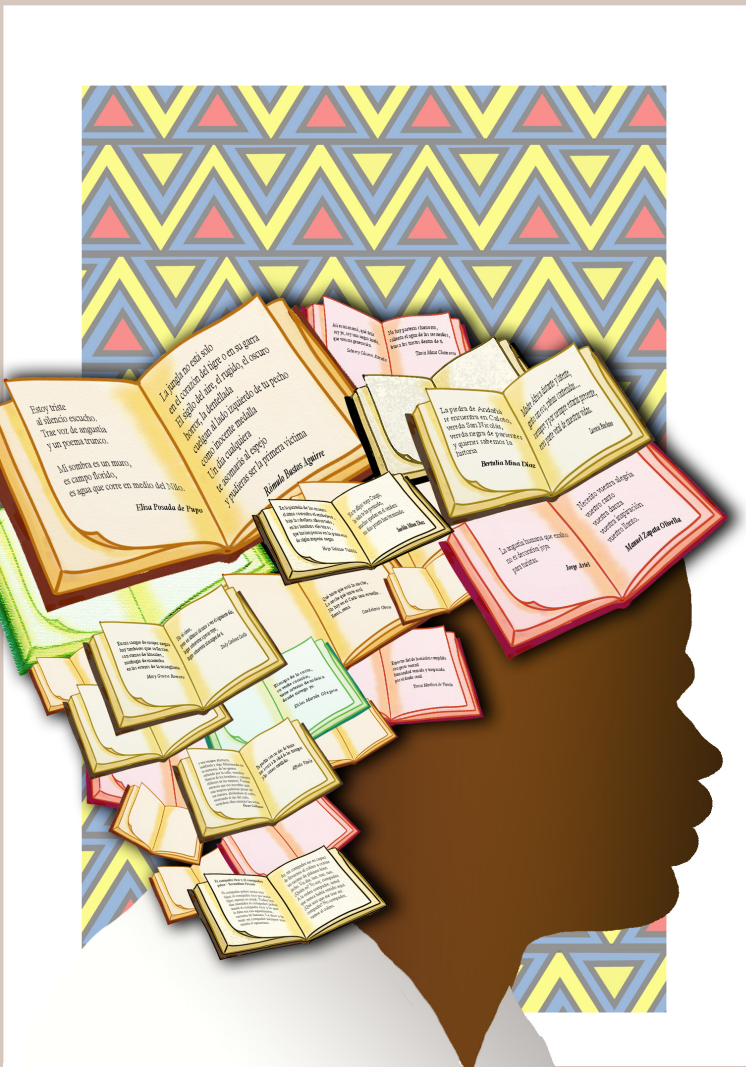


Etnoeducación, Maestras Afrodescendientes, Comunidades Indígenas en el Caribe Colombiano



Compiladoras
Carmen Lago de Fernández
Liris Múnera Cavadias

MINCULTURA

TODOS POR UN
NUEVO PAÍS
POR EQUIDAD EDUCATIVA



Universidad
de Cartagena
Fundada en 1827



Secretaría de
Educación Distrital
Alcaldía Mayor de Cartagena de Indias

CECAR
Corporación Universitaria del Caribe

SUE
SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES
DEL CARIBE COLOMBIANO

ETNOEDUCACIÓN, MAESTRAS AFRODESCENDIENTES, COMUNIDADES INDÍGENAS EN EL CARIBE COLOMBIANO

Compiladoras

Carmen Lago de Fernández y Liris Múnera Cavadias



Los artículos de este libro son productos de investigación. Fueron arbitrados bajo el sistema doble ciego por expertos en el área.

Corporación Universitaria de Caribe – CECAR

Rector

Noel Morales Tuesca

Vicerrector Académico

Alfredo Flórez Gutiérrez

Vicerrectoría de Extensión y Relaciones Interinstitucionales

Liliana Patricia Álvarez Ruiz

Coordinador Editorial CECAR

Jorge Luis Barboza

editorial.cecar@cecar.edu.co

© 2021. Etnoeducación, Maestras Afrodescendientes, Comunidades Indígenas en el Caribe Colombiano. Carmen Lago de Fernández y Liris Múniera Cavadias, compiladoras.

Primera edición digital

ISBN: 978-958-8557-58-8 (impreso, 2018)

ISBN: 978-958-5547-97-1 (digital, 2021)

DOI: 10.21892/9789585547971

Ilustración e ilustraciones internas de la portada:

Hilario Atienzo

yatoatienzo@gmail.com

Sincelejo, Sucre, Colombia

Etnoeducación, maestras afrodescendientes, comunidades indígenas en el Caribe colombiano / investigadoras, compiladoras, Carmen Lago de Fernández y Liris Múniera Cavadias ; Grupo de investigación Red Universitaria Evaluación de la Calidad Capítulo Colombia (RUECA), Universidad de Cartagena, Semillero de Investigación RUECA "La Universidad va a la Escuela", Grupo de Investigación Estudios Socioeconómicos, Administrativos y Contables, Corporación Universitaria del Caribe (CECAR), Grupo de investigación Territorio Semiáridos del Caribe, Universidad de La Guajira . -- Primera edición. -- Sincelejo : Editorial CECAR, 2021.

219 páginas : ilustraciones, fotografías ; 22 cm.

Incluye referencias al final de cada capítulo.

ISBN: 978-958-8557-58-8 (impreso, 2018)

ISBN: 978-958-5547-97-1 (digital, 2021)

1. Educación -- Caribe (Región, Colombia) -- Investigaciones 2. Etnoeducación -- Caribe (Región, Colombia) -- Investigaciones 3. Mujeres -- Etnoeducación -- Caribe (Región, Colombia) I. Lago de Fernández, Carmen (investigadora, compiladora) II. Múniera Cavadias, Liris (investigadora, compiladora) III. Universidad de Cartagena. Grupo de investigación Red Universitaria Evaluación de la Calidad Capítulo Colombia (RUECA) IV. Semillero de Investigación RUECA "La Universidad va a la Escuela" V. Corporación Universitaria del Caribe (CECAR). Grupo de Investigación Estudios Socioeconómicos, Administrativos y Contables VI. Universidad de La Guajira. Grupo de investigación Territorio Semiáridos del Caribe VII. Título.

371.8298611 E84 2021

CDD 22 ed.

CEP – Corporación Universitaria del Caribe, CECAR. Biblioteca Central – COSiCUC

AGRADECIMIENTOS

Ministerio de Cultura – Colombia-División de Poblaciones
Universidad de Cartagena, Doctorado en Ciencias de la Educación, Grupo de
Investigación RUECA
Corporación Universitaria del Caribe (CECAR)
Institución Etnoeducativa e Inclusiva Antonia Santos, Cartagena de Indias,
Colombia
Secretaría de Educación Distrital de Cartagena de Indias
Sistema de Universidades Estatales del Caribe Colombiano (SUE Caribe)
Corporación Universitaria Rafael Núñez (CURN), Cartagena de Indias
Institución Tecnológica Colegio Mayor de Bolívar



Secretaría de
Educación Distrital
Alcaldía Mayor de Cartagena de Indias



Fuensanta Hernández Pina, Coordinadora Departamento de Métodos de
Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Murcia, España.

Alfonso Múnera Cavadía, Secretario General de la Asociación de Estados del Caribe.

Annette Insanally, Ex coordinator The Latin American - Caribbean Centre Regional
Headquarters (Vice Chancellery), The University of the West Indies, Jamaica.

Ángel Rogelio Díaz Barriga, Investigador Emérito Instituto de Investigaciones sobre
la Universidad y la Educación, México.

Luis Guillermo Martínez Fernández, Ex Embajador de Colombia en Jamaica.

Diana Elvira Soto Arango, Directora del “Macroproyecto Historias de Vida de
Maestras Indígenas, Africanas y Afrodescendientes en Colombia, Brasil, Guatemala,
Guinea Ecuatorial, Jamaica y Venezuela Siglo XX y XXI”.

GRUPOS DE INVESTIGACIÓN

Grupo de investigación Red Universitaria Evaluación de la Calidad Capítulo Colombia (RUECA), Universidad de Cartagena

Diana Lago de Vergara

Investigadora emérita COLCIENCIAS

Directora Grupo de Investigación RUECA

Carmen de Fernández y Liris Múnera Cavadias

Líderes de Línea de Investigación Formación y Desarrollo del Profesorado

Semillero de Investigación RUECA “La Universidad va a la Escuela”

Docentes Institución Etnoeducativa e Inclusiva Antonia Santos:

Coordinador: Oscar Javier Ospino Guerrero

Secretaria: Alejandrina Lago De Zota

Maestra Especialista Denice Casseres Gómez

Interprete: Osiris Castilla Tijera

Martha Herrera Valdés

Teresa Cassiani Herrera

Animadora Gestión Cultural: Celia Margarita Vergara, Comunicadora Social
Especialista

Grupo de Investigación Estudios Socioeconómicos, Administrativos y Contables, Corporación Universitaria del Caribe (CECAR)

Piedad Cristina Martínez Carazo

Armando Miguel Buelvas Martínez

Grupo de investigación Territorio Semiáridos del Caribe, Universidad de La Guajira

Claribel Ochoa Romero

Alexis Carabalí Angola

Semillero de Investigación RUECA “La Universidad va a la Escuela”

AUTORES

Alfonso Cassiani Herrera

Rector Institución Educativa e Inclusiva Antonia Santos

Magister en Historia.

Especialista en la Enseñanza de las Ciencias sociales.

Historiador.

Oscar Javier Ospino Guerrero

Docente de la Institución Etnoeducativa e Inclusiva Antonia Santos.

Magister E Learning, Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB) –

Universidad Oberta de Cataluña (UOC).

Osiris Castilla Tijera

Docente Etnoeducativa.

Licenciada en Preescolar y Promoción Social de la familia.

Interprete en lengua de señas colombiana Institución Etnoeducativa e Inclusiva Antonia Santos.

Alejandrina Lago de Zota

Docente Investigadora Institución Tecnológica Colegio Mayor de Bolívar.

Coordinadora Académica Institución Etnoeducativa e Inclusiva Antonia Santos.

Magister en Educación, Universidad de Cartagena - SUE CARIBE.

Denice Casseres Gómez

Docente Etnoeducativa en la Institución Etnoeducativa e Inclusiva Antonia Santos.

Licenciada en Ciencias Sociales.

Especialista en Formación Metodología de la Lúdica.

Responsable del Periódico Estudiantil Noti- etno la escuela es una y para todos.

Teresa Cassiani Herrera

Palenquera, docente etnoeducativa.

Coordinadora Académica Institución Etnoeducativa e Inclusiva Antonia Santos, Sede San

Luis Gonzaga

Licenciada en Ciencias Sociales y Económicas, Universidad del Atlántico.
Especialista en Administración.

Maestría en Género, Identidad y Ciudadanía intercultural. Universidad
Uraccan, Nicaragua.

Martha Herrera Valdés

Magister en Educación.

Licenciada en Educación Religiosa.

Docente invitada Maestría en Educación Universidad de Cartagena.

Tutora del Programa Todos a Aprender (MEN).

INVESTIGADORES

Carmen Lago de Fernández

Docente Corporación Universitaria Rafael Núñez (CURN).

Doctora en Educación, Universidad Complutense de Madrid.

Investigadora Grupo de Investigación RUECA

Coordinadora de la Línea de Investigación Formación y Desarrollo del Profesorado del Grupo de investigación RUECA de la Universidad de Cartagena.

Diana Elvira Lago de Vergara

Docente de la Universidad de Cartagena.

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad Complutense de Madrid. Vicerrectora de Investigaciones, Universidad de Cartagena.

Directora del Doctorado en Ciencias de la Educación Universidad de Cartagena - Rudecolombia.

Directora del Grupo de Investigación Rueca – Capítulo Colombia.

Liris Múnera Cavadías

Docente de la Universidad de Cartagena.

Magister en Educación, Universidad de Cartagena SUE Caribe.

Doctora en Ciencias de la Educación Universidad de Cartagena – Rudecolombia. Investigadora y Coordinadora de la Línea Formación y Desarrollo del Profesorado del Grupo de investigación RUECA de la Universidad de Cartagena.

Piedad Cristina Martínez Carazo

Doctora y Magister en Creación, Estrategia y Gestión de empresas por la Universidad Autónoma de Barcelona.

Especialista en Finanzas, Universidad de Córdoba - Cartagena.

Especialista en Gerencia de la Hacienda Pública, Corporación Universitaria del Caribe (CECAR)

Administradora de Empresas, Universidad del Sinú.

Asesora de Acreditación, Corporación Universitaria del Caribe (CECAR).
Docente investigadora, Corporación Universitaria del Caribe (CECAR).
Grupo de investigación Estudios socioeconómicos, Administrativos y
Contables (CECAR).

Armando Miguel Buelvas Martínez

Master in Ciencias en Desarrollo y Crecimiento Económico, Universidad Carlos
III de Madrid.

Master in Economic Development and Growth, Universidad de Lund, Suecia.

Especialista en Formulación y Evaluación de Proyectos de Inversión,
Corporación Universitaria del Caribe (CECAR).

Economista, Universidad Pontificia Bolivariana.

Director de Investigación Corporación Universitaria del Caribe (CECAR).

Docente investigador Corporación Universitaria del Caribe (CECAR).

Grupo de investigación Estudios socioeconómicos, Administrativos y
contables de CECAR.

Claribel Ochoa Romero

Docente Investigadora Grupo de Investigación Territorio Semiáridos del
Caribe, Universidad de La Guajira.

Antropóloga, Universidad del Cauca

Especialista en Evaluación Escolar

Magister en Ciencias de la Educación

Alexis Carabalí Angola

Docente Investigador Grupo de Investigación Territorio Semiáridos del Caribe,
Universidad de La Guajira

Antropólogo, Universidad del Cauca

Especialista en Historia de América, Universidad del Valle

Magister en Estudios del Caribe, Universidad Nacional de Colombia, sede
San Andrés

Doctor en Antropología, Universidad de los Andes de Mérida, Venezuela

Invitados pares internacionales

Angélica Montes Montoya

PhD en Filosofía Política de la Universidad Paris 8.

Magíster en Estudio de Sociedades latinoamericanas de la Universidad Sorbona Nouvelle (Paris 3).

Titular de un diploma de Filosofía de la Universidad de Cartagena.

Especialización en Ética y política Universidad de Cartagena.

Docente de la Escuela Superior de Ciencias Económicas y Comerciales (ESSEC).

Docente de la Universidad Paris 13 en Francia.

Profesora invitada en varias universidades colombianas y mexicanas.

Sus trabajos giran en torno al multiculturalismo político, la “différence”, la relación entre memoria e historia, la “créolización” y el cosmopolitismo.

Directora del Grupo de reflexiones y estudios sobre Colombia y América Latina, asociado a la FMSH (GRECOL-ALC).

Nelson Vallejo-Gómez

Bachiller del Liceo de la Universidad de Antioquia.

Diplomado en Licenciatura, Maestría y Especialización en Filosofía Moderna y Contemporánea por la Universidad de la Sorbona-Paris IV.

Doctor Honoris Causa por la Universidad de Caldas (Manizales), la Universidad Nacional de Cajamarca y la Universidad Ricardo Palma (Perú).

Director científico del Programa PREFALC y Co-director del Laboratorio en ciencias humanas y sociales, GRECOL-ALC, en la Fondation Maison des Sciences de l'Homme (Paris).

Jean-Pierre Dozon, Antropólogo

Director de Investigación del Institut de Recherche pour le Développement (IRD)

Vice-président Fondation Maison des Sciences de l'homme (FMSH)

Contenido

PRIMERA PARTE

ETNOEDUCACIÓN, MAESTRAS AFRODESCENDIENTES EN EL CARIBE COLOMBIANO

INCLUSIÓN EN AMÉRICA LATINA: ELEMENTOS CULTURALES E IDENTIDAD AFRODESCENDIENTE..... 27

Alfonso Cassiani Herrera

IMPACTO DE LA POLÍTICA PÚBLICA ETNOEDUCATIVA COLOMBIANA EN EL CURRÍCULO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS AFRODESCENDIENTES: CASO INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANTONIA SANTOS, CARTAGENA DE INDIAS, COLOMBIA 50

Oscar Javier Ospino Guerrero

Osiris Castilla Tijera

Alejandrina Lago De Zota

GESTIÓN CULTURAL COMO MEDIACIÓN PEDAGÓGICA EN LOS PROCESOS ETNOEDUCATIVOS: CASO INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANTONIA SANTOS, CARTAGENA DE INDIAS, COLOMBIA 72

Teresa Cassiani Herrera

Denice Casseres Gómez

Martha Herrera Valdés

HISTORIAS DE VIDA, RACISMO Y EXCLUSIÓN SOCIAL 99

Carmen Lago de Fernández

Diana Elvira Lago de Vergara

Liris Munera Cavadías

**CONTEXTO CULTURAL, POLÍTICO Y SOCIAL DE SAN
ONOFRE, SUCRE, COLOMBIA EN LA HISTORIA DE VIDA
DE LAS MAESTRAS AFRODESCENDIENTES: UN ESTUDIO
DE CASO..... 117**

Piedad Martínez Carazo

Diana Lago de Vergara

Armando Buelvas Martínez

SEGUNDA PARTE

**ETNOEDUCACIÓN, COMUNIDADES INDÍGENAS EN EL
CARIBE COLOMBIANO**

LA ETNOEDUCACIÓN DE LA REFLEXIÓN A LA ACCIÓN ... 153

Claribel Ochoa Romero

Alexis Carabali Angola

TERCERA PARTE

**MEZTIZAJE Y AFROCOLOMBIANIDAD. ALGUNAS
CONSIDERACIONES GENERALES**

**HERENCIA PICARESCA Y MESTIZAJE EN AMÉRICA
LATINA 172**

Nelson Vallejo-Gómez

LA COMPLEXITE AFRO-COLOMBIENNE..... 203

Angélica Montes Montoya

PRESENTACIÓN

El presente libro **“Etnoeducación Maestras Afrodescendientes, Comunidades Indígenas en el Caribe Colombiano”** es resultado del proyecto de investigación “Maestras Afrodescendientes, Comunidades Indígenas en el Caribe Colombiano” 2017 - 2018, el cual surge del “Macroproyecto Historias de Vida de Maestras Indígenas, Africanas y Afrodescendientes en Colombia, Brasil, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Jamaica y Venezuela Siglo XX y XXI”, desarrollado en Colombia por los grupos de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana – **HISULA**- y Red Universitaria Evaluación de la Calidad Capítulo Colombia -**RUECA**.

El proyecto de investigación se adscribe a la Universidad de Cartagena desde las trayectorias investigativas del grupo Rueca en el campo de la Etnoeducación a partir del año 2007 y posteriormente se ha articulado a otros grupos y comunidades académicas nacionales e internacionales posibilitando un nuevo sentir.

El libro se estructura en tres partes. La primera, comprende los resultados del proceso de animación a la gestión cultural en el escenario curricular de las maestras de la Institución Etnoeducativa e Inclusiva Antonia Santos en Cartagena de Indias, desde una experiencia de apropiación en estrategias por preservar las prácticas y convicciones ancestrales, impactando así el fortalecimiento de la identidad afrodescendiente. Proceso que ha estado acompañado por la Comunicadora Social Celia Margarita Vergara. Así mismo, se presentan los resultados de la investigación llevada a cabo en el municipio de San Onofre, Sucre, Colombia, enfocada en la formación personal y profesional de las maestras del municipio de San Onofre, Sucre,

Colombia, y su práctica pedagógica, dentro del contexto político, social, y cultural del municipio.

En la segunda parte, se exponen los resultados de la investigación desarrollada en la Universidad de la Guajira, destacando la importancia de la etnoeducación como herramienta relevante en el reconocimiento de los contextos **étnicos**, especialmente de las comunidades indígenas, y sus derechos a la protección de su lengua, cultura y territorio para la diversidad **étnica** nacional.

En la tercera parte se exponen algunas consideraciones generales sobre el mestizaje y la afrocolombianidad, a modo de reflexión sobre la herencia picarezca de corte castellano, la viveza criolla, la malicia indígena, y las raíces africanas, que se fusionan en una especie de mestizaje latinoamericano, caracterizado por una diversidad cultural que colabora con la estructuración de la identidad del subcontinente.

Una experiencia significativa que se ha logrado gracias al reconocimiento y apoyo del Ministerio de Cultura de Colombia, desde la División de Poblaciones, y la Universidad de Cartagena, desde el grupo de investigación Rueca.

La etnoeducación en Colombia tiene su amparo legal en la Constitución Política Colombiana de 1991, que en sus Artículos 7 y 8 reconoce la multiculturalidad e interculturalidad del pueblo colombiano. Entendida por multiculturalidad la existencia de diferencias entre las diferentes culturas de un mismo territorio y la interculturalidad como las interrelaciones e influencias que se pueden ejercer entre ellas.

A partir de este reconocimiento se han impartido normativas: leyes y políticas nacionales que privilegian el respeto y conservación de lo propio desde diferentes ámbitos. Uno de los más importantes es el educativo, gestor del desarrollo de los pueblos y la paz en un país.

El grupo de investigación Rueca, desde su línea de investigación “Formación y Desarrollo del Profesorado” y su semillero “La Universidad va a la Escuela”, conformado por maestros de la Institución Etnoeducativa e Inclusiva Antonia Santos de Cartagena de Indias, Colombia, han participado en proyectos de investigación nacionales e internacionales, orientados a conocer la situación real de la educación, sus fortalezas, amenazas y debilidades para descubrir rutas que conduzcan a subsanar las debilidades, y fomentar los éxitos que tributen a la consecución de la mejora de la calidad de la educación y a un mejor país.

Entre los proyectos culminados y en marcha adelantados por el grupo Rueca y su semillero están los relacionados con la etnoeducación, su desarrollo, y las historias de vida de maestras afrodescendientes. Los resultados de estas investigaciones se han dado a conocer en ponencias presentadas en congresos nacionales e internacionales y en artículos relacionados con el tema.

Hoy es grato presentarles este libro que constituye una compilación de artículos inéditos, elaborados por miembros del grupo Rueca, su semillero “La Universidad va a la Escuela”, y los grupos de investigación invitados: Grupo “Territorio Semiáridos del Caribe” de la Universidad de La Guajira; Grupo de Investigación de la “Fundación de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella”; y Grupo de Investigación “Estudios Socioeconómicos, Administrativos y Contables” de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR), que dan cuenta de resultados de investigación, de hallazgos en lo cultural, social, educativo, pedagógico en diversas comunidades afrodescendientes e indígenas en el Caribe Colombiano.

El artículo *Inclusión en América Latina: elementos culturales e identidad afrodescendiente* del Investigador e Historiador Alfonso Cassiani Herrera, a través de una revisión de literatura, hace evidente la gran riqueza de América Latina por su diversidad, y los aportes a la

cultura, gracias a este entramado desde la etnoeducación y la inclusión que tributan al fortalecimiento de una identidad étnica, histórica y cultural de las comunidades afrodescendientes.

El artículo ***Impacto de la Política Pública Etnoeducativa Colombiana en el Currículo de las Instituciones Afrodescendientes: Caso Institución Etnoeducativa e Inclusiva Antonia Santos, Cartagena de Indias, Colombia***, es producto de investigaciones realizadas bajo metodología de estudio de caso, permitiendo a sus autores Oscar Javier Ospino Guerrero, Osiris Castillo, Alejandrina de Zota, miembros del semillero de investigación La Universidad va a la Escuela, asesorados por el grupo Rueca, realizar reflexiones en torno a la etnoeducación. Esta institución educativa a partir de las innovaciones en la legislación colombiana de los últimos años le ha apostado a una educación inclusiva, étnica y multicultural, que en este trabajo evidencian cómo las políticas públicas etnoeducativas han sido plasmadas en el currículo de la institución, y cómo se desarrollan en la cotidianidad desde los planes de estudios y su impacto en la comunidad afrodescendientes que atienden.

El artículo ***Gestión Cultural como Mediación Pedagógica en los Procesos Etnoeducativos Caso Antonia Santos, Cartagena de Indias, Colombia*** de Teresa Cassiani Herrera, Denice Cáceres Gómez y Martha Ligia Herrera, docentes de la Institución Educativa Antonia Santos, miembros del semillero mencionado anteriormente y asesorado por el grupo Rueca, desde la metodología de estudio de caso, aborda aspectos culturales desarrollados desde la diáspora africana que sirvieron de soporte a la resistencia durante la esclavitud y que transmitidos por tradición oral de generación en generación, han servido de fundamento a nuevas realidades y soportan los procesos Etnoeducativos actuales.

Historia de Vida, Racismo y Exclusión Social es un producto de investigación de la línea Formación y Desarrollo del Profesorado

del grupo Rueca, cuyas autoras son Diana Elvira Lago de Vergara, Liris Múnera Cavadias, y Carmen Cecilia Lago de Fernández, quienes desde la observación, la investigación e historias de vida de las maestras, se aproximaron a vivencias de la población afrocolombiana, a sus luchas desde la diáspora, al racismo y exclusión padecidos y a los frutos de la resistencia, y aplicación de las nuevas normas y políticas nacionales manifiestas en la etnoeducación, que si bien es un proceso en marcha, tal vez conduzca al reconocimiento y respeto por la diversidad étnica y cultural, desvaneciendo poco a poco el racismo y la exclusión.

El Artículo ***Contexto Cultural, Político y Social de San Onofre, Sucre, Colombia en la Historia de Vida de las Maestras Afrodescendientes*** de los autores Piedad Cristina Martínez Carazo, Diana Lago de Vergara, y Armando Miguel Buelvas Martínez, quienes a través de la metodología de estudio de caso, realizan un análisis del contexto cultural, político y social del municipio de San Onofre de Torobé en el Departamento de Sucre, Colombia, desde la historia de vida de dos maestras afrodescendientes, nativas del mencionado municipio que han desarrollado su quehacer pedagógico en él durante largos años. Se evidencia la problemática y los buenos momentos de la región, y cómo los cambios de la normativa educativa en etnoeducación, y la práctica pedagógica de las maestras, han influido en la región.

La Etnoeducación de la Reflexión a la Acción es una contribución de los investigadores de la universidad de la Guajira, Claribel Ochoa Romero y Alexis Carabalí Angola, ambos pertenecientes al grupo de investigación Territorios Semiáridos del Caribe con el cual el grupo Rueca tiene convergencias, no solo por el aspecto territorial, sino especialmente por el académico. El énfasis de este artículo se hace en los procesos Etnoeducativos para los indígenas, desarrollados en la Universidad de La Guajira. El reconocimiento de algunos derechos de los indígenas desde el siglo XIX y las bondades y dificultades vividas por los procesos Etnoeducativos hasta nuestros días.

