesor Universidad del Rosario. Antropólogo de la Universidad Nacional, Maestría y estudios doctorales en la Universidad del Estado de Nueva York. Ha sido profesor en las universidades del Magdalena, Central, Nacional, Javeriana y Andes. Ha investigado en el Pacífico colombiano sobre grupos étnicos y sobre movimientos sociales. Fue coeditor de *Panorámica Afrocolombiana. Estudios Sociales del Pacífico* (2004), con Claudia Mosquera y María Clemencia Ramírez. Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Bogotá.

Ha publicado diversos artículos, entre ellos: "Movimentos Sociais y Biodiversidade no Pacífico Colombiano" (2004), con Arturo Escobar en Boaventura de Sousa Santos, editor *Semear outras Solucoes. Os Caminhos da Biodiversidade e dos Conhecimentos Rivaís*, pp. 287-314. Edicoes Afrontamento. Porto. "Hitos de la investigación social, histórica y territorial en el Pacífico afrocolombiano" (2004), en Mauricio Pardo, Claudia Mosquera y María C. Ramírez, editores *Panorámica Afrocolombiana. Estudios Sociales del Pacífico*, pp. 11-25 Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia – Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Bogotá.

Dilia Robinson Davis

diliarobinson@yahoo.com

Directora de la Organización de la Comunidad Raizal con residencia fuera del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina "ORFA". Socióloga de la Universidad de La Salle, Especialista en Administración de la Planificación Urbana-Regional, Escuela Superior de Administración Pública de Bogotá y Especialista en Planeación Estratégica de la Universidad de la Sabana.

Ha sido consultora del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD por solicitud de del Departamento Nacional de Planeación, para la elaboración del Eje Temático *Desarrollo Social-Género* del Plan Integral de Largo Plazo de la Población Afrocolombiana, Palenquera y Raizal 2006-2019. También ha sido consultora del Instituto de Formación Técnica Profesional INFOTEP de San Andrés, Isla, para el Desarrollo de una propuesta y capacitación a docentes para la Implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en San Andrés.

Conferencista sobre temas de la Cultura Raizal del Archipiélago, y etnoeducativos; asesora del Despacho del Ministro de Educación Nacional de septiembre de 1998 a mayo de 2006, tiempo durante el cual fue Coordinadora Nacional de Etnoeducación.

Dolcey Romero

dolceyromero@hotmail.com

Profesor de las Universidades del Atlántico y Simón Bolívar, Barranquilla. Historiador, Líder del grupo de Investigación Historia, Sociedad y Cultura afrocaribe. Magister en Historia de la Universidad Nacional y candidato a doctor en Historia, Universidad de Huelva, España.

Entre sus publicaciones están: "Historia, Identidad y Etnoeducación". En: *Educación y Humanismo* N° 13, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, 2007. "Resistencia y aportes afrocaribes a nuestra realidad cultural". En: *El Caribe en la nación Colombiana*. Museo Nacional de Colombia, Observatorio del Caribe, Bogotá, 2006. "Manumisión, ritualidad y fiesta liberal en la Provincia de Cartagena durante el siglo XIX". En: *Historia Crítica* N°29, Universidad de los Andes, Bogotá, 2005.

Red de Hilos de Ananse - Bogotá

Corporación Red de Maestros y Maestras Investigadores "Tras los Hilos de Ananse"

<http://groups.google.com.co/group/hilos-de-ananse> - hilos.ananse@gmail.com

Esta red² es una telaraña voluntaria de maestros y maestras que compartimos afinidades, sueños, utopías y divergencias, licenciados en distintas áreas del conocimiento, maestros en formación, que trabajan de la mano con líderes y lideresas comunitarios y sabedores y sabedoras afrocolombianos.

La Red ha desarrollado de la mano con otras instituciones una serie de actividades referentes al campo de la Etnoeducación, la educación propia e intercultural y la CEA. Algunos de estas actividades son: Una de las 13 experiencias significativas de frontera del Distrito Capital, reconocidas por el IDEP y el Laboratorio Pedagógico, de la Secretaría de Educación Distrital. Experiencia "Educar para el Reencuentro".

2 **Ananse, o Anansi**, es un animal representado por una araña, que los hombres y mujeres que trajeron en situación de esclavizados deificaron por su autosuficiencia: saca de sus entrañas redes, las que une África con América. Es paradigma de supervivencia, reta a las deidades más poderosas que ella.