PRESENTACIÓN

Finalmente, a modo de reflexiones finales sobre el mestizaje y la afrocolombianidad se presenta el ensayo ***Herencia picaresca y mestizaje en América Latina*** de Nelson Vallejo-Gómez, Director científico del Programa PREFALC y Co-director del Laboratorio en Ciencias Humanas y Sociales, GRECOL-ALC, en la Fondation Maison des Sciences de l'Homme (Paris); y **La Complexité Afro-Colombienne** de Angélica Montes Montoya, directora del Grupo de reflexiones y estudios sobre Colombia y América Latina, asociado a la FMSH (GRECOL-ALC).

Se espera que los aportes de este libro sean de utilidad para nuevas investigaciones que permitan un mayor y más profundo conocimiento de la diversidad colombiana, que tribute a mejorar el respeto y las relaciones entre los miembros de estas comunidades para obtener una grata convivencia que coadyuve una educación en contexto.

Carmen Lago de Fernández
Liris Múnere Cavadias

PRÓLOGO

LA CARAÏBE DANS LE MOUVEMENT COSMOPOLITE DU PANAFRICANISME

Le fait est connu, bien documenté, mais a peut-être, me semble-t-il, été insuffisamment souligné, mis en avant. Ce fait, c'est que dans la constitution du panafricanisme et dans l'expression de la variété de ses courants, spécialement celui qui va s'affirmer au lendemain de la Seconde Guerre mondiale et qui va déboucher sur les indépendances africaines portées par de grandes figures tout à la fois intellectuelles et politiques (je pense tout particulièrement à Léopold Sédar Senghor, à Jomo Kenyatta et à Kwamé N'krumah), et bien dans cette constitution du panafricanisme des personnalités caribéennes (on dit je crois aussi caribanes) y occupent une place de tout premier plan. Mise à part W.E.B du Bois, d'origine lui nord-américaine, la plupart sont caribéennes.

Alors, je voudrais dans mon intervention aborder deux grands points, et pardonnez-moi de les aborder en français. Le premier va consister à **évoquer** plusieurs de ces figures caribéennes dont les parcours jalonnent le 19^e et 20^e siècle et à les **évoquer** en insistant sur le fait qu'elles tracent des points de jonction aussi bien pratiques qu'intellectuelles entre les deux côtés de l'atlantique et entre trois continents (l'Amérique, l'Afrique et l'Europe) ; et cela alors même que les traites négrières sont à peine abolies et que les colonisations européennes vont se déployer en Afrique. Le second point s'efforcera de montrer que ces figures, par le fait précisément de leur circulation entre trois continents, parfois même au-delà, par le fait **également** de l'usage qu'ils font d'idéologies à vocation universelle, principalement le christianisme et le marxisme, les deux pouvant avoir des tonalités messianiques ou sotériologiques, ce second point donc essaiera

de montrer que ces figures ont **œuvré** très fortement à la survenue, dans les années 1950, de ce que j'appelle « le grand moment moderne de l'Afrique »

Permettez-moi d'abord de m'attarder sur une figure inaugurale, celle de Edward Welmot Blyden, originaire de Saint-Thomas dans ce qui **était**, avant que de devenir américaine, les Iles vierges danoises. C'est une figure inaugurale et oserais-je dire matricielle puisque juste à la moitié du 19^e siècle, encore très jeune, il va **être** impliqué dans le mouvement du « Back to Africa » lancé par l'American Colonization Society et qui va **être** au départ de la création de la République indépendante du Liberia créée en 1847. Devenu pasteur presbytérien, Blyden remplit d'éminentes fonctions diplomatiques pour le compte du Libéria et de la Sierra Leone, et particulièrement en Europe, et, surtout, il va se déplacer dans les années 1860-70 aux Etats-Unis et dans la Caraïbe, chez lui notamment à Saint-Thomas, afin que ceux qu'il appelait les « nègres » reviennent massivement en Afrique. Ce qui est **également** remarquable chez ce personnage, mais qui se retrouvera chez beaucoup d'autres, c'est qu'outre ces talents d'homme d'action, d'homme tout à la fois politique et religieux, doté d'un grand charisme, d'homme de la parole donc, il ajouta ceux du publiciste et de l'écrivain. En l'occurrence, parmi des nombreux sujets qu'il a abordés, il chercha, à l'encontre des nombreux **écrits** raciologiques infériorisant et stigmatisant qui avaient cours un peu partout, il chercha à revaloriser le monde noir et à lui donner sa pleine place dans le monde. Blyden utilisa même des formules comme « berceau de la civilisation » et, bien avant Cheikh Anta Diop et le mouvement afrocentriste, sans doute en ayant lu les **écrits** du compte de Volney, suite aux relations que celui-ci fit de l'Expédition d'Egypte de Bonaparte, Blyden revendiqua l'africanité de l'Egypte ancienne.

Au total, donc avec ce personnage inaugural, se mettent en place des composantes tout à fait centrales du panafricanisme, que cela soit celle de l'organisation du « Back to Africa » plus couramment attribuée à Marcus Garvey, de l'affirmation avant l'heure d'une certaine négritude, ou encore celle

d'une revendication d'une Afrique comme berceau de la civilisation ou de l'humanité.

Une deuxième figure que je n'évoquerai que rapidement, mais qui n'en est pas moins **également** importante est celle de Henry Sylvester-Williams, un originaire de Trinidad, devenu avocat à Londres et en Afrique du Sud au tournant du 20^e siècle. Ici encore on a à faire à un personnage qui a circulé entre plusieurs mondes, les West Indies, les Etats-Unis, l'Angleterre l'Afrique du Sud et le Liberia. Mais un homme à qui l'on doit surtout la création en 1897 de l'African Association qui, alors même que l'Angleterre victorienne venait de se tailler un immense empire en Afrique, avait précisément pour but de défendre les intérêts, les droits naturels des Africains et descendants d'Africains, que cela soit dans les Amériques, dans les Caraïbes ou en Afrique, tous formant en quelque sorte une même communauté. En fait, cette association prélude à l'organisation trois ans plus tard, en 1900, à une conférence panafricaine qui se tint précisément à Londres ; conférence dont Sylvester-Williams fut le principal instigateur en compagnie notamment de Haïtiens comme Anténor Firmin, et à qui on attribue l'invention du mot panafricanisme. Et ce qui est remarquable ici c'est que la cause panafricaine fut principalement représentée par des afro-américains ou des afro-caribéens et très peu par des Africains, et pour cette raison simple, c'est qu'en tant que tout nouveaux colonisés, ils n'avaient guère les possibilités de se rendre à pareil **événement** dans la capitale britannique. Et cela, même si vingt ans plus tard, juste au sortir de la Première Guerre mondiale, le premier congrès panafricain aura lieu (sous l'égide de l'association du même nom-, cette fois-ci à Versailles et sous la houlette du grand **écrivain** et sociologue afro-américain, W.E.B du Bois (déjà présent en 1900), un congrès soutenu par ailleurs par un Martiniquais Gracien Candace, mais aussi par le premier député africain, Blaise Diagne, qui avait **été élu** en 1914 au titre des Quatre Communes du Sénégal dont les habitants avaient tous le titre de citoyen français.

Je voudrais maintenant **évoquer** une troisième et imposante figure caribéenne, celle de Marcus Garvey qui est originaire de ce pays, la Jamaïque. Comme je l'ai indiqué, il n'est pas à proprement parler l'inventeur du mouvement « Back to Africa », puisqu'il a **été** précédé en cela par Blyden, mais c'est incontestablement lui qui a donné à ce mouvement toute sa force organisationnelle et idéologique. J'ai mentionné il y a un instant l'année 1914, nous la commémorons en Europe au titre du centenaire de la Grande Guerre. Et bien, ce fut aussi l'année de la création, ici même, par Garvey de l'UNIA, Universal Negro Improvement Association (je suppose qu'il y a aussi des cérémonies de commémoration).

Peut-être fut-il inspiré, pensent certains, par le pan-slavisme et le pan-germanisme qui avaient cours à l'époque, mais sans doute aussi par le sionisme avec cette idée de diaspora puisée dans l'Ancien testament. En tout cas, on parlera de Garvey comme d'un « Moïse noir ».

Ce qui, par ailleurs, est bien **établi** c'est que ce mouvement connaîtra à partir des années 1920 un large **écho** en Afrique et précisément au sein de toutes les diasporas noires, dans les deux Amériques, en Europe en bien sûr dans toute la Caraïbe. Et quelles qu'aient **été** les controverses ou les désaccords qu'il a pu susciter, Marcus Garvey est très certainement parmi les grandes figures afro-américaines, celui qui a reçu auprès des leaders africains la plus large reconnaissance, de Senghor à N'krumah et Kenyatta jusqu'à Mandela, et cela tout simplement parce qu'il a conçu une sorte d'idée messianique extrêmement forte de réhabilitation, de fierté et de libération de tous les peuples noirs.

J'en viens maintenant à une quatrième et dernière grande figure caribéenne. Il s'agit de Georges Padmore, lui aussi, comme Sylvester-Williams, originaire de Trinidad. C'est une figure beaucoup plus proche de nous puisqu'il est contemporain des mouvements d'émancipation en Afrique, mais c'est une figure assez différente de celles qu'on vient de voir, particulièrement Blyden et Garvey puisqu'il n'est pas véritablement partisan

du « back to Africa », préférant de loin les luttes syndicales et politiques des populations noires, là où elles se trouvent, c'est-à-dire aussi bien dans la Caraïbe, dans les Amériques ou en Afrique. En fait, Georges Padmore est marxiste, il sera même membre du parti communiste **états-Unien** et, à ce titre, son combat est prioritairement la lutte contre le capitalisme et l'impérialisme, même si il est tout particulièrement engagé dans la lutte spécifique des peuples et des populations noires en situation partout d'infériorité ou d'exploitation. Impliqué en effet très tôt dans la défense des travailleurs indigènes en Afrique et dans la lutte contre le travail forcé, il fut le principal instigateur, en 1945, d'un nouveau congrès panafricain, le cinquième du même nom, qui eut lieu à Manchester. C'est un congrès de toute première importance puisqu'à sa façon il inaugura les mouvements d'indépendance africaine qui vont se développer dans les années 1950 et puisque, surtout, il témoigna des liens extrêmement **étroits établis** avec des intellectuels et futurs leaders africains, notamment au travers de la présence de Kwamé N'Krumah de la Gold Coast et qui deviendra un peu plus tard le Ghana. Du reste, ces personnalités africaines vont prendre le relais du panafricanisme et lui donné une orientation nouvelle au travers de N'Krumah, mais aussi de Jomo Kenyatta, grand intellectuel et futur leader **également** qui **écrivit** le premier texte ethnologique **écrit** par un Africain sur sa propre culture « Facing Mount Kenya » publié en 1938. Tous deux prirent, du reste, la tête de la Fédération panafricaine créé en 1946.

Ce qui est remarquable ici, c'est que Georges Padmore va **être** très proche de ces grandes figures africaines (il est le secrétaire général de la Fédération), spécialement de N'krumah qu'il va aider dans la construction de son parti, le Convention'people Party et, par la même, dans sa lutte pour l'indépendance, le Ghana devenant en 1957 le premier pays africain colonisé à se déclarer souverain. Il les inspira aussi bien dans ce qui fut leur conception africaine du socialisme (chez N'Krumah le consciencisme), participant d'un plus large tiers-mondisme, et il les inspira **également** dans ce qui fut cette grande idée de mettre à bas les frontières héritées des colonisations européennes pour créer une unité africaine ou encore les Etats-Unis d'Afrique.

Je vais achever là ce tableau de portraits de grandes figures caribéennes en lien **étroit** avec l'Afrique. J'aurais pu ou j'aurais dû en **évoquer** d'autres. Je pense au premier chef à Aimé Césaire qui avec Gontran Damas et Senghor ont conçu la négritude dès les années 1930 autour de la revue l'Étudiant noir. Au-delà des critiques qui ont pu lui **être** dressées, la négritude fut définie comme une manière de relever la condition noire, de lui donner sa pleine présence au monde ou comme disait Senghor de la faire participer au mouvement de l'universel. J'aurais pu **également** parler de Frantz Fanon qui lui, parla de « révolution africaine », nécessaire à ses yeux pour se débarrasser de tous les oripeaux du colonialisme et des traites négrières. Également de Cyril Lionel Robert James, lui aussi originaire de Trinidad et ami de Padmore, mais lui très critique à l'égard de l'URSS, dont le maître ouvrage « les Jacobins noirs », dédié à la révolution haïtienne, paru dans les années 1930 eut une très grande influence, notamment en Afrique du Sud.

En fait, il y aurait beaucoup d'autres figures caribéennes à **évoquer**, notamment originaires de Haïti ou des Antillaises françaises, mais qui ne feraient que conforter l'idée que le monde caribéen, tout en luttant pour sa propre **émancipation** et unification, a pris une part tout à fait importante et je dirais singulière dans la conception du panafricanisme. Valentin Mudimbé a dit qu'il avait à sa manière inventé l'Afrique.

Cela m'amène, après cette rapide galerie de portraits, à mon second point qui en sera en quelque sorte le commentaire.

Ce qui me frappe d'abord, c'est que tous ces personnages ont **énormément** circulé, à commencer par Blyden qui incarna exemplairement le « back to Africa », en devenant un **éminent** libérien, mais qui ne cessa pas de se déplacer entre Caraïbe, Amérique, Afrique et Europe. On pourrait ainsi d'eux qu'ils sont des figures exemplaires de l'exil, mais d'un exil qui, choisi ou non, fut particulièrement positif, productif, puisqu'il fut synonyme pour chacun d'entre eux d'un enchaînement d'apprentissages, d'expériences et

de rencontres. Un peu comme les intellectuels européens du XVIII^e siècle qui se sont fréquentés entre eux et ont fait ainsi accoucher les Lumières, ils ont construit un milieu **éminemment** cosmopolite pour lequel libération, **émancipation**, réhabilitation, dignité, indépendance, unité, etc., **étaient** les maîtres-mots.

La deuxième caractéristique commune à l'ensemble de ces personnages, c'est que tout en s'attachant à la condition noire et aux traitements spécifiques dont elle avait **été** et restait victime, ils se sont placés à l'intérieur d'idéologies à vocation universelle : le christianisme avec ses dimensions messianiques et sotériologiques, et le marxisme avec ses dimensions tout à la fois anti-impérialistes et révolutionnaires proposant une forte espérance collective. Peut-être faudrait-il voir si certains d'entre eux n'étaient pas liés **également**, au moins à une certaine période de leur vie, au monde franc-maçonnique qui fut de la même manière porteur d'idéaux à vocation universelle.

La troisième caractéristique, c'est que la plupart de ces personnages ont associé production intellectuelle, au travers de livres, d'articles, de correspondances, et activité militante, déclinant pour certains, comme Garvey et Padmore, de fortes capacités organisationnelles. Ce furent, comme aurait dit Gramsci, des « intellectuels organiques », des intellectuels, par ailleurs, dotés généralement d'une forte aura, d'une puissance charismatique.

Enfin, la quatrième caractéristique, et je terminerai par elle, concerne plus directement l'Afrique. Tous ces personnages, par leur cosmopolitisme, par leurs idéologies, par le fait d'avoir associé théories et pratiques, ont **œuvré** à la modernité de l'Afrique. Ils ont entamé cette modernité très tôt avec la République du Liberia qui fut, non sans tensions internes, la deuxième République noire après Haïti tandis que le commerce négrier n'était pas complètement achevé. Ils l'ont poursuivie à peine les colonisations européennes avaient-elles débuté, **édifiant** une

cosmopolitique transatlantique nommé panafricanisme qui outrepassa et subvertit les divisions que ces colonisations avaient instaurées. Associations, conférences, congrès, fédérations, autant d'évènements et de pratiques organisationnelles **éminemment** modernes qui, tout en se déroulant dans les métropoles, eurent très tôt un impact dans les colonies africaines. Ils ont enfin **été étroitement** associés à ce que j'appellerais volontiers « le grand moment moderne » de l'Afrique, c'est-à-dire après la Seconde Guerre mondiale aux mouvements pour l'émancipation et l'indépendance et qu'ils ont conçu avec des leaders africains, qui **étaient** eux-mêmes des intellectuels (Senghor, N'Krumah, Kenyatta, Nyerere **également**), des socialismes africains et la possibilité de rendre effectif le panafricanisme sous la forme d'Etats-Unis d'Afrique. Ce fut une idée, une espérance qui a certes **échoué**, mais qui reste d'une brûlante actualité.

Jean-Pierre Dozon, Antropólogo

Director de Investigación del Institut de Recherche pour le Développement
(IRD)

Vice-président Fondation Maison des Sciences de l'homme (FMSH)



PRIMERA PARTE

ETNOEDUCACIÓN, MAESTRAS AFRODESCENDIENTES EN EL CARIBE COLOMBIANO



INCLUSIÓN EN AMÉRICA LATINA: ELEMENTOS CULTURALES E IDENTIDAD AFRODESCENDIENTE

Alfonso Cassiani Herrera¹

Resumen

El presente artículo constituye una puesta en síntesis de los elementos culturales e identitarios de las comunidades afrodescendientes en América Latina, al tiempo que la socialización de una serie de cuestiones básicas en torno a la cultura e identidad afrodescendiente producto de varios años de reflexión alrededor del proceso de construcción y fortalecimiento de la identidad étnica, histórica y cultural de las comunidades afrodescendientes en medio de la diversidad. Se resaltan los elementos sustanciales que permiten identificar a las comunidades afrodescendientes a partir de poner el énfasis en la inclusión, la puesta en práctica de políticas públicas y el fortalecimiento de las raíces de identidad étnica, así como también uno de los principales escenarios de encuentro de la diáspora afrodescendiente en América Latina, poniendo el énfasis en el principal símbolo: El tambor y la percusión, sus características en cada nación y comunidad, se resalta su carácter ancestral y colectivo, como un elemento esencial en la construcción de la identidad de las comunidades afrodescendientes en América Latina.

¹ Palenquero. Historiador. Especialista en la Enseñanza de las Ciencias Sociales, Magíster en Historia. Diplomado en Derechos Humanos y en Docencia Universitaria. Experto en método de consulta e indagación de la memoria colectiva. Investigador y Docente universitario. Miembro del Proceso de Comunidades Negras PCN en Colombia, Actualmente se desempeña como Rector de la Institución Etnoeducativa e Inclusiva Antonia Santos, en Cartagena de Indias, Colombia. Correo: palenkero@outlook.es

Palabras clave: inclusión, afrodescendientes, América Latina, tambor.

Abstract

The present article constitutes a synthesis of the cultural and identity elements of Afro - descendant communities in Latin America, while the socialization of a series of basic questions around Afro - descendant culture and identity, resulting from several years of reflection around the process Building and strengthening the ethnic, historical and cultural identity of Afro-descendant communities in the midst of the diversity that characterizes our Latin America. Highlighting the substantial elements that allow the identification of Afro-descendant communities by emphasizing inclusion, the implementation of public policies and the strengthening of the roots of ethnic identity, highlighting one of the main meeting places of the Afrodescendant Diaspora In Latin America, with emphasis on the main symbol: drum and percussion, establishing its characteristics in each nation and community, establishing in turn their ancestral and collective character, thus determining an essential element in the construction of the identity of the communities Afro-descendants in Latin America.

Keywords: inclusion, afro-descendants, Latin America, drum.

Introducción

“Las posibilidades de responder adecuadamente a los interrogantes del presente y prepararnos para los retos del futuro, están dados por las enseñanzas que seamos capaces de sacar del pasado”

Palenquero

El presente artículo, Inclusión en América Latina: Elementos Culturales e Identidad Afrodescendiente, tiene como objetivo, constituir una síntesis de los elementos culturales e identitarios de las comunidades afrodescendientes en América Latina, al tiempo que posibilitar la socialización de una serie de cuestiones básicas en torno a la cultura e identidad afrodescendiente producto de varios años de reflexión alrededor del proceso de construcción y fortalecimiento de la identidad étnica, histórica y cultural de las comunidades afrodescendientes en medio de la diversidad que caracteriza nuestra América Latina.

La diversidad es una de las riquezas de mayor valor que tiene América Latina, esa misma que fue reconocida por múltiples constituciones nacionales en función de la multiculturalidad y la pluriétnicidad durante la década de 1990, cómo son los casos de Colombia: 5 de julio de 1991; Salvador: 30 de noviembre de 1991; Paraguay: 20 de junio de 1992; Perú: Referéndum del 31 de octubre de 1993; Guatemala: Acuerdo legislativo No. 18-93 del 17 de Noviembre de 1993; Argentina: Congreso General Constituyente del 22 de agosto de 1994; Panamá: Reformada por los Actos Legislativos 1 de 1983 y 2 de 1994; Bolivia: Reforma introducida por la Ley 1617 de febrero 6 de 1995; Nicaragua: Ley de Reforma Parcial de la Constitución No. 192 del 1 de febrero de 1995, Reformada en el año 2000; Ecuador: Aprobada el 5 de junio de 1998 por la Asamblea Nacional Constituyente; Venezuela: Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, promulgada el 17 noviembre de 1999; con anterioridad a estas, Brasil: había promulgado

su constitución el 5 de octubre de 1988 y Chile la había modificado por el plebiscito de 30 de julio de 1989.

Siendo dichos reconocimientos un avance significativo que pone delante de cada persona un reto particular, el cual está relacionado con conocerse a sí mismo y a los demás. Reconocimiento que implica el ejercicio del respeto en general, y particularmente del respeto a la diferencia.

Lo anterior surge dentro del marco de un proceso de exigibilidad agenciado por las comunidades mismas y en especial desde los grupos étnicos, en concordancia con sus requerimientos y perspectivas, así como con la dinámica que observa y reconoce en la diversidad un verdadero potencial integracionista para la convivencia.

Por lo tanto, nos encontramos en el proceso de maduración de nuevos escenarios, los que a su vez constituyen el complemento indispensable en la ardua tarea de hacer del sistema educativo un campo de reflexión y construcción incluyente de cara a las necesidades y aspiraciones de las diferentes comunidades étnicas y culturales que conforman cada una de las naciones de América Latina, los cuales por su naturaleza deben ser asumidos como escenarios de inclusión.

En ese sentido, el presente artículo parte de abordar la inclusión como un proceso que se construye de manera colectiva a partir de la vivencia de la diversidad étnica, histórica y cultural, para adentrarse luego en la valoración de lo que ha sido la inclusión desde su construcción como política pública desde la perspectiva de derechos humanos, destacando los escenarios básicos. A partir de este punto nos adentramos en la identificación de las raíces de identidad a partir de la consideración de lo étnico, lo histórico y lo cultural de esta manera, nos adentramos en una contemplación conceptual del Tambor y la Percusión en un recorrido por cada uno de las naciones de América

Latina, identificándoles y resaltando sus características particulares para destacar los elementos comunes que le han hecho constituirse en uno de los símbolos esenciales de la diáspora afrodescendiente en América Latina, para cerrar con la síntesis concluyente en la que se resalta la función educativa y su incidencia en los procesos de fortalecimiento de la identidad étnica, histórica y cultural de las comunidades afrodescendientes en América Latina.

Antecedentes

Inclusión: Un Proceso

Lo diverso no constituye un aspecto espureo de las relaciones sociales, sino que de hecho es un elemento que las enriquece. Incluso, podría decirse que es fundacional de éstas, y que las impulsa a nuevos horizontes.

Esa posibilidad de interacción social que hoy se conoce como propiamente humana se ha construido precisamente en el marco del contexto de relación e interacción de seres diferentes. Condición que no sólo es inherente a las relaciones sociales, sino también a la naturaleza misma.

Cada grupo social desarrolló un tipo de manifestación cultural a partir de la cual fue capaz de dar respuesta a las demandas del entorno, y en consecuencia también generó diversas formas de hacer, de pensar, de sentir y de ver el mundo. Que por efecto del afianzamiento de las redes de intercambio y del avasallador desarrollo de los medios de comunicación se encuentran y se ven obligadas a interactuar unas con otras, generando una amplia gama de procesos de intercambio cultural, que han ampliado y redefinido el orden en cada forma de organización social, integrando, destruyendo o hibridando.

Es en estos encuentros culturales que la diferencia cobra relevancia, no sólo por que marca el sentido de las actuaciones sociales de los sujetos, sino porque define el horizonte de la vida en sociedad, asignando un estatuto a cada miembro de la sociedad según la cultura y su relación con el poder, para producir un orden social. Sin embargo, la persistencia de las diferencias sigue alimentando también las dinámicas sociales lo que ha permitido ir revaluando la función social de la diferencia. Hoy se reconocen de manera más clara la relevancia de la diferencia en el desarrollo de las sociedades modernas, y de hecho se consideran como su principal rasgo, pero también como su principal virtud.

La sociedad latinoamericana, aunque tardíamente, no ha sido ajena a este proceso, la pluriétnicidad y la multiculturalidad como características y como bienes patrimoniales de las diferentes naciones obliga a la sociedad y a las Instituciones, a convertir la diferencia en algo más que un tema de reflexión, de manera que constituya un eje transversal orientador de las diferentes acciones, planes y programas.

En tal sentido, es indispensable el reconocimiento del otro como portador del derecho a ser diferente, pero también con responsabilidad social de propiciar, siempre que ello sea deseable, la posibilidad de tender los puentes interculturales que nos permitan construir cada vez más, sociedades más incluyentes, justas y equitativas en la que la naturaleza de la otredad no quede contrapuesta a los procesos de integración social, de manera que sea precisamente el reconocimiento de la diferencia, del saber del otro, el punto de partida de la acción sobre la realidad social.

La situación social que vive América Latina, hace necesaria la implementación de una serie de políticas públicas basadas en los conceptos de equidad, igualdad de derecho y oportunidades, libertad, respeto por el otro, y orientadas hacia un sistema intercultural que

permee cada una de las sociedades, haciendo urgente adoptar medidas que permitan que cada líder, gobernante, funcionario, entre otros y otras integren estos conceptos a su accionar cotidiano.

Uno de los principales requerimientos es aportar al diálogo y al entendimiento al interior de cada nación, como una manera de aportar a la construcción de la convivencia al permitir el reconocimiento y la valoración de la diversidad étnica y cultural, lo que supone entender lo intercultural como el escenario que hace posible los procesos de reconocimiento de las diferencias sustantivas que marcan la existencia social de los miembros de un grupo en una comunidad. Permite en este sentido, una mirada crítica de la manera como tales diferencias han sido construidas históricamente y la forma como se cristalizan en la existencia de disparidades en las posiciones sociales y las situaciones de privilegio y de marginalidad existentes en determinada sociedad, señalando así la necesidad de que ciertas diferencias tengan que ser superadas. Permite reevaluar las relaciones sociales, y al hacerlo estimula una reinvencción de las formas de existencia de lo social, y a pensar otras maneras de ser y de relacionarse.

Inclusión desde las Políticas Públicas

El desarrollo del tema de la inclusión constituye un complemento indispensable del proceso de valoración de las dinámicas de diseño, construcción e implementación de las Políticas Públicas desde la óptica de los Derechos Humanos y la inclusión social, pero más aún es una herramienta indispensable en el propósito de empoderar a los sectores sociales populares como actores y actrices fundamentales en la dinámica de construcción de una sociedad justa, incluyente y equitativa.

La acción del Estado constituye uno de los principales escenarios de realización de las políticas públicas en el camino de configurar Estados de derecho, en el que las políticas públicas deben buscar el

logro de las condiciones de equidad, protegiendo los derechos de los sectores más vulnerables y en determinadas situaciones, discriminados mediante disposiciones especiales de acción positiva.

En esa dirección, la inclusión constituye una oportunidad que posibilitaría poner en común los aspectos básicos y centrales referidos a la valoración positiva de la diferencia, requiriéndose su valoración y análisis desde tres escenarios básicos: 1) Historias particulares de cada sector social, tal es el caso de la diáspora de las comunidades afrodescendientes. 2) Representaciones, identidad y cultura de cada comunidad étnica y cultural, y 3) Políticas Publicas diferenciales para comunidades étnicas y culturales y en especial afrodescendientes, pasando por la adquisición de herramientas para el análisis de la realidad a partir de construir interrelaciones entre los diferentes actores y actrices desde las dinámicas populares.

Resultados de la Investigación

Raíces de Identidad

Las múltiples vivencias de las diversas comunidades han estado enmarcadas en expresiones de su cultura, sus saberes y conocimientos, los cuales implican toda una gama de representaciones simbólicas que posibilitan la persistencia de la comunidad en el tiempo, en el espacio y en las mentalidades de sus integrantes.

Una de esas representaciones simbólicas es la territorialidad, entendida como el ejercicio autónomo de posesión, uso, goce, aprovechamiento, defensa y control, así como de recreación espiritual, material y cultural de determinado territorio apropiado colectivamente a partir de las prácticas ancestrales y/o tradicionales de la comunidad.

El territorio es entendido como el espacio vital en el que las comunidades habitan y realizan las actividades económicas, sociales y culturales que les permiten sobrevivir como tal. Además de la propiedad y apropiación sobre el mismo, la importancia de la lucha que han y están desarrollando las comunidades en las últimas décadas, está asociada a la comprensión del territorio del que a su vez depende el ejercicio de autonomía de las comunidades, pero sobre todo se constituye en el espacio natural a partir del cual construye la identidad.

La identidad, requiere ser comprendida en toda su dimensión, lo que a su vez implica reconocer los aportes de las comunidades afrodescendientes y sus componentes, la identidad étnica, histórica y cultural.

La identidad étnica está referida a los orígenes ancestrales del conjunto de las comunidades afrodescendientes de norte a sur desde Cabo Columbia, en el océano Glacial Ártico, hasta las Islas Diego Ramírez, en el paso Drake que separa al continente Americano de la Antártida (Fernández, 2011). Tenemos nuestros orígenes en la Costa Occidental de África Central, caracterizada por la existencia de diversas castas, lenguajes, orígenes, formas de vida y costumbres, por lo tanto, somos descendientes de los ríos de Guinea, de Yolofofos, del reino del Kongo, de Bantues y de las gentes del Bosque tropical: Ewes, Xwala, Akan, Fantis, e Ibos. Así como de múltiples culturas de las costas occidentales africanas, que además fueron las más afectadas por el tráfico esclavista, entre las cuales se identifican Minas, Congos, Chala, Carabalies, Setre, Arara, Chamba, Mandingas, Guaji, Bamba, Fandi, Lucumi, Ocara, Acha, Guambu, Nongo, Tagui, Dori, Bambara, Culango, Cosai, y Coto entre otros.

Todo ello resulta fundamental en tanto establecer los orígenes y elementos constitutivos de nuestra ancestralidad y en especial de nuestra

identidad, dejando en claro nuestras raíces, a partir de las cuales cada comunidad configuró su etnicidad.

La identidad histórica por su parte, hace referencia a las trayectorias y procesos a través de los cuales se conforman nuestras comunidades y que dieron origen a la diáspora africana y afrodescendiente.

Las comunidades afrodescendientes y su diáspora se configuran a partir del inicio de las relaciones entre Portugal y las naciones de las costas occidentales africanas, teniendo en cuenta que “Portugal fue la potencia pionera en la pugna por el dominio de África: Los Reyes de Lisboa controlaban Ceuta cuando aún quedaban ochenta y dos años para que Castilla se hiciera con el dominio de Melilla” (Fernández y Martínez, 2014, p. 177), de manera que entre 1394 y 1460 tiene lugar la primera etapa de expansión portuguesa bajo el mando del infante Enrique el Navegante, durante el reinado de Alfonso V, la cual tiene su primer gran éxito con el sometimiento de Ceuta en Marruecos en 1415 y va hasta 1460 con la llegada a Sierra Leona (UNESCO, 1989, p. 6).

En la costa occidental de África el tráfico trasatlántico de esclavizados comenzó en el siglo XV, más concretamente en el año 1441 con el tráfico de los primeros esclavizados africanos llevado a cabo por los portugueses. España, al poco tiempo, imitó esta práctica, aunque durante más de un siglo Portugal siguió monopolizando el comercio. El primer cargamento fue transportado en 1562. En 1713, la British South Sea Company consiguió el derecho exclusivo de suministro de esclavos a las colonias transoceánicas. (Tuttolomondo, 2002).

De manera puntual, está claro que a mediados del siglo XV, se inicia el tráfico esclavista trasatlántico desde África al denominado Nuevo Mundo y en especial a América Latina y el Caribe, secuestrados en las

costas occidentales de África central, conducidos a las orillas del océano y transportados como mercancías en embarcaciones, para ser traídos a los puertos negreros, niños, niñas, jóvenes y hombres y mujeres adultas fueron vendidos como piezas, como cosas, como simples mercancías, y obligados a dedicarse a la agricultura, la minería y el servicio doméstico.

Las y los ancestros africanos y afrodescendientes, que jamás se asumieron como “esclavos”, generaron resistencia a la esclavización en la búsqueda de la libertad a través de amotinamientos, levantamientos, insurrecciones y con la creación del cimarronismo que dio origen a los Palenques, Quilombos, Ladeiras, Mambies, Mocambos y Rom entre otras denominaciones que recibieron los poblados de hombres y mujeres cimarronas, que lograron hacerse libres, a partir de lo cual comenzaron a configurarse como comunidades, en escenarios de autonomía y apropiación de sus territorios, a partir de lo cual la construcción de la identidad afrodescendiente se constituye en un hecho cotidiano.

En términos históricos en su conjunto las comunidades afrodescendientes de América Latina y el Caribe vivieron las mismas trayectorias, es decir, su cotidianidad fue abruptamente rota en las costas occidentales de África Central, fueron atropellados, capturados y secuestrados en sus comunidades, encadenados y conducidos a las costas para ser embarcados en grandes naos y transportados como mercancías al denominado Nuevo Mundo.

Una vez en el Nuevo Mundo, eran vendidos, comprados, rematados como piezas de Indias, como simples mercancías para ser sometidos en calidad de esclavizados y esclavizadas a punta de latigazos, cadenas y grilletes y destinados al trabajo en las plantaciones, los distritos mineros y el servicio doméstico, con lo que jalonaron, estructuraron y construyeron las economías de las nacientes Repúblicas, sin que esto aun en la actualidad sea valorado por los diferentes gobiernos y naciones.

En su condición de esclavizados y esclavizadas, la cual no aceptaron, se dieron a la tarea de resistir, desde las costas africanas, el traslado en las naos, y en tierra firme, levantamientos, amotinamientos, fugas y cimarronismo, comenzaron a construir su libertad que se materializaría para unas comunidades en los palenques, quilombos, mambies, ladeiras, mocambos y demás escenarios de libertad y para otras comunidades a través de las leyes de manumisión surgidas en cada naciente republica a lo largo del siglo XIX.

Todo este proceso da origen a la identidad cultural, que tiene como colofón haber dado origen a la diáspora afrodescendiente, entendida como el proceso de construcción identitaria y cultural de las comunidades afrodescendientes por fuera de África, el cual comprende la identidad, manifestaciones y prácticas culturales, políticas, económicas y religiosas, entre otras, poniendo de presente las raíces africanas. La diáspora y sus expresiones, son la manifestación más genuina de la herencia ancestral africana, matizada como parte de cada nación.

La identidad cultural se manifiesta desde las múltiples formas y escenarios en que fue construida de manera colectiva en cada nación o región, formas organizativas propias, la oralidad, las lenguas nativas y formas dialectales, la gastronomía y usos culinarios, usos y aprovechamientos espaciales, que para el caso de las comunidades afrodescendientes la mayoría de las veces giran en torno al arroyo, el río o la cuenca, musicalidad y ritmicidad, entre muchas otras manifestaciones, de todas las cuales el Tambor y la percusión se constituyen en ejes y símbolos de la construcción en el conjunto de comunidades afrodescendientes en diásporas.

El tambor es un símbolo e instrumento que ancestralmente ha dado cuenta de diversos momentos colectivos de las comunidades afrodescendientes, tales como: comunicativos, rituales, ceremoniales, festivos, además de ser el principal conector de la memoria ancestral,

es decir a partir del tambor, las comunidades mantienen prácticas, reviven momentos y sostienen su simbología generando el despertar de la memoria, los recuerdos y las vivencias del ayer.

El tambor determina el ritmo con el que se construyen las diferentes etnias y culturas afrodescendientes en el conjunto del continente, no se trata de un instrumento en común, se trata de una lógica y de un conocimiento histórico, que sigue siendo transmitido de generación en generación. Fernando Ortiz, el insigne investigador, nos enseñó que el tambor es históricamente el instrumento de África (Ortiz, 1952, p. 235) el origen del tambor es antiquísimo, como lo señala Barriga (2004, p. 5)².

El tambor en el África fue el símbolo de una potencia sobrenatural, y aún continúa siéndolo. Por esta razón, cada jefe de clan o de tribu, tiene uno. El tambor regio, es una institución típica del África negra. Para construir el tambor de un nuevo rey, hay que cumplir a veces con ritos sagrados y hasta alimentarlos con sangre de un decapitado, antiguamente de un enemigo vencido o un esclavo; hoy en día con sangre de toro en pleno vigor. (Barriga, 2004, p. 5)

Continúa señalando Barriga (2004, p. 6), que:

Los tambores debieron ser hechos de grandes calabazas, guiros o jícaras, que aún son frecuentes en diversos pueblos sudaneses de África occidental. Luego fueron

2 Los tambores nacen desde la prehistoria. Los pueblos europeos debieron recibir de los del Nilo dicho instrumento, y por eso les atribuyeron a ellos su invención. Pero al surgir la civilización egipcia, los tambores, que pertenecían a épocas prehistóricas, ya habían sonado mucho. Es simple entender que pueblos de cultura más primitiva como la de los negros de África, hayan debido bastarse en todo momento para fabricar sus tambores, y ello hace pensar que fueran ellos, quienes llevaron sus tambores a Egipto, y de allí pasarían a Siria, Frigia, Creta, Grecia y Roma.

imitados en madera y en metal, produciéndose en esta forma el timbal, tambor de los africanos del norte.⁴ En los pueblos bantús, el tambor también es signo de alto mando. “Llevar el tambor”, equivale a “reinar”. En Uganda, el tambor es insignia del soberano, hasta el punto que la palabra tambor en lengua indígena, significa gobierno.

En el África occidental y de manera especial en el África central, donde habitan los pueblos bantú, no existe una palabra específica para designar la música en general.

Algunos grupos humanos utilizan el término **ngoma**, que significa tambor. Además de designar al instrumento, ngoma señala el contexto en el cual la música de tambor es escuchada y las actividades que se desarrollan mientras es ejecutada, ngoma no es sólo un tambor, sino la música como un evento en el cual toman su lugar los ciclos vitales del individuo. Ngoma-tambor es un concepto que incorpora música, danza, drama y artes visuales. Éstas últimas representadas en el vestuario, las marcas, sus decoraciones y dibujos. (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Entre la gente bantú, el ngoma invade todos los aspectos de la vida cotidiana, desde el nacimiento hasta la muerte. Todas las ceremonias religiosas y las festividades están relacionadas con esta idea. Incluso ngoma-tambor es un símbolo de poder entre estas sociedades.

En América del norte...

se prohíben los tambores a los negros, excepto en Luisiana, región de influencia francesa, y en la antigua población afroespañola de la Florida. Al parecer no quedaron en esos

países de América del norte, tambores de tipo africano; pero sí perduraron los ritmos característicos de la música negra, intensamente percusiva: Tamboreos interpretados por el ruido de manos y pies en los shouts, ceremonias y coros religiosos, y por la insistencia del enérgico ritmo de los bailes de tap, jazz, swing, y otros de influencia afroide, nacidos en los estados del sur, particularmente el hor-jazz, que se originó en New Orleans (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Para el caso de Centroamérica, se identifica el tambor garífuna.

Para el garífuna el sonido del tambor, el canto y la danza tienen efectos curativos y son medios para complacer a los gubida —espíritus de los ancestros que además actúan como ayudantes en las ceremonias mortuorias para facilitar el contacto con los antepasados—. El que no conoce nuestra cultura puede decir que es un irrespeto bailar y cantar cuando alguien está enfermo o muerto. No es así. Esa es nuestra costumbre... Así lo hicieron nuestros ancestros. Es como cuando alguien llora y llora, después se siente distinto, como menos pesado. Así pasa con el canto y el baile. Usted como que lucha para que no lo venza la muerte, y ese es el secreto garífuna. Una celebración sin tambor no es una celebración garífuna. (Godfrey *et al.*, 2012, pp. 17-18).

En Ecuador la tradición ancestral en el Valle del Chota, más concretamente en Ibarra en la provincia de Imbabura, hizo posible el que el señor, Cristóbal Barahona, quien lleva más de cuarenta años fabricando tambor, fuera declarado patrimonio cultural vivo del Ecuador por conservar métodos ancestrales en la elaboración de tambores. Se trata de los tambores Bomba.

La identidad musical más representativa de los afroecuatorianos del Valle del Chota (Imbabura) se muestra básicamente en tres expresiones culturales interrelacionadas:

- a. La música y poesía oral que se expresa a través de un género llamado **música de bomba**, que tiene como su instrumento musical principal a un tambor llamado **bomba**.
- b. La danza que se presenta a través de una coreografía que igualmente se llama “Baile de la bomba”; y,
- c. Agrupaciones específicas para la música y bailes antedichos: Banda Mocha y Conjunto de Bomba. Como nos percataremos la **bomba** es un elemento fundamental de la cultura musical afrochoteña; la **bomba** es un baile, un instrumento y un género musical que se ejecuta a través de agrupaciones características” (Guerrero, 2010)

Entre las comunidades Afroperunas, en su diáspora, crearon El Tambor de Tronco largo³, antiguo instrumento de percusión que se había extinguido, fue rescatado por el **Museo Afroperuano de Zaña** y ahora se puede volver a escuchar sus impactantes sonidos, venciendo así al silencio. La obra fue culminada en Fiestas Patrias del 2010.

Para el caso de Bolivia, La danza de la Saya⁴ es la expresión musical del pueblo afroboliviano, que...

llegó a Bolivia en los años de la conquista traídos del África **como esclavos** para trabajar en las minas de Oruro

3 El tambor de tronco largo, de un solo parche, reconstruido por el Museo Afroperuano de Zaña mide un metro de largo con un diámetro de 38 centímetros. Está hecho con un árbol de eucalipto, que tiene una madera dura.

4 El nombre de la Saya proviene de la deformación del vocablo de origen africano Nsaya de Origen Kikongo, así la Saya etimológicamente significa trabajo en común bajo el mando de un (a) cantante principal.

y Potosí. Fueron la altura, las duras condiciones climáticas aunado al maltrato, lo que no permitió que los africanos rindieran como se esperaba, por ello fueron llevados a zonas tropicales del país, en condiciones climáticas más parecidas a su lugar de origen. Es así que sus descendientes perviven hasta hoy en la región de **Los Yungas** de La Paz. Esta danza, al correr el tiempo, fusiona elementos de origen africanos con españoles y aymaras. Los bombos, su principal instrumento, son confeccionados por personas expertas pues se utilizan troncos que deben ser procesados de tal forma delicada que den sonoridad adecuada. (Cochabamba Bolivia, 2014)

Uno de los casos más significativos de la diáspora lo constituye Brasil, que por su dimensión geográfica, poblacional y vivencial se ha constituido en un referente importante para la comprensión de la misma, en materia de la herencia de la percusión, tenemos diversas expresiones: Repinique, Surdo, Tamtan, Timbal Bahiano, entre otros, sin embargo, uno de los más representativos en términos de la diáspora es el Atabaque.

El Atabaque, es un instrumento musical de percusión...

Es de origen africano y suele emplearse para llevar el tono y el ritmo en los rituales afrobrasileños. En Pernambuco (Brasil), el atabaque recibe el nombre de ilú. Está fabricado con madera de jacaranda de Brasil y la membrana está hecha con pieles de animales o cuero y a menudo se usan barriles para aumentar su resonancia. El sonido se produce mediante golpes en el centro, medio y borde de la membrana con las puntas de los dedos, con la muñeca y el borde de la mano, con cuero o incluso con baquetas.

Son considerados instrumentos sagrados en el candomblé, ya que sirven como medio de comunicación entre los hombres y los Orishas. Los atabaques reproducen mensajes cifrados, destinados específicamente a cada dios, por lo que tienen un amplio repertorio de toques y modalidades rítmicas que varían en función de cada Orisha, danza o entidad invocada. Los textos musicales hacen referencia a varios dialectos africanos originales, entremezclados de palabras en portugués. (Serafín, 2012).

Para el caso de Argentina, Uruguay y Paraguay, la diáspora hizo posible el Candombe, fue...

tal vez, la influencia musical más antigua del Tango. Encontramos negritud y/o africanidad en los movimientos de su danza, ya que muchos de sus primeros bailarines tenían ese origen geográfico y cultural y eran habitantes de los arrabales, de los prostíbulos, de la pobreza, concurrentes a las Cofradías, a los “sitios” de los Candombes y también tocadores de tambor. (La Cuerda Trío, 2008).

En términos puntuales, el Candombe...

es un ritmo nacido en ambos márgenes del Río de la Plata, Argentina y Uruguay, producto de la mezcla de culturas y toques de origen africano, llegados en la memoria de africanos esclavizados, entre los siglos XVII y XIX. El Tango es un género musical que nace de la mezcla de varios ritmos, como la habanera, el fandango español, y la milonga. Tuvo un desarrollo casi paralelo en los dos países, a partir de 1880 aproximadamente y debe su nombre, “Tango” al término bantú Tangó que quiere decir tambor, y supuestamente desde la interpretación blanca

y etnocéntrica: reunión de negros o baile de negros. (La Cuerda Trío, 2008).

A modo de definición del Candombe:

Ritmo o danza similar a los Reisados, Maracatús, Congadas y Cucumbis de Brasil, de origen Bantú (Congo, África ecuatorial)” (Néstor Ortiz Oderigo). Además, podemos decir que el Candombe es la representación parodiada de la coronación de los Reyes Congos. Esto, desde el punto de vista de la representación, sus personajes, su vestimenta y su coreografía. Desde lo estrictamente musical es el producto del toque simultáneo de tres tambores con sus variaciones y matices y del diálogo y la comunicación entre estos, generando un fenómeno música-movimiento-danza, que va mucho más allá del simple concepto occidental de estilo, género o ritmo. (La Cuerda Trío, 2008).

En Colombia, es evidente que no sólo sobrevivieron los tambores, sino muchas de las estrategias de comunicación y de poder que tenían en su tierra de origen.

El tambor alegre, mayor o quitambre se utiliza en los conjuntos de música tradicional de los departamentos de Bolívar, Cesar, Atlántico y Sucre. El cuerpo del instrumento se construye con el casco del tronco de un árbol denominado banco, por su parte El **tambor llamador o yamaró** es característico del conjunto de flautas carrisas o cañamilleras. Junto con la marímbula, la clave, la guacharaca y el tambor alegre compone el conjunto de música tradicional de San Basilio de Palenque.

Sin embargo, los dos símbolos más significativos son:

El tambor pechiche, que procede del continente africano y se toca únicamente en las fiestas rituales del lumbalú, en homenaje a los muertos. Para los palenqueros es un instrumento sagrado. Su cuerpo se construye con el tronco de un árbol. Su forma es cónica y mide entre 200 y 250 centímetros de largo por 40 de diámetro en la boca superior, donde va la membrana, y 25 centímetros de diámetro en la boca inferior, que se deja abierta. La membrana es de cuero de venado o de saíno, y La Tambora, que es un tambor cilíndrico que se emplea en el ámbito instrumental de la cumbiamba o música para el baile. Se ejecuta por percusión con dos baquetas. Consta de un tubo recto y dos membranas elaboradas con cuero de chiva o de venada. (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Como se puede apreciar, el tambor, da cuenta del legado ancestral, como medio de comunicación, instrumento festivo, herramienta educativa, ritual y ceremonial, constituyéndose en uno de los más preciados por el conjunto de las comunidades afrodescendientes y su diáspora, el cual encierra historias, memorias y saberes que dan cuenta de toda una serie de prácticas y manifestaciones que han construido cada una de las comunidades, desde Norte América, pasando por Centroamérica hasta el conjunto de Naciones Suramericanas, a partir de las cuales les fue posible dar respuesta a sus necesidades, instituirse en diáspora y construirse a sí mismas como comunidades afrodescendientes.

Conclusiones

En la actualidad se requiere de líderes, lideresas, gobernantes y organizaciones populares capaces de valorar su accionar sectorial en relación con el conjunto de los actores sociales e institucionales de nuestra

sociedad Latinoamericana en sus diferentes niveles, propendiendo por la ampliación de las opciones y el ejercicio pleno de las libertades para que todas las personas puedan gozar de manera inclusiva del tipo de vida que satisfaga sus expectativas.

Entre el abanico de opciones y libertades, se ubican aquellas que son propias del ejercicio de la ciudadanía y la democracia, por ello, es indispensable que el actuar de cada institución sea acorde a los requerimientos de la sociedad de manera que cada sociedad pueda ampliar su comprensión de la diferencia en torno a la multiculturalidad y la pluriétnicidad, en marco de las dinámicas de relaciones interculturales.

En América Latina, se hace prioritario crear conciencia sobre la importancia de evaluar las capacidades y recursos de los diversos actores sociales y se formulan en forma grupal los retos futuros que supone la participación en procesos de seguimiento a los diferentes momentos, tiempos y espacios que requiere la inclusión, entre estos la necesidad de familiarizarse con los conceptos básicos y las prácticas sociales, políticas y culturales que requiere la inclusión, así como a las diferentes aproximaciones para el conocimiento de los diversos grupos, colectividades y comunidades que integran América Latina, teniendo en cuenta para cada caso, sus características étnicas y su devenir histórico, social y cultural en medio de una sociedad que en cada nación ha hecho uso de la exclusión y la segregación social y política, incluso como estrategia de gobierno.

Sin embargo, esta reflexión no tendría mayor utilidad y sentido si su aplicación práctica está a espaldas o distante de las dinámicas educativas, de tal manera que la educación además de seguir siendo un vehículo de progreso y acenso social de cada persona y comunidad, ha de garantizar el fortalecimiento de la identidad étnica, histórica y cultural no solo de cada ser, sino también de cada comunidad, de manera que el progreso

colectivo esté determinado por el aprovechamiento social, económico, político y cultural de las potencialidades de cada comunidad.

Referencias

- Barriga Monroy, M. L. (2004). La historia del tambor africano y su legado en el mundo. *El artista: revista de investigaciones en música y ...*, (1), 30–48. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87400104>
- Cochabamba Bolivia. (2014). *Saya Afro Boliviana*. Recuperado 24 de marzo de 2017, a partir de <http://www.cochabambabolivia.net/saya-afro-boliviana>
- Fernández López, J. (2011). *Geografía del continente americano*. Recuperado 29 de agosto de 2016, a partir de <http://hispanoteca.eu/Landeskunde-LA/Geografía del continente americano.htm>
- Fernández Rodríguez, M., & Martínez Peñas, L. (2014). *La guerra y el nacimiento del Estado Moderno: consecuencias jurídicas e institucionales de los conflictos bélicos en el reinado de los Reyes Católicos*. Valladolid: Asociación Veritas para el estudio de la Historia, el Derecho y las Instituciones.
- Godfrey Solís, G., López, F., Gonzáles, F., Ramos, V., Estrada, L., Cunningham Kain, Mirna Mairena Arauz, D., ... Presida, J. (2012). *Garawaun-muwa-hitau garifuna wagia Tambor, Tierra y Sangre... soy garifuna*. Cuaderno cultural garifuna (1a ed.). Managua: UNESCO. Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002270/227035s.pdf>
- Guerrero, F. P. (2010). *Banda Mocha y Bomba afroecuatorianas: La Banda Mocha y la Bomba afroecuatorianas*. Recuperado 24 de marzo de 2017, a partir de <http://soymusicaecuador.blogspot.com.co/2010/11/banda-mocha-y-bomba-afroecuatorianas.html>
- La Cuerda Trío. (2008). *Candombe y milonga*. Recuperado 22 de marzo de 2017, a partir de <http://www.lacuerdaweb.com/candombe.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Canal Etnico - Los tambores*. Recuperado 22 de marzo de 2017, a partir de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/etnias/1604/article-83200.html>
- Ortiz, F. (1952). *La transculturación blanca de los tambores de los negros*. Archivos venezolanos de folklore (Vol. 1). Caracas: Impr. Nacional.

- Serafín, D. (2012). MÚSICA POPULAR BRASILEÑA. Recuperado 24 de marzo de 2017, a partir de <http://mpbrasillasol.blogspot.com.co/p/instrumentos.html>
- Tuttolomondo, T. (2002). Pasado y Presente en la Esclavitud Africana. Recuperado 22 de marzo de 2017, a partir de http://www.afrol.com/es/Categorias/Cultura/esp_esclavitud.htm
- UNESCO. (1989). Camoens y los descubrimientos portugueses. El correo, (abril). Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000831/083185so.pdf>

IMPACTO DE LA POLÍTICA PÚBLICA ETNOEDUCATIVA COLOMBIANA EN EL CURRÍCULO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS AFRODESCENDIENTES: CASO INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANTONIA SANTOS, CARTAGENA DE INDIAS, COLOMBIA

Oscar Javier Ospino Guerrero¹

Osiris Castilla Tijera²

Alejandrina Lago De Zota³

Resumen

En los últimos años la legislación colombiana le ha apostado a una educación inclusiva, étnica y multicultural. Estas políticas son el resultado de muchos años de lucha de algunas minorías como los afrodescendientes que históricamente han sido discriminadas, excluidas e invisibilizadas. Este trabajo pretende evidenciar la política pública etnoeducativa colombiana y su influencia en el currículo de las instituciones de educación con una marcada identidad afro, tomando como referencia la Institución Educativa Antonia Santos de Cartagena, Colombia. Para lograr este

1 Docente Institución Etnoeducativa e Inclusiva Antonia Santos. Magíster: E-Learning. Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB). - Universidad Oberta de Cataluña (UOC). Semillero grupo de Investigación RUECA. Correo: oscarsavier@hotmail.com

2 Docente Etnoeducativa, Licenciada en Preescolar y promoción social de la familia. Interprete en lengua de señas colombiana Institución educativa Antonia Santos. Semillero Grupo de Investigación RUECA. Correo: osiris_castilla@hotmail.com

3 Docente Institución Tecnológica Colegio Mayor de Bolívar. Coordinadora academica Institución Etnoeducativa e Inclusiva Antonia Santos. Magíster en Educación. Universidad de Cartagena-SUE CARIBE. Semillero grupo de Investigacion RUECA. Correo: alejitazota@yahoo.com

propósito se realizó una investigación documental y descriptiva, consultando primeramente las leyes colombianas que soportan la etnoeducación y luego se hizo un estudio de casos de la Institución Educativa Antonia Santos en el que se evidencia el impacto de esta legislación sobre su currículo. El estudio muestra cómo desde el currículo se busca el reconocimiento de la identidad étnica y cultural en los estudiantes asumiendo su ser negro, afrodescendiente y caribeño.

Palabras clave: etnoeducación, Afrodescendientes, Política pública, Currículo, Institución Educativa.

Abstract

In recent years the Colombian legislation has wagered an inclusive, ethnic and multicultural education. These policies are the result of many years of struggle of some minorities such as African descents have historically been discriminated against, excluded and invisible. This work aims to show the Colombian ethnic education and influence public policy in the curriculum of educational institutions with a strong African identity, with reference to the educational institution Antonia Santos Cartagena, Colombia. To achieve this purpose, a documentary and descriptive research was conducted, first referring to the Colombian laws that support ethnic education and then a case study of the educational institution Antonia Santos in which the impact of this legislation on their curriculum became evident. The study shows how from the curriculum the recognition of ethnic and cultural identity in students looking assuming its black African descent and Caribbean being.

Keywords: Ethno-education, Afro-descendants, Public policy, Curriculum, Educational institution.

Introducción

Colombia es un país con una gran riqueza étnica, producto de su geografía variada y de la confluencia de culturas en distintos periodos de la historia. En la época pre-colombina coexistían en el territorio colombiano distintas familias indígenas: Chibchas, Caribes y Arawak, cada una con identidades lingüísticas y culturales propias, pero con la llegada de los españoles se produce el mestizaje y durante la colonia se impone la cultura europea con un tinte homogenizante subvalorando lo autóctono. A mediados del siglo XVI debido al comercio de esclavos entra otra cultura a nutrir el entramado étnico: la africana.

La ciudad de Cartagena fue uno de los principales puertos negreros del nuevo mundo. En palabras de Vidal (2002, p. 119):

La ciudad de Cartagena de indias, estuvo unida, desde sus comienzos hasta la abolición de la esclavitud en Colombia a la trata de negros en el Nuevo Mundo. Por su situación geográfica y por el desarrollo de su condición comercial llegó a constituirse entre los años de 1580 y 1560 en el principal depósito de esclavos en las zonas adyacentes al virreinato del Perú.

De esta forma Cartagena se convirtió en una de las ciudades colombianas con mayor número de afrodescendientes del país, en la que aún sobreviven barrios con una marcada identidad afro y en los que se conservan intactas costumbres ancestrales heredadas de esclavos libres sublevados organizados en territorios aledaños conocidos como

Palenques, del cual el más representativo es el de San Basilio, población situada a pocos kilómetros de la ciudad.

Durante la época colonial el europeo de raza blanca estaba en la cúspide de la pirámide social e impuso su cultura utilizando la educación como principal herramienta. De esta forma la educación formal entra al país tomando como base los currículos de las escuelas de algunos países de Europa y siguiendo los preceptos de la iglesia católica, que buscando siempre la cristianización, invisibiliza la cultura del negro y cualquier otra identidad que no fuera la dominante.

A pesar de que históricamente la educación en Colombia ha estado ligada a la iglesia católica, herencia clara de los europeos, el país últimamente le ha apostado a una educación inclusiva, étnica e intercultural. Este trabajo pretende evidenciar la política pública etnoeducativa colombiana y su impacto en el currículo de las instituciones afrodescendientes, tomando como referencia la Institución Educativa Antonia Santos de la ciudad de Cartagena.

Antecedentes

Política Pública Etnoeducativa Colombiana

Durante la época colonial la educación estuvo a cargo de la iglesia Católica. Esto es importante mencionarlo puesto que los negros no eran considerados hijos de Dios y por tanto no podían ser educados. Lago, Cassiani, & Casseres (2015) afirman:

es la iglesia Católica la que define y designa que los negros/as traídas de África no son hijos de Dios, por tanto no eran dignos de educación, primero era necesario hacer un proceso de conversión desde los postulados de la iglesia católica, lo que trajo consigo que por diversos se intentaba borrar todo dese su consciencia hasta su aspecto físico africano.

Es importante destacar que el concepto de escuela pública oficial se introduce de manera tardía durante el estado colonial. Jaramillo (1989) afirma:

El estado colonial solo conoció el concepto de escuela pública elemental en la segunda mitad del siglo XVIII, bajo la política ilustrada de los Borbones. En los siglos XVI y XVII la corona española impuso a los encomenderos la obligación de costear cura doctrinero para que les enseñara, a los indígenas, la doctrina cristiana, les suministrara los sacramentos y les acostumbrara a vivir... Sumisos. A pesar de esta normatividad existieron algunas escuelas de primeras letras en el siglo XVII, pero solo por la iniciativa privada, y no por una política estatal... la situación comenzó a modificarse durante la segunda mitad del siglo XVIII durante el reinado de Carlos III cuando ordenó

dedicar parte de los bienes expropiados a los Jesuitas, para la educación. No obstante, la falta de recursos económicos aparece como el principal obstáculo para el desarrollo de este proceso .

Durante el siglo XIX la iglesia católica siguió siendo la principal institución que marcó el ritmo de la educación, tanto es así que la constitución política colombiana de 1886 ordena que la instrucción pública se haga de acuerdo a los principios religiosos. Así lo plantea Barney *et al.* (1989):

La historia de la educación en el último siglo muestra la íntima trabazón de las políticas educativas con los conflictos políticos e ideológicos del país: a partir de la constitución de 1886 el propio canon constitucional ordena que la instrucción pública se haga de acuerdo con los principios católicos.

Solo a partir de la Constitución Política Colombiana de 1991 se reconoce la diversidad étnica y cultural del país y se garantiza el respeto a la diferencia. En su artículo 7 se expresa “El estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación” y en su artículo 13 expone:

todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin discriminación por razones de sexo, raza, origen, nacionalidad, lengua, opinión política, filosófica.

Posteriormente el artículo 68, inciso 5° dice “Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad étnica y cultural”. Del convenio 169 de la

Organización Internacional del Trabajo surge la ley 21 de 1991 que en su artículo 28 establece:

Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos a fin de responder a sus necesidades particulares y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas las demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

En 1993 se aprueba la Ley 70 o Ley de Comunidades Negras. En ella se reconocen a los afrodescendientes derechos sociales, económicos, políticos, culturales y se crean las condiciones legales para el surgimiento de los programas de etnoeducación (Artículo 39). Esta ley en su artículo 32 proclama:

el estado reconoce y garantiza a las comunidades negras el derecho a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales. La autoridad competente adopta las medidas necesarias para que, en cada uno de los niveles educativos, los currículos se adapten a esta disposición.

Para darle forma a lo ordenado por la constitución de 1991 y a la ley 70 de 1993 se promulga en 1994 la ley 115 o Ley general de educación que entre sus fines persigue “Estudio y comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país como fundamentos de la unidad nacional y de su identidad”. Y cuyo objetivo es “fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos”. Para dar cumplimiento al artículo 62 de esta ley surge el decreto 804 de 1995 que dice “Las comunidades afrocolombianas y raizales, en su condición de grupo étnico, les corresponde desarrollar

procesos etnoeducativos y seleccionar educadores que sirvan a sus comunidades”.

En 2010 se promulga la ley 1381 o Ley de lenguas nativas que propende por “el reconocimiento, fomento, protección uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus habitantes” y que en su artículo 20 expresa:

Las autoridades educativas nacionales, departamentales, distritales y municipales y la de los pueblos y comunidades donde se hablen lenguas nativas, garantizaran que la enseñanza de estas sea obligatoria en las escuelas de dichas comunidades. La intensidad y las modalidades de enseñanza de la lengua o las lenguas nativas frente a la enseñanza del castellano, se determinarán mediante acuerdos entre las autoridades educativas del estado y las autoridades de las comunidades en el marco de procesos etnoeducativos, cuando estos estén diseñados.

Respecto a la implementación de políticas públicas etnoeducativas a nivel local, Lago, Lago y Lago (2012) exponen:

Si bien desde la ley 70 de 1993 y el decreto 2249 de 1995 crea la comisión pedagógica afroamericana en el MEN para concretar en las entidades territoriales y los líderes de las comunidades lo relacionado con la educación para los afrocolombianos, el estado colombiano inicia la apertura etnoeducativa en Cartagena De Indias, que cuenta con una gran cantidad de habitantes afrodescendientes y un gran núcleo de población marcadamente excluyente y racista solo hasta el 2 de agosto de 2004 mediante el acuerdo de 015 del consejo distrital de Cartagena De Indias adopta

como política educativa permanente para fortalecer y reafirmar la identidad étnica y cultural, el programa de etnoeducación y diversidad cultural de la cátedra de estudios afrocolombianos en todas las instituciones educativas y establecimientos privados del distrito y todas sus localidades. Sin embargo, solo es incorporada al plan sectorial de educación 2006-2007 como componente de las competencias ciudadanas y no para todas las instituciones educativas como dispone la legislación solo para veinticinco establecimientos educativos (19 situados en los corregimientos y 6 del casco urbano) de noventa y siete (97) IED, con 258 sedes y 344 colegios privados que tiene el distrito de Cartagena. Olvidan que las minorías necesitan no solo reconocerse y respetarse, sino que los otros también las reconozcan y respeten. Hasta el momento la Secretaría de Educación Distrital (SED CARTAGENA) no ha publicado un decreto sobre etnoeducación en el distrito. La información sobre objetos, metas, procede de un documento publicado por la persona encargada de este aspecto en SED de Cartagena.

Los objetivos de la política etnoeducativa en el distrito de Cartagena son: establecer los planes curriculares de las instituciones educativas que desarrollan proyectos etnoeducativos en el distrito de Cartagena y sus localidades y promover la implementación transversal de la cátedra de estudios afrocolombianos en todos los niveles del sistema educativo, para fortalecer y reafirmar la identidad étnica y cultural, que exprese los aportes de los pueblos afrocolombianos a la construcción, formación de la nacionalidad y la identidad cartagenera.

Las metas se orientan a la resignificación y rediseño de los PEIs y planes curriculares en 25 instituciones educativas, identificadas como etnoeducativas en el Distrito y sus localidades y a la realización de 5 encuentros sobre prácticas pedagógicas y experiencias significativas etnoeducativas y con el diseño de una Guía curricular para la implementación transversal de la cátedra de estudios afrocolombianos en las instituciones educativas del Distrito. (p. 68).

Evidentemente Colombia le ha apostado a una educación multicultural y la legislación en ese sentido es abundante. La política pública etnoeducativa ha influenciado el currículo de muchas instituciones del país y muy particularmente en Cartagena por su gran número de afrodescendientes. La Institución Educativa Antonia Santos es una de esas instituciones Cartageneras en las que se evidencia esta influencia.

Resultados de la Investigación

Antonia Santos: Una Institución Etnoeducativa e Inclusiva

La Institución Educativa Antonia Santos está ubicada en Cartagena de Indias dentro de la zona histórica y turística. Muy cerca se encuentran algunos de los monumentos más representativos de la ciudad: el castillo de San Felipe, el monumento a los Zapatos Viejos y el cerro o convento de la Popa. En las faldas de este cerro se encuentra Nariño, uno de los barrios afrodescendientes más representativos de la ciudad y del que proceden la mayoría de los estudiantes de la institución.

Actualmente la institución se reconoce por ser etnoeducativa e inclusiva. Su proyecto etnoeducativo busca el autoreconocimiento de la identidad étnica, histórica y cultural.

...la práctica pedagógica desde una visión propia lleva a que se retomen los elementos étnicos culturales de la población palanquera ancestral para fortalecer la institución desde el preescolar y la básica primaria en las ciudades. Hablamos entonces de la música, el baile, de la historia, de la lengua materna, de la cosmovisión, de la practicas religiosas y de los principios comunitarios como la solidaridad, las familias extensas, del kuagro como elemento cohesionador de la cultura inmaterial. El autoreconocimiento se hace en doble vía; uno interno de los palenqueros y palenqueras que llegaron del pueblo a la ciudad y otro hacia la población nacida en Cartagena que tiene diversas características... Entonces surgen las preguntas ¿Cómo desarrollar en niños y niñas afro, palenqueros el aprendizaje de la lucha de los cimarrones? ¿Cómo enseñar a los estudiantes que sus ancestros fueron invisibilizados? ¿Cómo enseñar a los niños y niñas que todos somos iguales en derechos y diferentes culturalmente? (IE Antonia Santos, 2015)

La institución también atiende a población con discapacidad auditiva convirtiéndose así en un referente importante para temas de inclusión en el ámbito educativo a nivel local, regional y nacional. Hablando de inclusión Ospino (2011) afirma:

... supone grandes retos para las instituciones que deben flexibilizar sus proyectos educativos para hacerlos accesibles a personas con este tipo de limitaciones. Es cada día más frecuente encontrar instituciones educativas que deben incluir en sus aulas estudiantes sordos, ciegos,

discapacitados, afrodescendientes y otras minorías étnicas. En el distrito de Cartagena uno de los procesos inclusivos es el de personas sordas al aula regular. Esto supone que dichas instituciones deben ajustar sus proyectos educativos para garantizar equidad en la atención a estudiantes sordos y oyentes. Como la principal barrera para el sordo es la comunicación entonces es necesario valerse de intérpretes que traduzcan la información suministrada por los profesores en lengua de señas colombiana (p. 8).

El reconocimiento de la institución como inclusiva y etnoeducativa ha sido todo un proceso producto de su historia y de la política pública educativa colombiana. Anterior a la Ley 715 de 2001 las instituciones de educación en Colombia eran independientes y cada una tenía su propio carácter, incluso estaban clasificadas en escuelas de primaria y de secundaria. De esta forma las instituciones Alfonso Araujo, San Luis Gonzaga y Juan Salvador Gaviota, todas de primaria, tenían cada una su director y un énfasis propio: Juan Salvador Gaviota era una escuela para sordos y San Luis Gonzaga poseía una marcada identidad afrodescendiente.

Con la implementación de esta Ley se fusionan las escuelas de primaria y las de secundaria con un mismo director y un mismo proyecto educativo. Así la Concentración Educativa Antonia Santos, que era de secundaria se agrupa con las tres escuelas antes mencionadas y se forma la Institución Educativa Antonia Santos, con una sede principal y tres sedes satélite. A partir de esta evolución histórica la institución va formando su carácter pues debe permitir en su proyecto educativo la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva provenientes de la sede Juan Salvador Gaviota y de estudiantes afrodescendientes provenientes de la sede San Luis Gonzaga.

Desde 1999 el Proyecto Educativo Institucional de la escuela San Luis Gonzaga fue reconocido como proyecto innovador y galardonado en el 2000 como sobresaliente por el Ministerio de Educación Nacional. La Institución Educativa Antonia Santos legalmente se focaliza como una escuela etnoeducativa en 2013 a través del Decreto 0670 emanado de la Alcaldía de Cartagena.

Impacto de la Política Pública Etnoeducativa en el Currículo Institucional

Resignificación del Proyecto Educativo Institucional

Desde su focalización como institución etnoeducativa la comunidad debió reformular su objeto misional con la resignificación de su proyecto educativo. La misión institucional se lee ahora de la siguiente manera:

Prestar servicios educativos con sentido humanístico, calidad y eficiencia para satisfacer las necesidades educativas y de formación de los educandos en el proceso de inclusión y etnoeducación, proyecto bandera institucional, hacia la búsqueda continua y permanente de la excelencia educativa a fin de lograr óptimos desempeños en nuestros estudiantes en los diferentes contextos familiares, laborales y socioculturales. (IE Antonia Santos, 2015)

La visión institucional también se reformula:

... la Institución Educativa Antonia Santos en su condición de líder en el proceso de inclusión y etnoeducación se consolidará en la ciudad como una comunidad multicultural de alto nivel académico, tecnológico,

deportivo e investigativo y en valores, constituyéndose así en una institución fortalecida en el logro de la formación y educación de futuros hombre y mujeres colombianos.

De esta reformulación de la misión y visión institucional parte un proceso muy nutrido de experiencias significativas en la práctica educativa en la búsqueda siempre de la identidad cultural y de la inclusión.

Nuevo Enfoque del Plan de Estudios

El impacto de la política etnoeducativa en el plan de estudios se evidencia en la creación de la asignatura de etnoeducación y su introducción progresiva, primero en básica primaria y luego en secundaria. Este cambio implicó reestructurar el área de ciencias sociales, asignando una hora semanal al estudio de esta asignatura. Dentro de los propósitos del área se persigue:

- La enseñanza de la historia ancestral a partir de la reconstrucción de los aportes de los afrodescendientes en la lucha por la libertad, la autonomía, la independencia y la resistencia en general.
- El fortalecimiento de la identidad étnica y cultural, logrando que los estudiantes identifiquen y asuman su ser negro, afro, palenquero, raizal, mestizo o indígena.
- Sistematizar la experiencia etnoeducativa en diversos medios de comunicación, desde el uso de las nuevas tecnologías hasta la elaboración de un periódico con la participación de toda la comunidad educativa, en donde el escribir y el leer sean eje central de la cotidianidad académica.

- El uso de pedagogías propias entendidas como los diferentes métodos y estrategias que de generación en generación han permitido la supervivencia y transmisión del conocimiento ancestral.

Escuela de Lengua Criolla Palenquera

La lengua criolla palenquera es la lengua hablada en San Basilio de Palenque, población situada a pocos kilómetros de la ciudad y de la cual son descendientes la mayoría de los estudiantes de la institución. Esta lengua tiene una fuerte influencia de lenguas romances como el portugués y el castellano y de lenguas bantúes.⁴ Con la escuela de lengua criolla se busca que los estudiantes reconozcan y aprendan la lengua de sus antepasados y se apropien de esta como patrimonio intangible protegido por la ley 1381 o Ley de lenguas nativas que propende por “el reconocimiento, fomento, protección uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus habitantes”.

Escuela de Danza y Música Joe Arroyo

La cadencia en el baile es una de las herencias africanas mayormente marcadas en la población cartagenera. La fusión de los ritmos africanos ancestrales interpretados en tambores y llamadores con otros ritmos caribeños ha originado géneros musicales como la salsa, cuyo máximo exponente a nivel regional es el cartagenero Joe Arroyo, ya fallecido, pero nacido y criado en el popular barrio Nariño, de donde proceden la mayoría de los estudiantes de la institución. En homenaje a este gran artista se ha creado la escuela de danza y música Joe Arroyo

⁴ Lenguas habladas por individuos pertenecientes a grupos étnicos africanos situados desde Camerún hasta Somalia.

que busca fortalecer la identidad a través de los ritmos africanos. Los estudiantes ingresan interesados en el baile desde muy temprana edad y se les enseñan ritmos como el mapalé, la cumbia, la salsa, el merengue, el bullerengue, entre otros.

Dotación a la Biblioteca de Material Etnoeducativo

Al implementar la cátedra de etnoeducación se hace necesario dotar la biblioteca de una colección especial de títulos sobre el área. En esta sección se recopilieron algunos libros de escritores afro locales, regionales y nacionales. La colección tiene ejemplares de arte afro, poesía negra, lengua criolla palenquera, historias en caricaturas, investigaciones sociológicas y antropológicas, cartillas seriadas, publicaciones del ministerio de educación, entre otras.

Periódico Escolar Etnoeducativo

El periódico escolar etnoeducativo es un órgano de difusión de noticias creado con la participación de toda la comunidad educativa con la finalidad de que el escribir y el leer sean eje central de la cotidianidad académica. Es una herramienta muy útil tanto para el área de castellano como para el componente transversal de otras áreas. Para el periódico escriben estudiantes, profesores, directivos docentes y otros miembros de la comunidad.

Prácticas Pedagógicas

Debido al carácter etnoeducativo de la institución y de acuerdo a los lineamientos curriculares antes mencionados, las diferentes áreas

manejan proyectos que integran saberes universales y saberes ancestrales de las comunidades afrodescendientes.

Desde el área de matemáticas por ejemplo se han realizado trabajos comparativos de los sistemas de medición actuales con los sistemas de medición ancestrales, así como también se estudia la geometría de los peinados típicos afrocaribeños.

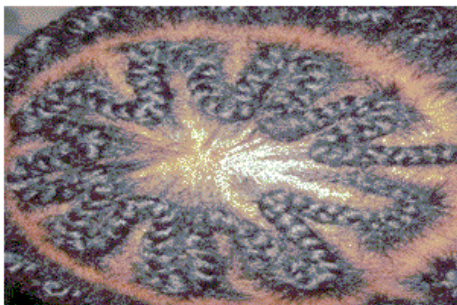
En las ciencias naturales se estudian y cultivan algunos tipos de semillas de plantas que tradicionalmente han sido usadas por estas comunidades para su alimentación y como medicinas. En las ciencias sociales se estudia el tema afrocaribeño desde diferentes perspectivas: histórica, geográfica, estética y folclórica. La parte folclórica es muy rica en expresiones culturales como los bailes, la gastronomía, los trajes típicos, la estética del negro, los peinados.

Escuela de danza y música Joe Arroyo



Fuente: fotografía archivo personal de profesora Mónica Reyes.

Geometría de los peinados típicos afrocaribeños



Fuente: Fotografía archivo personal profesora Maricel Jiménez.

Cultivos de semillas ancestrales



Fuente: Fotografía archivo personal profesora Mónica Reyes.

Fuente: fotografía archivo personal profesor Oscar Ospino

Impacto de la Política Pública Etnoeducativa en la Construcción de Identidad Étnica

Construcción de identidad étnica en la escuela

A través de las acciones mencionadas anteriormente tales como la resignificación del proyecto educativo, la inclusión de la asignatura de etnoeducación en el plan de estudios y el enriquecimiento de la práctica pedagógica a través de la gestión cultural se ha logrado la construcción de identidad étnica en la escuela. Obviamente esto se ha potenciado desde la focalización de la institución como etnoeducativa, tanto así que a nivel local es un referente importante en esta área llegando a ser sede y anfitriona de numerosos eventos afrocolombianos en la ciudad tales como encuentros, talleres, y simposios. Internacionalmente la institución ha participado en numerosos congresos y eventos académicos con intercambio de experiencias significativas en el área de etnoeducación. Estos eventos académicos se han realizado en

importantes universidades como la Universidad Autónoma de Tlaxcala (México) y la Universidad The west Indies (Jamaica).

Construcción de identidad étnica en la comunidad

Las acciones de construcción de identidad que se han dado desde la escuela han impactado la comunidad entera, fortaleciendo las tradiciones culturales familiares ancestrales, así como también la vida de barrio y de vecindad. La participación de las familias se ha hecho evidente en su integración con las actividades que se planifican desde la escuela creando aprendizajes en doble vía: en la escuela se imparte desde el currículo los saberes ancestrales y desde la familia se contextualizan con las prácticas comunitarias. Un claro ejemplo de esto es el aprendizaje de la lengua criolla palenquera: desde la escuela se estudian los componentes semánticos, lingüísticos y sintácticos de lengua, pero desde la familia y desde el vecindario se refuerza con la práctica y la escucha de los adultos mayores que la mantienen viva.

Dificultades del proceso

El proceso de construcción de identidad no ha estado exento de dificultades. Uno de los mayores obstáculos es la subvaloración de lo autóctono potenciado por los medios de comunicación masivos que imponen culturas extranjeras como referentes de vida y de costumbres. Los jóvenes entonces se sienten atraídos por ritmos, lenguas y costumbres extranjeras que les hacen creer que lo autóctono es de menor valor. Afortunadamente ha prevalecido la identidad y las políticas públicas gubernamentales apuntan al rescate de las tradiciones culturales reivindicando los saberes ancestrales.

Conclusiones

La política pública educativa colombiana en los últimos años ha reivindicado el derecho a una educación inclusiva, étnica y multicultural de algunas minorías como los afrodescendientes. La legislación en ese sentido ha sido bastante amplia y busca proteger su legado cultural, sapiencial y lingüístico.

Las instituciones educativas que atienden población afrodescendiente han tenido que adaptar su currículo a los retos que implica el reconocimiento de la identidad, reformulando su filosofía, objeto misional y proyecto educativo.

La política pública etnoeducativa colombiana ha influenciado los planes de estudio de las instituciones que atienden población afrodescendiente. Esto se evidencia en la introducción de nuevas asignaturas que buscan el fortalecimiento de la identidad étnica, cultural y lingüística.

La Institución Educativa Antonia Santos evidencia el impacto de estas políticas en su currículo, sustentado en un objeto misional orientado al reconocimiento de su identidad afrodescendiente y en las prácticas pedagógicas que cohesionan los saberes universales con los saberes ancestrales.

Referencias

- Barney Cabrera, E., Camacho Guizado, E., Colmenares, G., Corradine Angulo, A., Cristina Zonza, M., Diaz Diaz, F, ... Tirado Mejía, A. (1989). Nueva Historia de Colombia. Bogotá, D.C. Colombia: Editorial Pinter Colombia Ltda.
- Congreso de Colombia. Ley 21 de 1991 (1991). República de Colombia: Diario Oficial 39.720 de marzo 6 de 1991. Recuperado a partir de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal1.jsp?i=37032>
- Congreso de Colombia. Ley 70 (1993). República de Colombia: Diario Oficial No. 41.013. Recuperado a partir de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal1.jsp?i=7388>
- Congreso de Colombia. Ley 115 de 1994 (1994). República de Colombia: Diario Oficial No. 41.214 de 8 de febrero de 1994. Recuperado a partir de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de Colombia. Ley 715 de 2001 (2001). República de Colombia: Diario Oficial No 44.654, de 21 de diciembre de 2001. Recuperado a partir de http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/files/Ley_715_2001.pdf
- Congreso de Colombia. Ley 1381 de 2010 (2010). República de Colombia: Diario Oficial No. 47.603, de enero 25 de 2010. Recuperado a partir de <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/publicaciones/Documents/Ley de Lenguas 2013.pdf>
- Constitución Política de Colombia. Artículo 13 (1991). República de Colombia.
- Constitución Política de Colombia. Artículo 68 (1991). República de Colombia.
- Constitución Política de Colombia. Artículo 7 (1991). República de Colombia.
- IE Antonia Santos. (2015). Plan de area de etnoeducacion: conocimiento propio, intangible e inmaterial de los grupos etnicos. Cartagena, Colombia.
- Jaramillo Uribe, J. (1989). El proceso de la educación en el virreinato. En Nueva Historia de Colombia. Bogotá, D.C. Colombia: Planeta.
- Lago, A., Lago, C., & Lago, D. (2012). Educación Para Ciudadanos Del Mundo Con Identidad Afrodescendiente: Caso Institución Educativa Antonia Santos, Cartagena De Indias, Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(18), 53–74. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86925890003>
- Lago de Zota, A., Cassiani Herrera, T., & Casseres Gomez, D. (2015). Enfoques curriculares etnoeducativos e Inclusion, una experiencia significativa.

- En Congreso Internacional de Educacion: Currículum. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala. Recuperado a partir de <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2015/A036.pdf>
- Ospino Guerrero, O. J. (2011). Diseño de un software educativo de orientación vocacional con traducción multimedial en lengua de señas colombiana. Universidad Autónoma de Bucaramanga, UNAB. Universitat Oberta de Catalunya, UOC, Cartagena de Indias. Recuperado a partir de <http://sibu.unab.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=155483>
- Presidencia de la República. Decreto 804 de 1995 (1995). República de Colombia: Diario Oficial No. 41853 de mayo 18 de 1995. Recuperado a partir de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=1377>
- Vidal, A. (2002). Cartagena de Indias y la región Histórica del Caribe, 1580-1640. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

GESTIÓN CULTURAL COMO MEDIACIÓN PEDAGÓGICA EN LOS PROCESOS ETNOEDUCATIVOS: CASO INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANTONIA SANTOS, CARTAGENA DE INDIAS, COLOMBIA

Teresa Cassiani Herrera¹

Denice Casseres Gómez²

Martha Herrera Valdés³

Resumen

El ejercicio de revisión de la Gestión Cultural como Mediación Pedagógica en Colombia, pasa por hacer un recorrido a la historia de sus comunidades negras, afros, raizal y palanquera, es mirar el fenómeno de diáspora africana⁴, el movimiento social afrocolombiano y la visión de gestión desde sus prácticas étnicos-culturales. Descubrir cómo los negros y negras traídas desde África y sometidos a la esclavitud, lucharon por su libertad y resistieron para salvaguardar su cultura e identidad, se traduce en un ejemplo de gestión cultural donde, además de proteger su herencia étnica, recrearon los saberes propios y adaptaron

1 Palenquera, docente etnoeducativa, coordinadora IE Antonia Santos. LC en Ciencias Sociales y económicas (U de C Atlántico), Esp. Administración, Maestría en Género, identidad y ciudadanía intercultural (U Uraccan, Nicaragua, ex consultiva de comunidades negras. Semillero grupo RUECA. Correos: teremalc2@hotmail.com, teremalc2@yahoo.com

2 Docente Etnoeducativa en la Institución Educativa Antonia Santos. Licenciada en Ciencias Sociales. Especialista en formación: Metodología de la lúdica. Responsable del Periódico Estudiantil; Noti- etno- la escuela es una y para todos. Correos: dcasseres@hotmail.com

3 Magister en Educación. Lic. educación Religiosa. Docente invitada Maestría Universidad De Cartagena, Tutora del Programa Todos a Aprender (MEN), docente invitada diplomado Universidad Tecnológica de Bolívar, Semillero del grupo RUECA. Correo: marthaligia15@gmail.com

4 Exilio forzado de millones de africanos para ser sometidos a una esclavitud brutal (Cartilla n°5 (2015).

nuevos a partir de las propias realidades territoriales, culturales y económicas de sus comunidades. Proceso que se refleja, en parte, con el reconocimiento y garantía del Estado a la educación para grupo étnicos o etnoeducación, definida en la Ley general de educación o ley 115 de 1994. Para el desarrollo de este trabajo se utilizó una metodología cualitativa, con el sello particular de lo étnico cultural, ya que las protagonistas son sujetos y objetos de la investigación. La experiencia etnoeducativa para el caso de la Institución Educativa Antonia Santos del Distrito de Cartagena, se constituye en un modelo de valores desde lo afro, condición que marca la diferencia frente otras instituciones. En este proceso se recurre a la gestión cultural como mediación pedagógica desde el nivel preescolar y se convierte en una de la reconquista realizada por las comunidades negras para el fortalecimiento de la identidad; con una visión propia y diferente de aprender, proporcionándole un sello particular a la educación para los grupos étnicos.

Palabras clave: Gestión cultural, identidad, diáspora, etnoeducación y libertad

Abstract

The review exercise of Cultural Management as a Pedagogical Mediation in Colombia, goes through a tour of the history of its black communities, Afros, raizal and palanquera, is to look at the phenomenon of the forced exile of millions of Africans to be subjected to slavery Brutal best known with the term African Diaspora, 1 the Afro-Colombian social movement and the vision of management from their ethnic-cultural practices. Discover how black people brought from Africa and subjected to slavery, fought for their freedom and resisted to safeguard

their culture and identity, translate into an example of cultural management where, in addition to protecting their ethnic heritage, recreated their own knowledge and Adapted new ones from the own territorial, cultural and economic realities of their communities. This process is reflected, in part, with the recognition and guarantee of the State to the education for ethnic groups or ethnoeducation, defined in the General Education Act or Law 115 of 1994. For the development of this work a qualitative methodology was used, with the particular stamp of the cultural ethnic, since the protagonists are subjects and objects of the investigation. The ethnoeducative experience for the case of the Educational Institution Antonia Santos of the District of Cartagena, constitutes a model of values from afro, a condition that makes the difference in front of other institutions. In this process, cultural management is used as pedagogical mediation from the pre-school level and becomes one of the reconquest carried out by the black communities for the strengthening of identity; With a vision of their own and different from learning, providing a particular seal to education for ethnic groups.

Keywords: Cultural management, identity, diaspora, ethnoeducation and freedom

Introducción

Abordar el proceso actual de etnoeducación con enfoque afro y específicamente la estrategia de gestión cultural como mediación pedagógica, nos insta a la búsqueda de la intersección etnia/gestión y cultura. Para ello es necesario: primero, un recuento de la historia de los pueblos raptados desde África y sometidos a la esclavitud durante la colonia en Colombia, del cómo persiste la discriminación, y ante todo cuales han sido las luchas y resistencia por los derechos a la libertad, identidad y autonomía de las comunidades palenqueras, raizales y afrodescendientes.

Seguidamente se describe los procesos etnoeducativos con enfoque afro que se fortalecen con las garantías expresadas en el marco de la Constitución Política de Colombia de 1991, La Ley de comunidades negras y la Ley General de educación.

Finalmente se presenta la experiencia de la Institución Educativa Antonia Santos del Distrito de Cartagena, con sus logros y dificultades.

Antecedentes

La Gestión Cultural para la Liberación desde la Diáspora Afrocolombiana y Movimiento Social Afro

La diáspora africana hacia América acaecida por la aberrante práctica del esclavismo por los europeos en el periodo colonial, suscito diversos procesos de liberación en los pueblos negros subyugados, parafraseando a Cassiani (2014, p. 116) estas formas de resistencia confluyeron en un solo movimiento generalizado de rebeldía e inconformidad por la inhumana condición de esclavización, generando

además de serios problemas para la sociedad colonial, situaciones de inestabilidad al sistema mismo.

Hombres y mujeres que lucharon por reconquistar su libertad, que resistieron para conservar sus identidades, lenguas y costumbres. Y fue en La Nueva Granada, hoy Colombia, que germinó el primer tratado de paz producto de un proceso de gestión étnico-cultural y político por los esclavizados y las esclavizadas, así lo describe Navarrete y cols.:

A comienzo del siglo XVII, durante el gobierno de Don Gerónimo de Suazo y Casasola de la ciudad y provincia de Cartagena, los cimarrones del Palenque de la Matuna, liderados por el rey del arcabuco, Domingo Bioho, fueron atacados por las fuerzas del orden en varias ocasiones. El gobernador, considerando las complicaciones que se tendrían para acabar con ellos y en vista de que los cimarrones que sobrevivieron al asedio de las milicias desistieron de un levantamiento, prefirió negociar la paz... Los gastos de alistamientos de las escuadras y la dificultad para exterminar a los pobladores de la Matuna llevaron al gobernador a diligenciar un tratado de paz con ellos. (2014, p. 41).

Pero no solo se trató de confrontación armada contra quienes se irrogaban un supuesto derecho de propiedad a la vida y cuerpos, no, también consistió en reconquistar y proteger todo aquello que les permitía ser personas e identificarse como pueblo, así lo evidencian las investigaciones relacionada con la Diáspora Africana en América (Friedman, Múnera, Navarrete, Hernández, Cassiani) y muchos coinciden en que las estrategias utilizadas los esclavizados fueron diversas y conllevaban al mismo objetivo Ser libre, formar una nación libre similar a su territorio africano, entonces, que significaba ser libre para los ancestros/as africanas/os.

Poseer un territorio⁵, tener libertad de ejercer el derecho a ser negros, negras y africanos, es decir, a practicar su identidad cultural, sus prácticas tradicionales y sus costumbres; por ello es importante revisar los conceptos al respecto.

Para Michel Agier (2002, p. 295) “La identidad cultural interviene como un argumento en la reivindicación y la lucha por derechos sociales y políticos de las poblaciones históricamente”.

Según Hernández en el libro *Genealogía de la Identidad cultural palenquera* (2014, p. 56), cuando se habla de Identidad cultural se debe entender, fundamentalmente, una dirección análoga de la existencia histórica de los individuos y de los pueblos, por cuanto ella supone un ser que se afirma a sí mismo en la existencia, pero que no se concibe acabado y, se proyecta como queriendo ser sin aniquilarse, si no transformándose en forma permanente.

Y es que la identidad cultural es una construcción colectiva, en donde cada individuo juega un determinado papel, podemos decir; que las actuales identidades de los Afrocolombianos, los negros/as, los palenqueros/as se constituyó en gran parte en el trasegar de la Diáspora africana, Lo que significa que los elementos culturales traídos de África, se recrearon, ejemplo de ellos es la lengua criolla palenquera, que fue uno de los resultados de la estrategia que utilizaron los esclavizados para entenderse con los otros y otras de su misma condición, y que tiene una importancia relevante en las identidades de los pueblos étnicos, como lo plantea Rutsely Simarra (2014, p. 76):

Uno de los recursos más valiosos y representativos del patrimonio cultural de una comunidad lo constituye

5 “El territorio es entendido como espacio vital en el que habitamos y nos desarrollamos, asociado al control de la propiedad; aspectos estos de los que dependen el ejercicio de la autonomía de la comunidad” (Caicedo, 2000 citado por Cassiani, Archipiz y Umaña, 2002, p.21).

su lengua, por cuanto a través de ella, se transmite y se aprende la cultura misma, se difunde la cosmovisión, los principios, los valores del colectivo, las normas de convivencia.

En el caso de la lengua criolla palenquera tiene su base en la lengua de la familia Bantú, la esencia de la identidad africana prevalece.

Hoy esta lengua propia junto a otros elementos étnicos culturales como la forma de vestir y los peinados, son los principales motivos de discriminación contra los y las negras en el departamento de Bolívar y Cartagena. Esos mismos elementos llevaron a que los palenqueros y las palenqueras se sintieran sensibilizados y motivados para iniciar un proceso de gestión de fortalecimiento de la identidad.

Fueron ellas, las mujeres vendedoras de frutas, dulces y víveres de Palenque en Cartagena, que iniciaron el proceso de gestión en la defensa de sus derechos al ser mujer palenquera; Pascual Miranda y Nao Casseres narran (en entrevista a Miguel Obeso, Palenque, febrero de 2017) que entre las primeras mujeres de Palenque que salen a Cartagena estaban Julia Cassiani, (tía Chalo), Mauricia, Inés Cassiani, Máxima Salgado, tía Caña, Pila Valdés. Igualmente, la señora Cristina Salgado cuenta (en entrevista a Teresa Cassiani, Cartagena, 2015) que cuando apenas era una niña de aproximadamente 13 a 14 años, enfrentaron a policías inescrupulosos que querían aprovecharse de las mujeres palenqueras exigiendo el pago del impuesto por vender en las calles de Cartagena.

Es importante destacar que el quehacer del pueblo palenquero está inmerso en los momentos que define Hernández (2014. p. 82) como parte de la lucha del pueblo afro en general y que sintetiza en cuatros momentos así:

1. Durante los tiempos de la esclavización y colonización... mediante construcción de Palenques, kuagros, cabildos y cofradías;
2. Últimas décadas del siglo XIX, y su participación activa en los episodios sociales y comunitarios de la primera mitad del siglo XX, y su expresión concreta se manifiesta en la inmersa labor de numerosos intelectuales y los intentos de articulación nacional como expresión del segundo momento transicional;
3. Trabajo comunitario, movimiento social afrocaibeño y poder como referente para la articulación, consolidación y proyección nacional en el tercer momento que surge el calor de la crisis de los años 80 e inicio de los procesos de formalización nacional y regional de los derechos legales constitucionales; y
4. Movimiento social y formas organizativas, retos y desafíos actuales en el contexto del capitalismo globalizado.

Con el objetivo de cultivar, fortalecer y recrear los elementos de la identidad cultural palenquera, el movimiento social palenquero presenta la propuesta ante la Unesco para declarar a Palenque patrimonio intangible e inmaterial de la humanidad, y que fue un ejercicio maravilloso de admirar, e imitar; el cuál se caracterizó por:

- La planeación, el desarrollo de trabajo colectivo, las permanentes reuniones en la comunidad para analizar el objetivo y alrededor ese gran objetivo el trabajo por mesa; luego trabajo de revisión del material (con un equipo más reducido en cantidad de personas).
- La gestión ante el Ministerio de Cultura, más específicamente ante Instituto Colombiano de Antropología, quien una vez

acepta la propuesta, la presenta a la entidad internacional, en este caso a la Unesco.

La declaración de Palenque como Patrimonio Intangible de la Humanidad se constituyó en un apoyo significativo al proceso etnoeducativo, definida en el artículo 55 de la Ley 114 de 1994 como...

la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

Lograr el reconocimiento de la etnoeducación o educación para grupo étnico, es el resultado de todo un proceso de gestión desde la perspectiva étnica, ya que las clases política tradicional de un país acepte un proceso de etnoeducación hasta cierto punto es reconocer un proceso de discriminación y racismo. Como se plantea en *Derecho a no ser discriminado*, del Observatorio de Discriminación Racial:

El estado colombiano ratifico el 1981 la Convención Internacional de la ONU sobre Racismo, Discriminación Racial, Xenofobia... Más de un cuarto de siglo después, los compromisos adquiridos por el Estado siguen siendo una tarea pendiente a pesar de haberse reiterado al adoptar la constitución política de 1991 y al apoyar la declaración y programa de Acción de la Conferencia Mundial de Durban sobre el tema en el 2001. (Rodríguez, Alfonso & Cavelier, 2008, p. 13)

La Etnoeducación desde la Perspectiva Afro

En el apartado anterior se sintetizó algunos momentos históricos relevantes que permiten identificar el recorrido y esencia de los procesos de gestión cultural de la comunidad afro y que fortalecen la etnoeducación en Colombia.

Sin embargo, los procesos etnoeducativos que, como se advirtió, son resultado de la lucha del pueblo negro, afro, raizal y palenquero por el derecho a tener identidad propia, a cultivarla sin que ello constituya un impedimento para el desarrollo comunitario y personal, hacen parte del cumulo de reconquista que se concretó formalmente en la Constitución de 1991 y la Ley 70 de 1993 -ley de Comunidades Negras- en la que se reconocen una serie de derechos sociales, económicos, políticos y culturales a los descendientes africanos. Allí se crean las condiciones legales para el impulso de programas de etnoeducación acorde con las condiciones concretas de las comunidades, en el capítulo VI se define mecanismos para la protección, desarrollo de los derechos, de la identidad cultural:

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 aseguran, reflejaran el respeto y fomento de su patrimonio económico, natural, cultural y social, sus valores artísticos, sus medios de expresión y sus creencias religiosas. Los currículos deben partir de la cultura de las comunidades negras para desarrollar las diferentes actividades y destrezas en los individuos y en el grupo, necesarios para desenvolverse en su medio social.

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

Además, destacan la Ley 115 de 1994 –ley general de educación–, la Ley 725 de 2001 “por la cual se establece el día nacional de la Afrocolombianidad”, el Decreto 804 de 1995, “por la cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos”; el Decreto 1122 de 1998 reglamentario del Artículo 39 de la Ley 70 de 1993 “por la cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedras de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país”.

Esto solo para mencionar los relacionados directamente con la educación para el pueblo étnico Afrocolombiano. En este sentido se podría imaginar que en Colombia las comunidades negras, afro y raizales tienen garantizados sus derechos, no obstante, sobre el tema estudiado surgen las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las principales razones de la implementación de la etnoeducación?

¿Cuáles son las principales barreras que impiden el pleno desarrollo de la etnoeducación?

¿Cuáles son las nuevas propuestas del pueblo afrocolombiano?

¿Cuál ha sido el real alcance de este proceso hacia las comunidades y el resto del pueblo afrocolombiano?

Responder tales cuestionamientos implica una aproximación a la realidad y persistencia del fenómeno de discriminación y racismo, que se instituyen como los primeros detonantes para el desarrollo de la etnoeducación. Fenómenos que las comunidades negras, afros, palenqueras y raizales han sufrido desde la traída forzada de los pobladores del continente africano hacia América.

Según el último censo realizado en Colombia se muestra claramente la discriminación y el racismo ejercido desde las estructuras del Estado así:

...el último censo de población realizado en el año 2005, en Colombia hay 41.468.384 personas, de las cuales 4.311.757 correspondientes al 10.62% se reconocieron como, afrodescendientes, palenqueras y raizales, el 3.36% india y el 0.1% ROM. Además del castellano se hablan 68 lenguas pertenecientes a grupos étnicos el 60% a indígenas dos lenguas criollas afrodescendientes que son el creole, el palenquero y el romaní, Sin embargo, los movimientos sociales de comunidades afro cartagenera afirman que la población afrodescendiente, corresponde al 26% aproximadamente de la población nacional; las mujeres son el 50.5%. Del total de esta población, el 72% habita en las zonas urbanas y el 28%, se ubica en las zonas rurales. En “La Raza en Cifras” del Observatorio de Discriminación Racial que presenta datos y estadísticas de la población afrocartagenera, negra y palenquera en Colombia, así como el primer Informe sobre Discriminación y Derechos de la Población Afrodescendientes, evidencian que la población afrocartagenera sufre discriminación en el goce de casi todos sus derechos sociales. Por ejemplo, la esperanza de vida al nacer para los hombres afrocartageneros de 64,6 años y para las mujeres es de 66,7 años mientras que para

el resto de los hombres no afros es de 70,3 años y de las mujeres es 77,5 años, es decir que la esperanza de vida de las mujeres afrodescendientes es menor en 11 años que la de las mestizas. La tasa de mortalidad infantil (por 1000 nacidos vivos) de las comunidades afro es para los hombres, de 48,1% y para las mujeres de 43,9% frente al 26,9% para los hombres y 21,0% para las mujeres del resto de la población, esto significa que la mortalidad de los niños/as afrodescendiente/as, es el doble de la del resto de la población. La incidencia del hambre en la población mestiza es de 6,11%, mientras que en los afrocartageneros es del 14,30%, prácticamente el doble” (Asociación Graciela Cha Inés, 2010, p. 31).

Estas cifras, si bien se limitan a la población afro cartagenera, son similares o incluso más preocupantes en el resto de los territorios afrocolombianos.

Respecto a la educación impartida a las comunidades afros, era homogeneizante; lo que conllevaba al debilitamiento de su identidad, a la separación entre la escuela y la comunidad, docente y comunidad, pero además le quita la autonomía a las comunidades de ser objeto, sujeto, fuente y método de sus propios procesos investigativos y desarrollar pedagogía acorde a las realidades de la comunidad. Situación que describe Hernández (2012):

Los procesos educativos formales, que en ocasiones algunos van cargados de discriminación y de imposición de modelos de vida ajenos al de la comunidad, han sido una de las principales causas de un progresivo proceso de deterioro de los ejes de identidad, por lo cual la comunidad se ha tenido que adecuar sus propias estrategias de sobrevivencia cultural; es así como, en la década de los ochenta, se levanta

y organiza alrededor de esta problemática para, después de largos procesos de reflexión, elaborar una propuesta de innovación educativa (Educación propia o Etnoeducación) que realmente reconozca, respete y potencie el desarrollo de los valores históricos, sociales y culturales de esta comunidad afrocolombiana.

De allí, que la comunidad toma la decisión autónoma de desarrollar procesos propios y por ello siente la necesidad de revisar los temas investigados y escritos por los foráneos⁶ quienes le imprimían su subjetividad a la investigación en detrimentos de los derechos y de la cosmovisión de las comunidades; realizar procesos de investigación, de estudiar, analizar y sensibilizar a las nuevas generaciones sobre su realidad presente y futuro (proyección). Iniciando un proceso de sensibilización a aquellas comunidades en sus derechos ancestrales: colectivos consuetudinarios⁷ que mayor debilidad presentaban de la cultura, de la historia, de su cosmovisión, de su lengua, de su religiosidad. De esta forma se empieza a pensar en el proyecto comunitario etnoeducativo, esto en correspondencia con el origen de la etnoeducación que surge de los pueblos y comunidades que mantienen viva su cultura, su identidad, por ello es importante resaltar que la etnoeducación no pretende solucionar conflictos económicos estructurales de la comunidad, da herramientas para la proyección de los pueblos afrodescendientes, en la medida que este asume la Indagación acerca de cómo era, cómo es y cómo se proyecta la comunidad en términos de debilidades y fortalezas, se decantan de consenso, prioridades, o problemas más sentidos, y se procede a elaborar la visión y misión, con el respectivo plan de gestión. Es una iniciativa comunitaria, con la que se pretende construir valores, fortalecer la cohesión social, reafirmar y reconstruir identidad personal y colectiva.

6 Términos que hace referencia a las personas que no son propia de un territorio.

7 Son los derechos que tienen los pueblos de ser protegidos.

Dentro de los aspectos a revisar y analizar del plan global de vida comunitario se prioriza lo histórico, político, organizativo, territorio-ambiental, social, familiar, religioso, educación, vivienda, salud, tecnologías, técnicas, económico deporte, lúdica y arte. En correspondencia con ellos se define el tipo de hombre y de mujer que la institución pretender formar debe corresponder a los perfiles de persona y sociedad que el pueblo desea construir a partir de lo explicitado en el proyecto de vida; se establecen perfiles para estudiantes, docentes, administrativos, comunidad y establecimiento educativo.

En este sentido, el proyecto global de vida se asume como una propuesta de etnodesarrollo, que tiene como base la práctica del umbutu⁸, dado que la comunidad es quien determina su propio destino desde sus referentes sociales, históricos, étnicos y culturales desde un trabajo colectivo, donde priman las necesidades colectivas.

Entonces se puede definir la etnoeducación como una herramienta pedagógica-comunitaria que permite un buen entendimiento entre la escuela/comunidad y entre el docente/comunidad, asimismo permite el vínculo directo comunidad/escuela que posibilita que desde la etnoeducación se aporte al proyecto global de vida de la comunidad

Para Hernández (2012) se destacan tres momentos y estadios de la etnoeducación:

Consideramos que la Etnoeducación a lo largo y ancho de su existencia ha atravesado por tres grandes momentos en los cuales adquirió una connotación y rasgos específicos que definieron el derrotero de esta a

⁸ La actitud mental prevaleciente entre los nativos del extremo sur de África, surge del dicho popular “umuntu, nigumuntu, nagamuntu”, que en idioma zulú|zulú significa “una persona es una persona a causa de los demás.” Hay varias traducciones posibles del término al español, las comunes son: “Humanidad hacia otros” “Si todos ganan, tú ganas” “Soy porque nosotros somos” “Una persona se hace humana a través de las otras personas”.

lo largo de las tres décadas de duración. *Primer momento: de genesis y arranque. Segundo Momento: La Aprobación de la Ley 70 de 1993 y el soporte Legal. Tercer Momento: Los inicios de Diplomados y el surgimiento del Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella y la Asociación de Etnoeducadores de Comunidades Afro caribeñas.*

Este proceso fue impulsado por la comunidad, en donde trabajaban abuelos, abuelas, tío, tía, Jóvenes, hombres y mujeres sin distinción, se unieron en pro del desarrollo del fortalecimiento, aquí se desvela la gestión comunitaria.

Resultados de la Investigación

Barreras de la Etnoeducación

En dialogo con Teresa Cassiani, Una de las barreras más importantes fue de orden administrativo, pues los funcionarios no tenían conocimientos de la etnoeducación al respeto, a pesar de las normatividades y leyes expedidas, si los gobiernos de turno no asumían el cumplimiento de las normas quedaba a la voluntad política de los funcionarios locales o simplemente los que se identificaban con los planteamientos. En ese mismo sentido fue el de los funcionarios que concluyeron que la etnoeducación le restaba la posibilidad de tener cuotas burocráticas con su trabajo, esto debido a que en muchas zonas, municipios y territorio de comunidades negras como fue el caso de Palenque de San Basilio donde las primeras personas nombradas como docentes con un contrato de provisionalidad tenían el perfil que la comunidad requería para la enseñanza de la cultura, lengua y tradiciones, no obstante carecían del título requerido (licenciatura) según el Ministerio de Educación Nacional. Se le otorgo nombramiento a tres

docentes para la enseñanza de la lengua criolla palenquera (Bernardino Pérez, Sebastián Salgado y María Los santos Reyes), y posteriormente le permitieron mediante dos años de prorroga profesionalizarse, (Entrevista realizada en Palenque, por Martha Herrera y Denice Casseres a Teresa, febrero del 2017).

Es importante destacar que la implementación de la etnoeducación en cada territorio fue diversa, de acuerdo a las necesidades, y a la sensibilización de la comunidad. En el caso de Palenque de San Basilio; es la comunidad del Caribe colombiano donde se da inicio a este proceso con las siguientes estrategias:

- Jornadas de investigación con la comunidad y para la comunidad
- Puesta en escena de lo investigado
- Desarrollo de talleres con la comunidad
- Jornada pedagógica con los docentes, estudiantes y administrativos en la comunidad
- Encuentros y desencuentros con investigadores
- Sistematización de experiencia y del método de la consulta a la memoria colectiva
- Presentación a la Unesco la propuesta de Palenque Patrimonio Intangible de la Humanidad
- Elaboración, concertación e implementación del Plan de salvaguarda para Palenque

- Planteamiento del Modelo Pedagógico para la comunidad Palenquera.

Además de las dificultades mencionadas, agrega Hernández (2012) que los avances del programa de Etnoeducación fue afectado por una serie de problemáticas que en su orden son las siguientes:

- Crisis de fundamentación teórica
- Calidad de los docentes y /o recursos académicos.
- De orden administrativo y de proyección a la comunidad
- Carencia de recursos logísticos y económicos.

A pesar de ello, las instituciones educativas han continuado algunos programas y proyecto que en diferentes niveles intentan romper las barreras.

En ese orden de ideas en Cartagena la Etnoeducación se inicia con el despertar de los y las Palenqueras que se trasladaron de la comunidad hacia la ciudad y hace parte del primer momento de génesis y arranque que Hernández (2012, p. 5) plantea:

Desde el año 1979 se viene desarrollando...en los núcleos palenqueros ubicados en Cartagena, una serie de actividades educativas cuya finalidad es fortalecer la identidad étnica-cultural, elevar su nivel de conciencia étnica, lograr la sensibilización de diferentes grupos sociales, con los cuales interactúa, de tal manera que conozcan lo que representa la cultura de ese grupo étnico en la nación colombiana.

El centro de todas esas actividades fue el Barrio de Nariño⁹, específicamente la escuela San Luis Gonzaga; era el único sitio que había en la comunidad donde se podría desarrollar actividades comunitarias, así, que fue el epicentro donde se inicia el proceso etnoeducativo en la ciudad de Cartagena. Esta experiencia esta sistematizada en el proyecto de lengua criolla Minino a Chitia ku ma kombilesa suto¹⁰:

Inicio de la Etnoeducación en Cartagena

La Institución Educativa Antonia Santos, sede San Luis Gonzaga se encuentra ubicada en el barrio Nariño, atiende a una población afro descendiente. Funciona desde el año de 1944 en poder de los señores Jesuitas, posteriormente fue comprado por los padres Claverianos en 1954.

Es importante destacar que a principios de las décadas de los años ochenta (80), el “renacimiento” del movimiento afro en la ciudad de Cartagena, tuvo sus primeros cimientos en la sede de la escuela San Luis Gonzaga, la juventud palenquera que vivían en el sector utilizaban la escuela para alfabetizar a la población de Palenque que allí vivía, en especial a las mujeres. La escuela de San Luis fue el escenario propicio para las reuniones donde se hablaba, estudiaba, discutía, y se recreaba la cultura palenquera y afrodescendientes en la ciudad de Cartagena de Indias.

Desde el año 1996, el equipo de Etnoeducación Bolívar (la mayoría Palenquero/as), detectaron la necesidad de desarrollar programa de fortalecimiento de la identidad en algunas instituciones de la ciudad de Cartagena, donde la mayoría eran palenquer@s y/o afrodescendientes,

9 Sector de la ciudad de Cartagena de Indias, donde habitaban gran mayoría de la población Palenquera.

10 Dialoguemos entre amigos nuestra lengua

y con una visión amplia de la realidad en la ciudad, se inicia el trabajo de Etnoeducación, con cuatro docentes voluntarias; como consecuencia de ello en el año 1999 su Proyecto Educativo Institucional (PEI) fue premiado por el Ministerio de Educación Nacional reconocido como sobresaliente por desarrollar su proyecto etnoeducativo con énfasis en el fortalecimiento de las costumbres y tradiciones.

La Institución Educativa Manzanillo del Mar y la escuela de lengua criolla palenquera Minino a Chitia Ku Suto, de la sede San Luis Gonzaga de Antonia Santos, fueron tomadas como ejemplos de colegios que lideran en la ciudad, dinámicas pedagógicas etnolingüísticas. (Ministerio de educación Nacional, 2010).

La propuesta desarrollada en San Luis tiene como norte la cultura Palenquera, por lo que simbólica, cultural e históricamente representa para las comunidades afrodescendientes, para Colombia, América y el mundo.

En el año 2002 la escuela San Luís Gonzaga fue fusionada a la Institución Educativa Antonia Santos; el proceso etnoeducativo en la institución ha continuado con grandes éxitos y retos; ser escuela Etnoeducativa implica conocernos como actores de un país con una diversidad cultural expresada en multiplicidad de identidades y expresiones culturales de pueblos y comunidades que conforman la nacionalidad.

Es así como la Etnoeducación se ha tomado por lo menos a 21 escuelas Cartageneras ya que en este contexto se abren espacios legales para que la escuela se reconozca y actúe en concordancia con la realidad nacional; estas instituciones son reconocidas por el decreto 0670 del 20 de mayo 2013 por el cual se determina las instituciones educativas del distrito de Cartagena donde se focalizan acciones orientadas a la

construcción de modelos educativos pertinentes; estas se enfocan en los procesos académicos que se enmarcan en ellas y se procura mantener el legado en las actividades culturales, sociales y académicas que se ejecutan.

En el caso de la Institución Educativa Antonia Santos reconocida en Cartagena como Etnoeducativa con énfasis en la identidad del negro, existe el reto de sostener un proceso educativo que haga propio el conocimiento en todas las dimensiones de la gestión escolar, el fortalecimiento de las huellas de la cultura africana. Esta huella se hace presentes, se sienten y se expresan en el plan de estudio.

Desde la historia se ha reconocido a África como cuna en el desarrollo de la humanidad, ya que se construye en los estudiantes una imagen de África como tierra con significado de origen, en ciencias naturales se estudia el genoma humano en donde se mira las etnias, técnicas de siembra para conservar especies autóctonas , en arte se trabaja la teoría del color y la simetría en las historia en los barrios, en lengua de señas se estudia los géneros narrativos con historias contadas desde los abuelos, en religión se observan las creencias, la religiosidad propia, en humanidades se ve el contraste de poesía clásica y popular en el contexto de la cultura por medio de la valoración artística y poética de los pueblos negros, en ciencias sociales se estudia la visión del mundo afro, la gastronomía afrocaribeña, además de la danza y el folclore en la cadencia del negro y en los vestuarios autóctonos la estética en las comunidades negra, palenquera y raizal, se fortalece la lengua palenquera en la sede de primaria, siguiendo con inglés debido a que este idioma es muy importante en la vida cotidiana pues se realizan procesos de elaboración y mercadeo en dulces tradicionales y finalmente en las matemáticas se trata de articular todos los espacios escolares con la valoración de la identidad además de series, líneas poligonales, sucesiones y círculos se desarrollan a través de los peinados africanos.

Apropiándose de los conocimientos universales que resinifiquen los saberes ancestrales de la identidad negra.

Para terminar, se resumen algunos de los logros de la etnoeducación en Cartagena:

- La expedición del Acuerdo 015 del 2 de agosto de 2004, por medio del cual el distrito de Cartagena adopta como política educativa permanente, para fortalecer y reafirmar la identidad étnica y cultural en las Instituciones Educativas Oficiales y Establecimientos Educativos Privados, el programa de Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos
- La expedición de la Secretaria de Educación, de la Resolución 019 de 2004, que crea e institucionaliza la Red de docentes etnoeducadores del distrito de Cartagena
- La vinculación formal de más de 300 educadores nombrados como directivos y docentes etnoeducadores para las instituciones educativas oficiales, esto en virtud a la Circular MEN 025 de 2004, El Decreto MEN 140 de 2006 y el Decreto Distrital 670 de 2013 que fijaron y orientaron los criterios para estas vinculaciones.
- Entre el año 2005 al 2015, la capacitación y formación de más 2000 educadores en etnoeducación, interculturalidad, diversidad étnica y cultural y en lineamientos curriculares para la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos tal como lo establece el Decreto MEN 1122 de 1998.
- A partir del 2014, 26 instituciones focalizadas como etnoeducativas en procesos de resignificación con acciones

orientadas a la construcción de modelos pedagógicos que permitan incluir en su Proyecto Educativo Institucional, saberes, estrategias, metodologías que garanticen a las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras el derecho a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones en concordancia con su contexto socio-culturales

- Activa y efectiva participación en los procesos de fortalecimiento identitario, que ha permitido que en el Censo DANE 2005, en Cartagena más de 330.000 personas esto el 36% de su población censada oficialmente, se auto reconoció como negro, afro, raizal o palenquera (Rodríguez, 2016).

Conclusión

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, es posible afirmar que la población étnica le correspondió librar una fuerte lucha para que sus particularidades históricas, sociales y culturales fuesen reconocidas y tenidas en cuenta cómo parte importante de la sociedad. Lograr que desde la Ley General de Educación (1994) se reconociera la Etnoeducación con sus características particulares y unas orientaciones hacia la preservación de toda una herencia legada por los negros y negras esclavizadas da cuenta de la gran lucha que ha tenido este grupo étnico por pervivir a través de la historia.

La discriminación expresada en diversas formas ha sido una de la causa del proceso de gestión de las comunidades para la defensa de su cultura, lo que le ha permitido ser protagonista activa en los avances logrados ante el Estado colombiano a nivel legislativo; además de fortalecer su autonomía como pueblo negro.

Resulta oportuno afirmar que la lucha dio frutos y que al día de hoy la cultura Afro ya es reconocida y más respetada en esta sociedad, aunque todavía existen tensiones propias de proyecto y programa de innovación. Sin embargo, lo que se ha ganado ha sido también gracias al movimiento social afrocolombianos que jugó un papel trascendental en la conquista de la etnoeducación.

No obstante, las etnoeducación tuvo que superar a algunas barreras, como por ejemplo el desconocimiento de algunos funcionarios acerca de su aplicabilidad y normatividad.

La lengua criolla palenquera se convirtió en una de la estrategia más importante para desarrollar la etnoeducación y preservar el patrimonio cultural, dando como resultado la gestión para declarar a Palenque de San Basilio como Patrimonio Intangible de la Humanidad, suceso fundamental para salvaguarda de la identidad étnico-cultural de Palenque para Colombia y el mundo.

El reconocimiento de la etnoeducación es el resultado de un proceso de gestión desde las comunidades étnicas como aporte a la educación en Colombia. Siendo esta una herramienta pedagógica comunitaria que permite el desarrollo de los pueblos de acuerdo a sus realidades, necesidades y expectativas.

Hoy las instituciones etnoeducativas tienen un reto y compromiso con el pueblos afro, negro, palenquero y raizal; pues el movimiento social afrocolombiano le suministro las herramientas para transformar la educación y acercarla a las realidades de las comunidades, la lucha dada por las comunidades llevo a que el Estado colombiano asumiera la etnoeducación como parte de la política pública; queda en mano de las instituciones, de los etnoeducadores y del Movimiento continuar el trabajo como un solo cuerpo que dirigen sus esfuerzos a un mismo objetivo. Desde esta perspectiva desde la Institución Etnoeducativa e Inclusiva Antonia Santos se viene en un proceso de

trabajo pedagógico permanente para fortalecer el currículo etnoeducativo con ello aportar a la construcción de una Colombia más incluyente y participativa desde la diferencia de todas sus culturas.

Referencias

- Agier, M. (2002). Identidad cultural, identidad ritual: una comparación entre Brasil y Colombia En Mosquera, C; Pardo, M & Hoffmann, O. (Edit.) Afrodescendientes en las Américas, Colombia: Universidad Nacional, ICANH.
- Asociación de Mujeres Afrodescendientes y del Caribe Graciela Cha Inés (2010). Investigación diagnóstica sobre las diferentes formas de violencia de género en mujeres afrocartageneras, negras y palenqueras de las localidades 1 y 2 del distrito de Cartagena (en proceso de publicación).
- Blandon, M. & Perea, R. (2015). Debates sobre Conflictos Raciales y Construcciones Afrolibertarias, Medellín: Ediciones Poder Negro.
- Cassiani, A.; Achipiz, C. & Umaña, A.(2002), Cultura y Derecho, Cali: editores FAID.
- Cassiani Herrera, A. (2014). De la historia negra: símbolo, cosmovisión y resistencia. Cartagena, Colombia: Ataole - Ediciones Pluma de Mompox S.A.
- Constitución Política de Colombia (1991). Bogotá: Legis, 1991.
- Congreso de Colombia. Ley 70 (1993). República de Colombia: Diario Oficial No. 41.013. Recuperado a partir de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=7388>.
- Congreso de la Colombia. Ley 115 (1994). República de Colombia: Diario Oficial No. 41.214 de Febrero 8 de 1994. Recuperado a partir de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- De Ávila O., Taborda S., Hernández, D., Guerrero, L., Yances, M., & Muñoz, E, Colección “Afrodescendientes en Cartagena : Una historia para ser contada”, Cartilla n° 5 (2015). Universidad de Cartagena.
- Departamento Nacional de Estadística (Dane) (2005). Censo General 2005. Bogotá.
- Hernandez, R. (2012). Movimientos Sociales identidad y sujetos de poder: Análisis de las prácticas pedagógicas comunitarias y su incidencia en el

- desarrollo de los pueblos afrocaribeños y otras colectividades sociales.
Cartagena: Instituto de educación e Investigación Manuel Zapata Olivella.
- Hernández, R. (2014). Genealogía, de la identidad cultural palenquera y su incidencia en el movimiento social afrocolombiano, Cartagena: Casa Editorial S.A.
- Ministerio de Educación Nacional (abril 29 de 2010). Experiencia etnoeducativa de Cartagena es modelo en el país. Centro virtual de noticias de la educación. Recuperado el 01 de enero de 2017 a partir de <http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/w3-article-229419.html>
- Ministerio de Cultura, Instituto Colombiano de Antropología e Historia (2002). Propuesta de candidatura a Palenque Patrimonio Intangibles e Inmaterial.
- Ministerio de Educación Nacional, (2001). Serie lineamientos curriculares, Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Colombia.
- Ministerio del Interior y de Justicia, Dirección de Asuntos para Comunidades Negras (2008). Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras, Compendio Legislación Afrocolombiana. Colombia.
- Navarrete, M.; Lozano B.; Cassiani, A.; Reiter, B.; Obeso, K. & Dittman, M. (2014). De La Historia Negra, Cartagena: Ediciones Pluma de Mompox S.A.
- Presidencia de la República. Decreto 1122 (1998). República de Colombia: Diario Oficial No. 43.325, de 23 de junio de 1998. Recuperado a partir de http://www.urosario.edu.co/Universidad-Ciencia-Desarrollo/ur/Fasciculos-Anteriores/Tomo-I---2006/Fasciculo-4/pdf/2006_fa04_decreto_1122_1998/
- Presidencia de la República. Decreto 140 (2006). República de Colombia. Diario Oficial 46160 de enero 23 de 2006. Recuperado a partir de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=18842>
- Rodríguez, C.; Alfonso, T. & Cavellier, I (coord.)(2008).Derecho a no ser discriminados. Bogotá: Observatorio de discriminación racial. Recuperado el 22 de marzo del 2017 a partir de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/singleitem/collection/p17054coll12/id/1>
- Rodríguez, A. (2016, 14 de agosto) En Cartagena afro es solo para pieles negras. El Universal. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.co/educacion/en-cartagena-la-catedra-afro-es-solo-para-pieles-negras-232631>.

Simarra, R.; Rodríguez, L.; Muñoz, S.; Hernández, R.; Pérez, T. & De Ávila, D. (2014). *Etnoeducación, Interculturalidad, y Pedagogía Propia*. (1 edición), Colombia: editorial Manuel Zapata Olivella.

HISTORIAS DE VIDA, RACISMO Y EXCLUSIÓN SOCIAL

Carmen Lago de Fernández¹
Diana Elvira Lago de Vergara²
Liris Munera Cavadías³

Resumen

Estudiar el RACISMO y una de sus consecuencias la EXCLUSIÓN SOCIAL en una dimensión de Etnoeducación en el Caribe, se constituye en una travesía intelectual de encuentros y desencuentros de las interacciones culturales, mediadas por imaginarios, costumbres, prácticas y convicciones de los pueblos que en su dinámica natural se expresan en comportamientos de exclusión, no contemplados en las normativas políticas de los países, donde la interculturalidad y la integración de los pueblos es el ideal planetario. Este artículo marca rutas desde la literatura del tema que enriquece las investigaciones, y hallazgos de las Historias de Vida, que cada día tributan a un tejido que desde el

1 Profesora de la Corporación Universitaria Rafael Núñez - CURN, Dra. en Educación, Universidad Complutense de Madrid, España. Investigadora Grupo RUECA-Red Universitaria Evaluación de la Calidad Capítulo Colombia. Coordinadora de la Línea Formación y Desarrollo del Profesorado del Grupo RUECA de la Universidad de Cartagena. Correo: carmenlagodefernandez@yahoo.es

2 Docente de la Universidad de Cartagena. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. – Universidad Complutense de Madrid. Vicerrectora de Investigación Universidad de Cartagena. Directora del Doctorado en Ciencias de la Educación Universidad de Cartagena - Rudecolombia. Directora del Grupo de Investigación Rueca – Capítulo Colombia. Correo: dianalago20@yahoo.es

3 Docente de la Universidad de Cartagena. Mg. en Educación de la Universidad de Cartagena SUE Caribe. Doctora en Ciencias de la Educación Universidad de Cartagena – Rudecolombia. Investigadora y Coordinadora de la Línea Formación y Desarrollo del Profesorado del Grupo RUECA de la Universidad de Cartagena. Coordinadora Académica Licenciatura en Pedagogía Infantil Universidad de Cartagena en convenio con Universidad de Tolima. Correo: lirismunera@hotmail.com

racismo y la exclusión han merecido la atención especialmente en la escuela.

Palabras clave: racismo, exclusión social, etnoeducación, interculturalidad.

Abstract

Studying RACISM and one of its consequences SOCIAL EXCLUSION, in an ethno-education dimension in the Caribbean, constitutes an intellectual journey of encounters and disagreements of cultural interactions, mediated by imaginaries, behaviors, practices and convictions of people that in their natural dynamics are expressed in behaviors of exclusion, not contemplated in the political norms of countries where interculturality and the integration of people are the planetary ideal. This article marks routes from the literature of the themes or topics that enriches the investigations, and findings from Life Stories, that every day are contributed in a fabric that from the racism and the exclusion have deserved the attention especially in the school.

Keywords: racism, social exclusion, ethnoeducation, interculturality.

Introducción

Este artículo es producto de investigaciones realizadas por el grupo de investigación Red Universitaria Evaluación de la Calidad - RUECA, Capítulo Colombia, de la Universidad de Cartagena, desde su línea de investigación Formación y Desarrollo del Profesorado. La aproximación al estudio de historias de vida, Racismo y exclusión social, inicia con la experiencia de una investigación sobre la cultura de Palenque, desde un proyecto internacional liderado por la Doctora Diana Lago de Vergara, como líder de Rueda y la Dra. Olga Cabrera de la Universidad de Goyas – Brasil. Este proyecto ya concluido, se llama *Conexiones Afroatlánticas: Historia Social de la Educación (Brasil – Colombia)*, dentro del cual se desarrolló la investigación titulada *Análisis de las Políticas Educativas para la Básica y Media en Colombia 1991-2007. Análisis crítico desde la perspectiva Afroatlántica*. Agosto 2007. Esta investigación nos condujo a una cultura casi totalmente desconocida, tanto por el celo de sus miembros por conservar y proteger su herencia ancestral, como por el poco interés que en esos momentos existía por esta población- A continuación, se retoman apartes de publicaciones producto del ejercicio investigativo.

La población de San Basilio de Palenque hunde sus raíces en los siglos XVI y XVII cuando portugueses, españoles, ingleses, holandeses y franceses imponen un régimen esclavista en sus colonias de América, soportado en la comercialización de seres humanos, arrebatados de sus lares familiares en África para convertirlos en mercancía en los mercados de América, siendo los más importantes Veracruz, Portobello y Cartagena de Indias.

Un significativo número de estos africanos no pudieron adaptarse a la esclavitud y liderados por Benkos Biohó, huyeron de sus amos convirtiéndose en los llamados Cimarrones, hacia lugares lejanos, de difícil acceso, e inhóspitos donde formaron núcleos poblacionales

llamados Palenques. Estos palenques existieron en diferentes lugares del Caribe colombiano. En las proximidades de Cartagena existieron varios palenques. Algunos desaparecieron y otros permanecieron en el tiempo.

El Palenque San Miguel Arcángel, situado en los Montes de María, se convirtió en 1713 en el Palenque de San Basilio.

San Basilio de Palenque, hoy en día, es un corregimiento del Municipio de Mahates, (Departamento de Bolívar – Colombia) situado a unos 50 kilómetros de Cartagena de Indias, comunicado con ésta, por la carretera troncal de occidente y una vía secundaria que lleva a la población. Hasta hace muy poco en lamentable estado de abandono.

Cartagena de Indias por su arquitectura colonial y republicana fue declarada por la Unesco Patrimonio de la Humanidad e igualmente en el año 2005 el entorno cultural del Palenque de San Basilio también fue reconocido como Patrimonio Intangible de la Humanidad (Lago, Lago & Múnera, 2016)

Los conocimientos adquiridos durante el desarrollo de la investigación, despertaron el interés por conocer más acerca de esta cultura y el problema del racismo y la exclusión social, evidenciado en un significativo número de los aportes de los entrevistados, al narrar episodios de sus vidas. Posteriormente, el grupo Rueca, junto con el grupo Historia de la Universidad Latinoamericana - Hisula, de la Universidad Pedagógica Tecnológica de Colombia, Tunja, liderado por la Dra. Diana Soto Arango, es invitado a participar en el Proyecto Internacional llamado *La Maestra Rural en Colombia y Guatemala Siglos XX y XXI. Historias de Vida e Intervención Educativa de la Universidad*, en el año 2012.

Motivados por los hallazgos encontrados en el proyecto mencionado anteriormente, se eligió realizar la historia de vida de la docente palenquera Teresa Cassiani Herrera, una reconocida defensora de las tradiciones de su pueblo, y gestora de la Etnoeducación, este estudio fue realizado por las autoras de este artículo. Después, se nos invitó a participar en otra investigación internacional con el grupo Hisula en el proyecto *La Historia de Vida de las Maestras Indígenas, Africanas y Afrodescendientes en Colombia, Brasil, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Jamaica y Venezuela, Siglos XX y XXI*, en el año 2016, siendo elegida en esta oportunidad para construir su historia de vida, la docente palenquera Moraima Simarra Hernández, quien trabaja, en la Escuela Benkos Biohó de Palenque, fortaleciendo la Cosmovisión y tradiciones del pueblo palenquero.

Otros miembros del grupo Rueca, desde este proyecto de Historia de Vida de Maestras Indígenas, Africanas y Afrodescendientes, orientaron su investigación a grupos Afrodescendientes de La Guajira y Sucre. Los hallazgos de estas investigaciones fueron socializados en ponencias presentadas en eventos nacionales e internacionales y artículos publicados en revistas y libros.

La información para estas investigaciones cualitativas, se recolectó a través de entrevistas, cuestionarios, respondidos tanto por las Maestras, como por otros miembros de la comunidad, también se realizó observación directa en el lugar de origen, mediante visitas al Palenque de San Basilio y se complementó con una revisión documental.

Este ejercicio investigativo prodigó información importante y veraz acerca del problema del racismo y procesos de discriminación y exclusión sufridos por las comunidades afrodescendientes a lo largo de su existencia, y a pesar de los esfuerzos realizados por sus miembros, los cambios producidos en las normativas estatales favorecedoras de la inclusión, aún tienen vigencia, debido a que imaginarios sostenidos

durante largos años, los comportamientos discriminatorios derivados de ellos y las consecuencias sufridas por las comunidades excluidas, para ser transformados exigen cambios culturales que son procesos a largo plazo.

Antecedentes

Racismo y Exclusión Social

La definición de Racismo, en este artículo es acorde con la expresada por el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española: “Exacerbación del sentido racial de un grupo étnico que suele motivar la discriminación de otro u otros con los que convive”, También expresa “Doctrina que exalta la superioridad de la raza propia frente a las demás, basándose en los caracteres biológicos. Sentimiento de rechazo hacia las razas diferentes a la propia.”

Y surge la pregunta ¿Cómo llegó el racismo a América y en qué se fundamentó para que haya permanecido tanto tiempo? El origen del racismo en América se genera en la época de la colonia, cuando al conquistar los europeos los territorios de ultramar, encuentran seres humanos fenotípicamente y culturalmente diferentes a ellos, a los que consideran inferiores, lo que hacen extensivos a sus creencias, costumbres, tipos de sociedad, cultura en general. En este imaginario de prejuicio hacia el indígena, extendido al negro, subyacen concepciones soportadas en la Biblia, de suma aceptación en la época, si se tiene presente que la iglesia fue la gran educadora de la Edad Media y la Biblia uno de los soportes de esta educación, como ejemplo de lo anteriormente expresado se puede citar: el Génesis, 9:18-27 que expone:

cuando Noé despertó de su borrachera y se enteró de lo que su hijo menor había hecho, dijo: maldito sea Canaán,

será el sirviente de sus dos hermanos; luego añadió: bendito sea Yavé, el Dios de Sem, y que Canaán sea esclavo suyo. Que Dios permita a Jafet extenderse, que habite en los campamentos de Sem, y que Canaán sea esclavo suyo.

Como según la Biblia Canaán se fue a vivir al territorio africano y éstos son sus descendientes, ésta es una justificación más que clara para esclavizar a los habitantes de África, y considerarlos seres inferiores a ellos. De igual manera el indígena fenotípica y culturalmente diferente a los europeos también fue considerado inferior y sometido al dominio del extranjero.

Por esta causa, gran parte de la herencia indígena y africana desapareció y lo que se conserva hoy en día es gracias al celo con que estas poblaciones minoritarias conservaron por medio de la tradición oral y prácticas cotidianas aprendidas de sus mayores.

Ya a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, se afianza la idea racista de la superioridad de la raza blanca sobre la negra y la indígena y se produce un debate a raíz de la publicación en el Semanario del Nuevo Reino de Granada (1808 – 1810) ante las afirmaciones de su fundador Francisco José de Caldas, para quien el clima y la etnia eran determinantes en la inteligencia y en los comportamientos morales de la persona, considerando que el clima cálido y la raza negra predisponían a estas condiciones de inferioridad, no tanto en el aspecto físico, sino en el comportamiento moral tildándolos de tener un “carácter lascivo, perezoso, idólatra, cruel y licencioso” (Caldas, 1808). Mientras que al blanco basándose en su fisonomía en el ángulo facial le atribuye “las artes, las ciencias, la humanidad”.

Francisco José de Caldas siguiendo las enseñanzas de Buffon defendió la tesis que proclamaba la superioridad de unos climas sobre otros. En este orden de ideas al interpretar el territorio de esta manera y

presentar “la geografía de los Andes como el área de la civilización y el progreso y las tierras calientes como geografías de la barbarie y el atraso” se fue estructurando un proyecto de Nación bajo unas percepciones fundamentadas en el racismo, considerando unas razas más puras que otras, que conllevó a la construcción fragmentada de la misma, desde lo que es el territorio, su población y su cultura.

En este orden de ideas, se encuentra el imaginario del europeo en general y del español en particular, relacionado con la posesión demoníaca, la guerra a las idolatrías y la cacería de brujas conformaron durante la conquista y la colonia una concepción que tuvo que ver con las entidades del bien y el mal encarnadas en Dios y su opuesto, el diablo.

Esta concepción terminó marcando el cuerpo del indígena, el del negro y el del mestizo. Mientras que el mal en España era personificado por los musulmanes, los judíos y los protestantes; en las colonias españolas todo ese “mal” se transfirió a los indios y a los negros. El español veía en los comportamientos de los indígenas y de los negros un riesgo para su monoteísmo y para su alma. El negro, contrario y opuesto al blanco, se convirtió en el terreno propicio para representar a lo profano, a lo sucio, al pecado, a la transgresión, a la oscuridad, etc.; a él se le adjudicó el imaginario español correspondiente al sistema simbólico de la brujería y la magia. En América se luchó contra la brujería y la magia de los negros, contra las supersticiones y hechicerías de los indígenas como se había luchado contra judíos y moros en la península. (Borja Gómez, 1998).

Esta creencia de que los ritos, ceremonias, las costumbres de los negros fueron censuradas por considerarlas demoníacas, condujo a un significativo número de negros fueron sometidos a torturas y a la pena de muerte, en el tribunal de la Inquisición que funcionó en la ciudad de Cartagena de Indias hasta su independencia.

A pesar de las fuerzas de estas ideas racistas, hubo otra posición como la de Diego María Tanco, quien atribuía la diferencia de los comportamientos, las costumbres y los valores a la educación, lo cual originó un debate en la época.

La posición de Francisco José de Caldas, tal vez por ser una justificación a la esclavitud tuvo acogida y no se tuvo presente, que uno de los factores negativos en la formación ética, moral e intelectual de los negros, era el negarles la oportunidad de educarse. Esta opción de educarse solo llegó a algunas poblaciones como el Palenque de San Basilio, en la segunda mitad del siglo XX y sus habitantes la han aprovechado, siendo hoy en día la población rural negra del Departamento de Bolívar con el mayor número de profesionales.

Esas concepciones racistas sobre los negros se han perpetuado en la población colombiana y están en la raíz de la discriminación y la exclusión social hacia las personas de esta etnia, negándoseles sus derechos en el campo social, económico, educativo porque todo esto ha influido en que sean menos proactivos, vivan en condiciones inferiores, tengan dificultades laborales y gran número de ellos han sido desplazados de sus hábitats. En Cartagena, hoy en día, se presenta el fenómeno llamado gentrificación, que consiste en hacer que las personas, en su mayoría, negros y mulatos, poseedores de territorios y viviendas en el centro histórico o en lugares próximos a las playas, que son atractivos para el turismo, salgan de sus sitios debido a altos impuestos, a servicios públicos costosos y que éstos sean adquiridos por quienes son dueños del capital, o de la información acerca de los desarrollos que se darán en la ciudad.

A pesar de que la discriminación y la exclusión es todavía una práctica muy fuerte entre algunos estratos de la población, en las últimas décadas se han hecho cambios significativos desde las políticas y la legislación colombiana para aminorar estas prácticas y

realizar una inclusión y una aceptación hacia la multiculturalidad y la interculturalidad. Ejemplo de ello es la Constitución de 1991 que en su artículo 13 establece:

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

En respuesta a lo declarado por la Constitución de 1991, el Estado colombiano presenta en 1993 la Ley 70 que en su Artículo 1 declara:

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.

La Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, celebrada en Durban, Sudáfrica, entre el 31 de agosto y el 8 de septiembre del

2001, en el apartado de Cuestiones Generales, declaran aspectos de suma relevancia que se deben destacar, entre ellos los siguientes:

Reconocemos y afirmamos que al comenzar el tercer milenio la lucha mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia, en todas sus formas y manifestaciones odiosas y en constante evolución, es un asunto prioritario para la comunidad internacional, y que esta Conferencia ofrece una oportunidad única e histórica de evaluar y determinar todas las dimensiones de esos males devastadores de la humanidad con vistas a lograr su eliminación total, entre otras cosas mediante la adopción de enfoques innovadores y holísticos y el fortalecimiento y la promoción de medidas prácticas y eficaces a los niveles nacional, regional e internacional;

Afirmamos también la gran importancia que atribuimos a los valores de solidaridad, respeto, tolerancia y multiculturalismo, que constituyen el fundamento moral y la inspiración de nuestra lucha mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia, tragedias inhumanas que durante demasiado tiempo han afectado a los pueblos de todo el mundo, especialmente en África;

Afirmamos asimismo que todos los pueblos e individuos constituyen una única familia humana rica en su diversidad. Han contribuido al progreso de las civilizaciones y las culturas que constituyen el patrimonio común de la humanidad. La preservación y el fomento de la tolerancia, el pluralismo y el respeto de la diversidad pueden producir sociedades más abiertas;

Declaramos que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y están dotados de la posibilidad de contribuir constructivamente al desarrollo y al bienestar de sus sociedades. Toda doctrina de superioridad racial es científicamente falsa, moralmente condenable, socialmente injusta y peligrosa y debe rechazarse, junto con las teorías que tratan de determinar la existencia de razas humanas separadas.

Con este mismo propósito, la ONU declaró 2011 como el Año Internacional de las Personas Afrodescendientes. Según Ban Ki-moon, secretario general de la ONU, el objetivo es “fortalecer el compromiso político para erradicar la discriminación contra los afrodescendientes”.

Sin embargo, a pesar que existen estas normas y declaraciones del orden nacional e internacional que reconocen a los afrodescendientes y buscan proteger sus derechos, esto no ha tenido los resultados que se esperaba. Para el caso concreto de los afrocolombianos, Rodríguez (2011) en su artículo titulado *Cifras de la Discriminación Racial* a propósito del Censo de 2005, no muestra cifras claras sobre cuánto es la población afrocolombiana expresa:

los afrocolombianos son la población más golpeada por el desplazamiento forzado. Pasan más hambre y son más pobres que los mestizos. Sus niños mueren a una tasa más alta y sus viejos son menos viejos porque la esperanza de vida afro es menor que la mestiza.

Se lee en el artículo que la negación de las diferencias raciales es parte de un poderoso mito de la identidad colombiana, lo que afirman citando al historiador cartagenero Alfonso Múnera en su libro *Fronteras Imaginadas*, al expresar que se trata del “viejo y exitoso mito de la nación mestiza, según el cual Colombia ha sido siempre, desde finales del siglo

XVIII, un país de mestizos, cuya historia está exenta de conflictos y tensiones raciales” (Rodríguez, 2011).

En Colombia, según el último Censo de Poblaciones y de Vivienda del año 2005, la población que se auto-reconoce como persona negra, afrocolombiana, raizal y palenquera fue un 10.6%, frente a un 3,36% que se reconoce como indígenas y un 0.01% como ROM; pero más allá de cómo se autorreconocen los colombianos sobre su raza, está el tema de cómo éstos son vistos o considerados. De acuerdo con Mosquera (2013) muchos afrodescendientes no se reconocen como tal debido a “vivir en una sociedad que racializa el color de la piel y los rasgos fenotípicos, y en donde los derechos culturales no están garantizados por el Estado, por estos motivos muchas personas reniegan su pertenencia étnico-racial”.

Otro estudio que permite evidenciar el problema de racismo en Colombia es el documento Género, Racismo y Ciudadanía de Lozano (2008), donde se presentan datos sobre RACISMO Y XENOFobia EN LA SOCIEDAD COLOMBIANA, centrados en la ciudad de Cali y manifiesta que a pesar de ser la ciudad de Colombia con mayor presencia de población negra, es también una de las ciudades del país en donde el racismo tiene mayor presencia, presentando situaciones y condiciones de inequidad para una gran parte de la población caleña, negándole sus aspiraciones a la justicia, la igualdad de oportunidades, el disfrute de sus derechos humanos, incluido el derecho al desarrollo, a vivir en paz y libertad y a la participación en condiciones de igualdad y sin discriminación en la vida económica, social, cultural, civil y política.

Se centra también su estudio en muchas de las mujeres negras que viven hoy en Cali, que llegaron a la ciudad huyendo de la violencia protagonizada por quienes pretenden apropiarse de sus territorios para cultivos ilícitos como la coca o para los legales como la palma aceitera y resalta el hecho de que es usual que las niñas desde muy temprana edad

abandonen la escuela debido a que tienen que cuidar a sus hermanitos menores. Reconoce que la violencia racial estructural que afecta a la población afrodescendiente de Colombia, y en especial a las mujeres, es alarmante e inaceptable y exige acciones inmediatas. Muestra también que:

A siete años de la declaración de Durban producto de esta Conferencia Mundial, en el contexto de la cual por primera vez el gobierno colombiano aceptó oficialmente que en el país existía el racismo, y 17 años después de la promulgación de la Constitución del 91 que declara a la nación como pluriétnica y multicultural, el racismo sigue incólume en esta ciudad y en el país (Lozano, 2008, p. 8)

Conclusiones

Algunas de las propuestas de Lozano (2008) con la cual se comulgan, son la transformación de los imaginarios sociales que subordinan a la mujer negra como si fuesen objetos de los hombres. Todos los seres humanos independientes de raza, edad, religión, educación tienen los mismos derechos y deberes y no pueden ser jerarquizados. Es urgente desarrollar programas educativos que promuevan el respeto, el aprecio y la comprensión de la diversidad como un rechazo hacia el racismo. En el aspecto de derechos humanos, es urgente hacer énfasis en un enfoque antirracista y anti - sexista para los funcionarios públicos que comprendan que todos los seres humanos merecen igual atención. Incluir en los currículos escolares la cátedra afrocolombiana que fue propuesta, aprobada y sin embargo se ha convertido en letra muerta en la mayoría de las Instituciones Educativas.

Frente a estas propuestas, es importante resaltar que en el 2001 el Ministerio de Educación Nacional – MEN presentó la Etnoeducación como una política para la diversidad, la cual tiene como objetivo:

posicionar la educación intercultural en todas las escuelas y colegios del sector oficial y privado del país, para que todos los niños, niñas y familias entiendan que las culturas afrocolombiana, indígena y gitana son parte de las raíces de nuestra nacionalidad.

La política busca que en las escuelas:

se reconozcan y respeten las diferentes culturas, para de esta manera reconocer la diversidad de nuestra nación. Así mismo, la política busca desarrollar una educación que responda a las características, necesidades y aspiraciones de los grupos étnicos, desarrollando la identidad cultural, la interculturalidad y el multilingüismo. (Ministerio de Educación Nacional, 2001).

En este mismo sentido, vale la pena resaltar los aportes del texto *La Escuela ante la Inmigración y el Racismo*, del Dr. Tomás Calvo Buezas (2003), donde se presentan aspectos positivos y negativos de la globalización e invita a apostar por la biodiversidad cultural y el pensamiento crítico y humanizador y a reflexionar sobre la pobreza del mundo.

Presenta una explicación de los imaginarios que tienen algunas personas de los países muy ricos, producto de las comunicaciones y de las desilusiones que pueden experimentar muchos inmigrantes que ven en esos sitios la tierra prometida, y solo consiguen ser sometidos a duros trabajos, explotación, rechazos xenófobos y comportamientos racistas.

Presenta el texto afirmaciones importantes como:

La historia de las civilizaciones es la historia de las migraciones humanas. Y todos los seres humanos tenemos: a) el derecho a emigrar, b) el derecho de asilo, c) el derecho a la hospitalidad, Y existe el derecho natural de todo ser humano a disfrutar del único planeta...

Resalta la importancia de incentivar y defender valores como la democracia, paz, justicia social, igualdad, libertad, y la solidaridad y resalta el compromiso de **enseñar en las escuelas y colegios** el respeto a la diferencia, dentro de una pedagogía de educación intercultural resaltando que el docente es pieza importante para la lucha contra el racismo y la xenofobia, enfatizando en las escuelas los aportes de las minorías a la civilización y en el tipo de convivencia escolar que se construye y se vive en cada colegio, la cual debe ser comunitaria, democrática, tolerante, respetuosa, solidaria, es decir que debe vivir los valores que se intentan enseñar.

Resultan importantes aspectos del texto relacionados con el rol del docente en el proceso educativo, quien es un actor fundamental, pero se resalta en el texto la necesidad de una formación intercultural del profesorado, adaptado a la nueva realidad multiétnica para poder desempeñar eficazmente su rol de maestro en la nueva escuela de la era de la globalización y de las grandes migraciones. Esto es supremamente necesario, teniendo en cuenta que debe prepararse primero para poder compartir estos conocimientos con sus estudiantes.

También resulta interesante lo relacionado con los textos escolares que deben fomentar un tipo de personalidad, que amando lo propio, esté abierto a otras culturas e igualmente deja claro la necesidad de ampliar el diseño curricular con nuevos contenidos sobre minorías étnicas, este es un aspecto fundamental, ya que si el currículo no

cambia no se pueden cambiar los procesos. En cuanto a los textos, las ilustraciones deben mostrar los diferentes fenotipos existentes en el pueblo colombiano.

Es interesante reflexionar en aspectos claros sobre el racismo como una ideología y una práctica social, una creencia y un comportamiento de poder contra los otros diferentes, y en considerar a la educación como un factor indispensable para lograr un cambio, desde la infancia, hacia prácticas de igualdad social, respeto, reconocimiento de uno mismo y del otro, camino éste que no es fácil pero que vale la pena recorrer.

Referencias

- Borja Gómez, J. H. (1998). *Rostros y rastros del demonio en la Nueva Granada: indios, negros, judíos, mujeres y otras huestes de Satanás*. Planeta Colombiana Editorial. Recuperado a partir de <https://books.google.com.co/books?id=fPpYAAAAMAAJ>
- Calvo Buezas, T. (2003). *La escuela ante la inmigración y el racismo: orientaciones de educación intercultural*. Editorial Popular.
- Congreso de Colombia. Ley 70 (1993). República de Colombia: Diario Oficial No. 41.013. Recuperado a partir de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=7388>
- Constitución Política de Colombia. (1991). Artículo 13 (2da ed.). Bogotá, D.C. Colombia: Legis.
- Lago, D., Lago, C., & Múnera, L. (2016). *Cosmovisión, Magia y Espiritualidad, una Dimensión Pedagógica de la Etnoeducación*. En XI CONGRESO INTERNACIONAL DE LA SOCIEDAD DE HISTORIA DE LA EDUCACION LATINOAMERICANA. La Antigua: Universidad San Carlos de Guatemala.
- Lozano Lerma, B. R. (2009). *Género, racismo y ciudadanía*. Revista La Manzana de la Discordia, 4(1), 7–17. Recuperado a partir de <http://manzanadiscordia.univalle.edu.co/volumenes/articulos/V4N1/art1.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2001). *Etnoeducación una política para la diversidad*. Altablero, (3). Recuperado a partir de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87223.html>

- Mosquera, P. (2013). Cartilla 0: Historia, resistencia, búsqueda temprana de ciudadanía y vulneración de derechos de pueblos y personas negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras en el Caribe colombiano. Bogotá, D.C. Colombia: Editorial Universidad Nacional De Colombia.
- Rodríguez Garavito, C. (2011, febrero 5). Cifras de la discriminación racial. EL ESPECTADOR. Recuperado a partir de <https://www.elspectador.com/noticias/nacional/cifras-de-discriminacion-racial-articulo-249153>

CONTEXTO CULTURAL, POLÍTICO Y SOCIAL DE SAN ONOFRE, SUCRE, COLOMBIA EN LA HISTORIA DE VIDA DE LAS MAESTRAS AFRODESCENDIENTES: UN ESTUDIO DE CASO

Piedad Martínez Carazo¹
Diana Lago de Vergara²
Armando Buelvas Martínez³

Resumen

El objetivo del presente estudio es analizar el contexto cultural, político, y social del municipio de San Onofre, Sucre, a la luz de la legislación sobre etnoeducación existente en Colombia y el municipio de San Onofre de Torobé y la historia de vida de dos maestras afrodescendientes del municipio. Los resultados revelan que el contexto cultural, político y social del municipio de San Onofre ha estado caracterizado por la presencia de grupos étnicos con una cultura proveniente de los primeros pobladores del territorio, transmitida de generación en generación y que hace parte de la vida de sus habitantes; la presencia histórica de grupos armados al margen de la ley que victimizaron la población

1 Piedad Cristina Martínez Carazo, Doctora en Creación, Estrategia y Gestión de empresas por la Universidad Autónoma de Barcelona, Asesora de Acreditación en la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR), Grupo de investigación Estudios socioeconómicos, Administrativos y contables. Correo: piedad.martinez@cecar.edu.co

2 Diana Elvira Lago de Vergara, Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid, Vicerrectora de Investigaciones de la Universidad de Cartagena, Grupo de Investigación RUECA. Correo: dianalago20@yahoo.es

3 Armando Miguel Buelvas Martínez, Master in Ciencas en Desarrollo y Crecimiento Económico por la Universidad Carlos III de Madrid y la Universidad de Lund, Suecia, Director de investigación y Docente investigador de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR), Grupo de investigación Estudios socioeconómicos, Administrativos y contables. Correo: Armando.buelvas@cecar.edu.co

civil; el surgimiento e implementación tardía de una política estatal y municipal sobre etnoeducación; y el liderazgo asumido por las maestras afrodescendientes quienes han contribuido a la transformación social del municipio, a través de su participación en diferentes proyectos, programas y acciones enmarcadas en los Proyectos Educativos Comunitarios, los Proyectos Educativos Institucionales, la legislación sobre etnoeducación, y su formación familiar y académica. La labor de las maestras inicia en la década de los años 1970, coincidiendo con la reestructuración del sistema educativo que el Ministerio de Educación Nacional propone en el año 1976 para darle a los indígenas u otras etnias la oportunidad de tener una educación propia y elaborar sus propios currículos, la cual se materializa con la Constitución Política de Colombia en 1991 donde se sientan las bases para avanzar en el reconocimiento de la afrocolombianidad como identidad cultural.

Palabras clave: legislación educacional, papel del docente, práctica pedagógica.

Abstract

The objective of this study is to analyze the cultural, political and social context of the municipality San Onofre, Sucre, Colombia since the legislation on ethnoeducation existing in Colombia and the municipality of San Onofre de Torobé and the life history of two native Afro-descendant teachers. The results reveal that the cultural, political and social context of San Onofre has been characterized by the presence of ethnic groups with a culture from the first settlers of the territory, transmitted from generation to generation which is part of the population life; the historical presence of armed groups outside the law that victimized the

civilian population; the emergence and late implementation of a state and municipal policy on ethno-education; and the leadership assumed by the afrodescendant teachers who have contributed to the social transformation of the municipality, through their participation in different projects, programs and actions framed in the Community Educational Projects, the Institutional Educational Projects, the legislation on ethnoeducation, and their family and academic trajectory. The work of the teachers began in the decade of the 1970s, coincident with the restructuring of the education system proposed by the Ministry of National Education in 1976 to give indigenous or other ethnic groups the opportunity to have their own education and develop their own curricula, which is materialized with the Political Constitution of Colombia in 1991 where the foundations are laid for advancing in the recognition of Afro-Colombian identity as a cultural identity.

Keywords: educational legislation, role of the teacher, pedagogical practice.

Introducción

Las políticas educativas relativas a las minorías étnicas en América Latina, han dado lugar a políticas estatales denominadas Educación bilingüe intercultural o Educación para la diversidad cultural y en el caso de Colombia Etnoeducación. Estas políticas parten de principios universales antropológicos que proponen la educación como el camino para alcanzar el progreso social y sobre todo la inclusión de los sectores subalternizados indígenas y afrodescendientes (Ruíz y Medina, 2014).

Colombia, país pluriétnico y multilingüe, cuenta con tres grupos étnicos reconocidos: la población indígena (3,43% de la población

total), la población afrodescendiente que comprende la población raizal del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, los Palenqueros de San Basilio (10,62%) y la población Romaní o gitana (0,01%). La población afrodescendiente, con mayor representación, ha logrado grandes conquistas como la ley 70 de 1993, las cuales obedecen al tesón y resistencia de movimientos étnico - sociales denominados: Proceso de Comunidades Negras en Colombia (PCN), Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas, AFRODES, y Movimiento Nacional CIMARRÓN (Ruíz y Medina, 2014).

Desde el punto de vista epistémico, la afrodescendencia se concibe como la historicidad, la conciencia cimarrona y libertaria, los valores, las prácticas de producción, los saberes ancestrales, conocimientos, valores axiológicos, ontológicos, antropológicos, lingüísticos, sociológicos, estéticos, artísticos, políticos, epistemológicos, éticos, filosóficos, la capacidad creativa y revolucionaria heredada de las comunidades, naciones e imperios africanos más allá del proceso del holocausto africano y las reconstrucciones a partir de las luchas cimarronas en los contextos americanos (Meneses, 2013).

Dentro de este contexto, el municipio de San Onofre, Sucre se creó en el año 1774 con la llegada de un grupo de 26 esclavos que conformaron un palenque denominado Torobé, luego de su liberación en las haciendas localizadas en la ciudad de Cartagena. Estos primeros asentamientos ocuparon las costas pertenecientes al Municipio, emprendieron la explotación de las tierras fértiles y llevaron sus productos al mercado de Cartagena, dándose a conocer por la comercialización de los mismos y el abastecimiento de víveres que resultaba costoso y difícil traer desde España. En el año 1839 fue erigido municipio y a inicios del S. XX luego de la guerra de los 1000 días, recibió inmigrantes que trajeron múltiples profesiones, y actividades económicas y sociales que dejaron una huella importante en la cultura de los sanonofrinos teniendo en cuenta los aportes que hicieron en el campo económico,

político, y social. Adicionalmente, la historia reciente de San Onofre ha estado determinada por tres hechos que dejaron a la población civil en medio de episodios de despojo de tierras y desplazamiento; generando vulnerabilidad de sus derechos y pérdida de la tranquilidad, afectando la convivencia en el entorno social; e incidiendo en las aulas de clases consideradas espacios privilegiados de encuentro de realidades, culturas e imaginarios para el intercambio de saberes, aprendizajes, fomento de relaciones, formación en valores y ambientes de trabajo y recreación, a saber: la clase política que implantó un modelo de desarrollo ajustado a sus necesidades; el surgimiento de movimientos sociales para resistirse; y los grupos armados al margen de la Ley.

Todo esto afectó de manera diferenciada a hombres, mujeres, niños, niñas, jóvenes, ancianos, afrodescendientes e indígenas, permeando todo el tejido social (Acuerdo 005 – 2013), implicando el liderazgo de algunos miembros de la comunidad civil en la reconstrucción del tejido social del municipio, y la preservación de su cultura afrocolombiana, a través de programas, proyectos y acciones llevadas a cabo, especialmente desde la educación. Es por ello que el presente estudio busca analizar el contexto cultural, político y social del municipio de San Onofre, a partir de la legislación de etnoeducación existente en Colombia y el municipio y la historia de vida de dos maestras afrodescendientes del municipio que han participado activamente en su transformación social, a través de su labor como etnoeducadoras.

Dentro de este contexto, la presente investigación busca analizar el contexto cultural, político, y social del municipio de San Onofre, Sucre a partir de la legislación de etnoeducación existente en Colombia y el municipio de San Onofre de Torobé, Sucre, y la historia de vida de dos maestras afrodescendientes del municipio. Específicamente, se caracteriza el contexto cultural, político y social del municipio de San Onofre de Torobé, Sucre; se describir suscitadamente la legislación sobre etnoeducación en Colombia y el municipio analizado; y se relatar la

historia de vida de dos maestras afrodescendientes del municipio de San Onofre de Torobé.

Antecedentes

Contexto Cultural, Político y Social del Municipio de San Onofre, Sucre

El origen del municipio de San Onofre de Torobé, Sucre, ocurrió a mediados del S. XVIII en el año 1774, cuando un grupo de 26 esclavos conformaron un palenque denominado Torobé, luego de su liberación en las haciendas localizadas en la ciudad de Cartagena, y haber viajado hacia el sur ocupando las costas pertenecientes al Municipio, comprendidas entre los playones, en la desembocadura del Canal del Dique, y la Boca de Guacamaya, en el límite del Municipio de Tolú. Estos primeros asentamientos emprendieron la explotación de las tierras fértiles que al tornarse productivas les permitieron llevar sus productos al mercado de Cartagena, dándose a conocer por la comercialización de los mismos y el abastecimiento de víveres que resultaba costoso y difícil traer desde España.

La productividad de estas tierras despertó el interés de los españoles, quienes solicitaron a la Real Corona la adjudicación de las haciendas Mata Tigre, Guardaraya y Quilitén, entre otras, mediante la sentencia 120. No obstante, con la llegada de Antonio de la Torre Miranda, capitán perteneciente a la Real Armada del Ejército Español, enviado a explorar estas tierras y evangelizar a todos sus habitantes, logró convencer y negociar con los pobladores el traslado del palenque desde las riveras del arroyo Torobé a la hacienda Quiliten, ubicada en un llano fértil bañado por el arroyo Cascajo, de espaldas a la Sierra de la María, (hoy día Montes de María), donde se hicieron trazados arquitectónicos

y se concedieron títulos de propiedad a 168 familias entre las que se encontraban las veinte que habían llegado desde Cartagena⁴.

San Onofre de Torobé fue erigido municipio en el año 1839, hace parte de la subregión Morrosquillo del departamento de Sucre; localizado en la parte más septentrional del departamento de Sucre con 56 kilómetros de costa frente al mar Caribe, distante 68 kilómetros de Sincelejo, capital del Departamento de Sucre; cuenta con la mayor extensión territorial de la subregión con un total de 1.102,42 Km², lo cual equivale al 10.36% con relación al total del departamento, ocupando el tercer lugar en extensión; cuenta con diferentes tipos de relieve, presentando algunas ventajas para la explotación de recursos, con zonas de paisaje escarpado, zona de pendientes medias y zona de planicies. El municipio de San Onofre de Torobé cuenta con la siguiente división política (22 municipios, 23 caseríos, 15 veredas y 1 isla):

- **Corregimientos:** Aguacate, Aguas Negras, Barrancas, Berlín, Berrugas, Bocacerrada, Buenos Aires, Cerro de las Casas, El Pueblito, El Chicho, Higuerón, Labarcés, Libertad, Palacios, Palmira, Pajonal, Pajonalito, Palo Alto, Planparejo, Rincón del Mar, San Antonio, y Sabanas de Mucacal.
- **Caseríos:** Alto de julio, Algarrobal, Arroyo Seco, Arroyo Arena, Boca de los Díaz, Balaustre Boca de María N.2, Compañía, Caña Fría, Cacique, Doña Ana, El Quero, El Bongo, Las Huertas, La Loma, Las Brisas, Piñalito, Platanal,

⁴ Antonio de la Torre Miranda escribió: “Con el fin de recoger los negros dispersos en la costa de Quilitén, con gravísimos perjuicios de aquellas haciendas, a unas ocho leguas de la villa de Tolú y tres de la mar, a espaldas de las montañas de María, fundé la nueva población de San Onofre de Torobé, conformada por 168 familias con 879 almas; las que se aplicaron desde luego a la labranza, recogiendo excesivas y repetidas cosechas de varios frutos que conducen por mar y venden en la plaza de Cartagena, con otras muchas producciones que les suministran. Unas tierras que desde el diluvio general no se habían cultivado”.

Polo Norte, Pasa Corriendo, Pava Arriba, Pisisí, Sabanetica y Vista Hermosa.

- **Veredas:** Bolito, Capote No. 1, Capote No. 2, Campo Bello, Cucal, Costa Rica Cayeco, Chichimán, Don Juan, El Peñón, El Bajito, La Pelona, Los Negros, Pita Capacho No 1, Pita Capacho No 2 y Sincelejito.
- **Isla:** Boquerón.

Al inicio del S. XX, al finalizar la guerra de los 1000 días, el municipio de San Onofre de Torobé recibió inmigrantes, trayendo múltiples profesiones y actividades económicas y sociales; comerciantes, religiosos, técnicos, intelectuales, artesanos, ganaderos, militares en retiro, desertores y errantes, de origen árabe, libaneses, italianos, alemanes, españoles, y del interior del país. Un hecho que ha dejado una huella importante en la cultura de los sanonofrinos teniendo en cuenta los aportes que hicieron a la orientación del municipio en el campo económico, político, y social.

No obstante, tres hechos determinaron la historia de San Onofre y Sucre en los últimos cuarenta años, dejando a la población civil en medio de episodios de despojo de tierras y desplazamiento; generando vulnerabilidad de sus derechos y pérdida de la tranquilidad, afectando la convivencia en el entorno social; e incidiendo en las aulas de clases consideradas espacios privilegiados de encuentro de realidades, culturas e imaginarios para el intercambio de saberes, aprendizajes, fomento de relaciones, formación en valores y ambientes de trabajo y recreación, a saber:

- La clase política que implantó un modelo de desarrollo ajustado a sus necesidades de ampliación de latifundios con

el propósito de fortalecer la industria ganadera, expulsando de la zona a los pequeños propietarios.

- Surgimiento de movimientos sociales para resistirse, dentro de los cuales se identifican las luchas agrarias de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos de Colombia (ANUC) línea Sincelejo.
- La guerrilla, el narcotráfico, y las cooperativas de seguridad CONVIVIR (AUC).

Una problemática que afectó de manera diferenciada a hombres, mujeres, niños, niñas, jóvenes, ancianos, afrodescendientes e indígenas, permeando todo el tejido social (Acuerdo 005 – 2013). A partir de entonces, este municipio ha recibido el apoyo y acompañamiento de organizaciones no gubernamentales, organismos multilaterales y programas estatales, los cuales han promovido el liderazgo entre sus habitantes, quienes se han mostrado su compromiso con la transformación del municipio y la esperanza para las generaciones futuras.

Dentro de este contexto, las Comunidades Afrocolombianas presentes en San Onofre son depositarias de una sabiduría acumulada durante siglos que se han transmitido, fundamentalmente, a través de la tradición oral, de padres a hijos y de abuelos a nietos, para garantizar la reproducción física y espiritual de las presentes y futuras generaciones, con sus propios sistemas de socialización y educación. Estas formas milenarias propias de aprender y enseñar fueron reivindicadas por los movimientos sociales indígenas y afrocolombianos de los años 1970 y 1980 como aspectos de la lucha contra el colonialismo cultural y el etnocentrismo educativo (Ministerio de Educación Nacional, 1998).

Legislación sobre Etnoeducación en Colombia

Municipios como San Onofre permitieron que la multiculturalidad y multiétnicidad en Colombia haya alcanzado avances significativos a partir de la promulgación de la Constitución Política de 1991 donde el Estado la reconoció como constitutiva de la nacionalidad fundamentada en la protección a la diversidad y el respeto por la dignidad humana. Así mismo, se han establecido una serie de normas orientadas hacia la valoración de la afrocolombianidad como identidad cultural de una comunidad como la san onofrina, cuyos habitantes tienen una historia cultural que forma parte de sus vidas, donde no todo son actos de violencia, sino que se caracterizan por su música, dialecto, danzas, entre otros aspectos propios de su cultura, valiosos para transmitir de una generación a otra, no sólo en el municipio mismo sino proyectado a nivel departamental, nacional e internacional (Ministerio de Educación Nacional, 1998).

De manera similar, la historia de una educación diferenciada en Colombia comienza en 1976 cuando el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a través del Decreto 088, manifiesta por primera vez su preocupación por generar respeto hacia las culturas autóctonas y busca reestructurar el sistema educativo con el propósito de darles a los indígenas u otras etnias la oportunidad de tener una educación propia y elaborar sus propios currículos (Arbeláez y Vélez, 2008). A partir de entonces, el MEN comienza a generar estrategias encaminadas al cumplimiento de una educación más incluyente que posibilite a cada grupo poblacional, sin importar su etnia, disfrutar de igualdad de condiciones en términos educativos, manteniendo su propia identidad, sus costumbres y tradiciones, sin distinción de género, mediante los procesos de enseñanza aprendizaje e igualdad de acceso a la educación.

Con la Constitución Política de 1991 se implementa la Etnoeducación en Colombia, al indicar:

- La obligación del estado y las personas de proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación (Artículo 8);
- El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y adoptara medidas a favor de grupos discriminados o marginados (Artículo 13);
- La educación como un derecho de todos los colombianos, siendo este un servicio público de carácter social (Artículo 67); y
- La educación hacia los grupos étnicos, como aquella que ayuda a desarrollar la identidad cultural (Artículo 68).

A través de la Ley 70 de 1993, Ley de Comunidades Negras de Colombia, el Estado colombiano reconoce a las comunidades de ascendencia africana, constitutivas de Colombia, derechos diferenciales en términos sociales, políticos, territoriales, ambientales, étnicos, civiles, culturales y económicos. En materia de educación, se promueve el derecho de las comunidades afrocolombianas a acceder a una educación fundamentada en sus culturas y contextos sociales y el Estado se compromete a impulsar la incorporación de las culturas e historias afrodescendientes en el sistema educativo nacional. Específicamente, destaca el reconocimiento y la protección de la diversidad étnico-cultural y el derecho a la igualdad de todas las culturas que conforman la nacionalidad colombiana (Artículo 3); el MEN formulará y ejecutará una política de Etnoeducación para las comunidades negras y creará una comisión pedagógica, que asesore dicha política con representantes de las comunidades (Artículo 4), y el Estado colombiano garantiza a las comunidades negras el derecho a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales, de tal manera que en cada uno de los niveles educativos los currículos se adapten a esta disposición (Artículo 32).

La primera legislación en etnoeducación derivada de la Constitución de 1991 y la Ley 70 de 1993, es la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, que en su Capítulo III “Educación para grupos étnicos”, asume la etnoeducación como aquella que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Se plantea que esta educación debe ser contextualizada dentro del proceso productivo, social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones. En el artículo 56 del Capítulo V de esta misma Ley, se formula:

La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en esta ley, teniendo los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Su finalidad es afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización protección y uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.

El Título III de la Ley 115 de 1994, reglamentado por el decreto 804 de 1995, recoge los aspectos generales referidos a la vinculación de la etnoeducación al servicio público educativo, sus principios rectores; el etnoeducador; los contenidos de los programas y los contenidos curriculares acordes con la realidad cultural, étnica, territorial y ambiental; y la gestión de las instituciones etnoeducativas.

En 1995 se crea la Comisión Pedagógica Nacional y Departamental Afrocolombiana, (Decreto 2249); estableciendo que

La educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de

elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos (Decreto 804 de 1995)

Se implementa la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, de obligatorio cumplimiento en la educación preescolar y secundaria (Decreto 1122 de 1998); y se establece el Día Nacional de la Afrocolombianidad, que se celebra el 21 de mayo, fecha que coincide con la firma de la abolición legal de la esclavitud en Colombia por el entonces presidente José Hilario López en 1851 (Ley 725 de 2001).

Dentro de este ámbito legal, el Plan Decenal de Educación 1996 – 2005 estableció como uno de sus objetivos afirmar la unidad e identidad nacional dentro de la diversidad cultural, bajo los siguientes lineamientos:

- Educar en el respeto a la igualdad y dignidad de todos los pueblos y culturas que convergen en el país teniendo en cuenta la libertad en la búsqueda del conocimiento y la expresión artística;
- Fomentar la difusión, investigación y desarrollo de los valores culturales de la nación; y
- Hacer que la educación sirva de protección del patrimonio cultural como eje de la identidad nacional.

Estas políticas han generado una modificación sustancial de la práctica educativa, teniendo que adecuarse pedagógica y legislativamente al contexto pluriétnico y multicultural del país, que ha exigido superar los enfoques educativos unificadores, homogeneizadores y

asimilacionistas que han ignorado de manera sistemática los aportes de las poblaciones indígena y negra a la construcción de la sociedad latinoamericana y seguir avanzando en una corriente de reflexión pedagógica que estimule a los docentes a ensayar nuevas estrategias que respondan a las particularidades de los alumnos, que planteen la interacción entre culturas partiendo del conocimiento, el respeto y la valoración mutua (Ruíz y Medina, 2014).

Como consecuencia, los índices de alfabetización en Colombia revelan un profundo cambio en los patrones de desigualdad. En los grupos etarios más elevados se identifica una gran brecha entre la alfabetización de afrodescendientes y el resto de la población, que deja a los primeros en una situación de desventaja de 10 puntos, esta situación se equilibra prácticamente en las poblaciones menores de 30 años (DANE, 2005). Así mismo, “en las poblaciones mayores de 70 años, las mujeres afrodescendientes se encontraban en peor situación, dentro de su grupo poblacional que las mujeres no afrodescendientes en su respectivo grupo. Progresivamente ambos grupos han ido convergiendo”, lo que indica que las mujeres afro descendientes, partiendo de una base discriminatoria frente a la educación, se han ido incorporando masivamente a la educación. Es decir, “en tres generaciones de mujeres afro descendientes, se ha pasado de una tasa de alfabetización del 53% a una tasa del 97%” (Rodríguez y Mallo, 2012).

Legislación sobre Etnoeducación en San Onofre De Torobé, Sucre

El Plan de Desarrollo Municipal 2012 - 2015 “PRIMERO LA GENTE”, buscaba reconstruir el tejido social del municipio de San Onofre de Torobé mediante acciones con enfoque poblacional, diferencial y de derechos humanos, para avanzar en el mejoramiento integral de la calidad de vida de toda la población; a través de programas locales y regionales que redujeran la desigualdad social y económica, y

favoreciera el acceso a las nuevas tecnologías, la generación de riqueza en igualdad de oportunidades y la preservación del medio ambiente. Todo ello, en el marco de un fortalecimiento institucional que promoviera la gobernabilidad con una adecuada y eficiente gestión en el manejo de los recursos públicos.

El Proyecto Educativo Comunitario (PEC) (Acuerdo 005 de 27 de noviembre del 2013⁵) propende por una educación que garantice a la comunidad la inserción y proyección a la cultura construida por las comunidades, a través de su proceso histórico, que responda a la formación en Derechos Humanos, y fomente e implemente el enfoque diferencial de género en la Educación Preescolar, Básica Primaria, Básica secundaria, Media, Media Técnica, Tecnológica y Profesional y en Educación Informal en el Municipio, en concordancia con el Plan de Desarrollo Municipal. Así, las Instituciones Educativa (IE) han de ajustar sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) a las orientaciones del PEC, evidenciándolas en la misión, visión, filosofía, actividades curriculares y extra curriculares, organización escolar, promoción y evaluación educativa, así como en las actividades formativas y culturales de la comunidad. Esto, debido a la ausencia de una cultura de convivencia pacífica y participación de los estamentos de la comunidad educativa en los procesos de toma de decisiones para la construcción de ambientes democráticos y la transformación creativa de conflictos, así como del incremento de la violencia al interior de las IE, el contexto familiar, el municipio y la región de los Montes de María, asociadas, principalmente, a las siguientes causas:

5 El Acuerdo 005 de 27 de noviembre del 2013 especifica que según la Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales del MEN, el programa de Etnoeducación, tiene dentro de sus funciones “velar por el cumplimiento de las leyes, decretos y reglamentos que rigen la educación educativa de las poblaciones en condiciones de vulnerabilidad”, para que de esta manera se reconozca la diversidad en su condición étnica, cultural, social y personal, en un contexto de equidad y solidaridad.

- Poca importancia a la implementación de políticas públicas educativas con enfoque de derechos, perspectiva de género y multicultural, dado que los PEI estaban desarticulados de las dinámicas, agendas, procesos y estrategias locales y regionales para la comunicación, divulgación y la exigibilidad de Derechos Humanos.
- Deficiente formación de los docentes y estudiantes para comprender y transformar el conflicto y aportar a los propósitos de la convivencia pacífica y la participación al interior de las IE.
- Prácticas pedagógicas excluyentes que contribuyen a la desmotivación de los educandos, e incrementa los índices de deserción escolar y violencia intraescolar.
- Conocimiento incipiente de sus derechos por parte de los niños, niñas y jóvenes.
- Insuficiente participación de la comunidad académica en los escenarios de decisión, utilización de formas violentas para la resolución de conflictos e indiferencia frente al cumplimiento de normas de convivencia.

De esta manera, la prestación del servicio educativo en San Onofre se realiza con una planta de 644 educadores, distribuidos así: 95 (14,95%) en preescolar, 312 (48,23%) en básica primaria, 237 (36,82%) en básica secundaria, en el nivel de dirección de las diferentes instituciones y establecimientos educativos. De estos, 329 son etnoeducadores afrocolombianos (Acuerdo 005 – 2013, Proyecto Educativo Comunitario).

Las primeras maestras Afrodescendientes del municipio de San Onofre fueron designadas bajo el Decreto 2277 de 1979, régimen especial para regular las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de quienes desempeñan la profesión docente en los distintos niveles y modalidades que integran el sistema educativo nacional, a excepción del nivel superior que se rige por normas especiales. Bajo este decreto, la selección de los docentes dependía de las plazas requeridas en las diferentes IE y las alcaldías eran las encargadas de escoger los docentes que podían ocupar dichos cargos, seleccionan el personal que cumple los requisitos y postulan los rectores y directivos docentes de las IE (Martínez *et al.*, 2016).

Las nuevas maestras Afrodescendientes ingresan al servicio educativo nacional por medio del concurso docente que amparado en el Decreto 1278 de 2002, conocido por los educadores como el nuevo estatuto docente, dado que este regula el ingreso, la permanencia, el ascenso y el retiro de la actividad docente, implementados por el Decreto 3323 de 2005 el cual reglamenta el proceso de selección mediante concurso para el ingreso de etnoeducadores afrocolombianos y raizales a la carrera docente. De esta manera, el primer concurso de docentes etnoeducadores se realizó en el año 2008 para ingresar al servicio educativo en el 2009. Actualmente, para ingresar deben realizar una prueba de Estado para la preselección, luego presentarán una propuesta de carácter social para aplicarla en las comunidades y por último una entrevista; quienes cumplan todos los requisitos exigidos ocuparán las plazas en la localidad a la cual aspiran, pero será la secretaria de educación la encargada de ubicar al docente en las instituciones con plazas libres, aunque al momento de ubicarlas en las IE se valora la etnia a la que pertenece (Martínez, Lago y Buelvas, 2016)

En el municipio de San Onofre se ha iniciado una integración de los “Lineamientos para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos”, organizada y desarrollada por el MEN, producto de un trabajo conjunto con la

Comisión Pedagógica Nacional de las Comunidades Afrocolombianas, aceptada por las maestras afro e incluida en su didáctica de enseñanza en el aula, cumpliendo un papel fundamental como dinamizadoras del proceso de enseñanza y afianzamiento de la identidad en la que están involucrados, los alumnos, los padres de familia y la comunidad. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos es un trabajo que se ha iniciado recientemente y el éxito de la misma depende en gran parte de la motivación y participación de los docentes cuyo papel es fundamental en la validación, recreación y desarrollo de estos lineamientos. Sin embargo, la carencia de recursos para la dinamización del PEC (concebido como el horizonte de la educación en el municipio de San Onofre para el fortalecimiento de la cultura, la etnicidad y el desarrollo social, a partir de la educación como un componente esencial), dificulta la formación de maestros, la producción de materiales contextualizados (cartillas para preescolar y primeros grados), el intercambio de experiencias docentes, el diseño de currículos pertinentes, entre otras líneas estratégicas que plantea el PEC, impidiendo avanzar hacia la implementación de una política educativa propia sin desconocer otros referentes nacionales e internacionales (Martínez *et al.*, 2016).

Resultados de la Investigación

Historia de Vida de Dos Maestras Afrodescendiente de San Onofre De Torobé, Sucre

A continuación, se expone de manera sucinta, la historia de vida de dos maestras afrodescendientes del municipio de San Onofre de Torobé, Sucre, a saber: la maestra María del Carmen Paz Wilches (Martínez *et al.*, 2016) y Lina Marcela Rodríguez.

Historia de vida de la maestra María del Carme Paz Wilches.

María del Carmen Paz Wilches nació en el municipio de San Onofre, departamento de Sucre, tiene 59 años de edad, 42 años de experiencia docente, es la mayor de nueve hermanos, cuyos padres culminaron la educación primaria, inculcándole las formas de crianza, las costumbres de su familia y los valores, como la solidaridad y la unión familiar, para su desarrollo personal; durante los primeros años de su labor docente fue reconocida por los demás maestros como la maestra de primero por su éxito para enseñar matemáticas, lectura y escritura, mediante el uso de recursos y objetos del medio.

Al igual que muchos san onofrinos, aprendió de su madre y abuela muchas pautas de crianza tradicional, las cuales practicó con sus hijos; en su familia pervive la concepción de familia extensa; realizan celebraciones familiares que convocan a todos sin excepción; y en el municipio las fiestas patronales se celebran anualmente con asistencia de muchos san onofrinos que viven en otros lugares del País. Todo esto, permite que algunas costumbres y tradiciones aún se conserven en el municipio.

La maestra María del Carmen recibió su formación básica primaria en la IE Sagrado Corazón de Jesús y su formación secundaria hasta noveno grado en la IE Santa Clara. Su formación como maestra la adquirió en la Normal Superior de Sincelejo, donde estudió con muchas jóvenes de otros municipios, quienes la discriminaban porque se consideraban blancas. Situación que la condujo a adoptar la estrategia de destacarse en las clases y sobresalir en sus trabajos, para lograr obtener aceptación en el resto del grupo. En 1973 terminó su formación como maestra en la Normal y en el año 1974 fue nombrada por el Secretario de Educación Departamental de turno, en la escuela Coinstrucción Pava Arriba, cobijada por el régimen docente de 1979

(Decreto 2277), momento desde el cual se despertó su vocación por la educación y el servicio la comunidad.

Posteriormente, inició su proceso de formación profesional cursando la licenciatura en Supervisión Educativa en la Universidad de Pamplona y, posteriormente, cursó dos especializaciones, Educación Personalizada en la Universidad Católica de Manizales y Pedagogía de las Ciencias en la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla.

En la escuela Coinstrucción Pava Arriba trabajó con el programa de Guías Pedagógicas Alemana⁶ en virtud de lo establecido en el Decreto 1710 de 1963. En 1977 es trasladada a la Escuela Co-instrucción San José ubicada en la cabecera municipal, donde trabajó durante 14 años. En los años 80 se implementó la Renovación Curricular inspirada en la Tecnología Educativa y la Promoción Automática, referida a la flexibilización curricular e implementación del constructivismo como estrategia pedagógica y modelo de aprendizaje. Desde esta perspectiva, se asumen cambios frente a la manera de concebir la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, se priorizan aspectos cognitivos, psicomotrices y valorativos del estudiante.

Se apoyó en los principios de Ovidio Decroly en torno a los Centros de Interés, entendiendo que en los primeros años de vida los niños y las niñas perciben los conceptos de manera globalizada y a partir de allí se aprende lo que interesa. Tuvo en cuenta los escritos de Emilia Ferreiro, quien se refiere a de los diferentes niveles de apropiación de la lengua escrita, y plantea que el niño cuando llega a la escuela ya sabe

6 Análisis de una experiencia: la Misión Pedagógica Alemana, desarrolló unas guías con la orientación curricular, la programación por semana en todos los grados de primaria, y la estrategia que contemplaba la dotación de material que era distribuido por los Centros Experimentales Pilotos (CEP) en cada departamento (sellos para enseñar a leer y escribir palabras y números, sellos de mapas, láminas educativas, material para conceptualizar temas matemáticos, fichero para enseñar a leer). Para la mayoría de los maestros estos materiales fueron el único punto de referencia y orientación acerca de los contenidos y la metodología que debían impartirse dentro de la escuela primaria.

leer y escribir, se puede expresar con garabatos, algunos saben que una palabra se compone de vocales y consonantes y a partir de allí construye la escritura en un proceso que lo lleva al nivel alfabético.

En 1992 se vinculó a la Concentración de quinto grado implementada por la Secretaria de Educación del municipio de San Onofre, con el objetivo de nivelar a los escolares en las áreas de Lenguaje y Matemática y prepararlos para el ingreso a la educación secundaria.

En 1993 se vinculó a la Escuela José María Córdoba hasta mediados del año 1997 cuando la nombran coordinadora en la Institución Educativa Técnico Agropecuaria San Onofre de Torobé (donde actualmente trabaja), constituyendo una oportunidad para la implementación de la naciente Ley General de Educación de 1994.

A partir de entonces, ha participado en proyectos y programas de educación y comunitarios mediante las siguientes actuaciones (Martínez *et al.*, 2016):

- Planeación y organización curricular.
- Implementó programas para la disminución de la deserción.
- Formulación y ejecución de un proyecto para disminuir la edad de los estudiantes que ingresaban a sexto grado (1999), aprovechando que era la única IE del municipio que poseía un aula de Bilingüismo y nuevas tecnologías.
- Organización de los docentes por grupos denominados microcentros con el objetivo de planificar el trabajo, revisar el currículo y la evaluación.

- Recuperación de algunas tradiciones desde las asignaturas técnicas de producción agrícola y producción pecuaria, motivando el diálogo intercultural entre la tradición, la modernidad y la tecnología.
- Organización de los maestros por áreas, a través de ciertas actividades orientadas a la preservación de la cultura.
- Coordinación de la conmemoración de la Afrocolombianidad.
- Promovió la lectura de autores afro, como Eugenio Arrieta y Samuel Garzón, nacidos en San Onofre.
- Fomento de la identificación de personajes afro que han sobresalido en el ámbito deportivo, cultural, político y periodístico, entre otros.
- Apoyo a la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como asignatura del plan de estudios incluyendo elementos de la cultura afro.
- Desde el año 2003 ha promovido la “Feria de platos tradicionales”, el cual surgió de una investigación en la comunidad sobre las recetas de platos tradicionales.
- Participó en la creación del proyecto “Carnaval de la Democracia” en el que participan IE rurales y urbanas, gracias al cual participó “Premio compartir al Maestro” (2007).
- En el año 2012 participó por el Departamento de Sucre en el “Foro Educativo Nacional” con el tema: “Competencias ciudadanas”; lideró la recuperación de los juegos tradicionales; cofundadora de la Fundación para el Desarrollo Sostenible de

Grupos Étnicos y Culturales (FUNDESGET 2004), pudiendo gestionar, ante organizaciones nacionales⁷ proyectos dirigidos a la población escolar como el Grupo de música y danza tradicional Son Carimba y la Banda Marcial y Rítmica San Onofre de Torobé.

- Dentro del marco de la Ley 70 de 1993 realiza acompañamiento a los jóvenes que ingresan a educación superior para que accedan a las becas condonables del fondo de comunidades negras administrado por ICETEX.
- En el año 2003 participó en el proyecto “Expedición pedagógica – Ruta Afro”, liderado por la Universidad Pedagógica Nacional con el objetivo de reconocer prácticas y experiencias pedagógicas que dieran cuenta de cómo la dimensión afro permeaba la escuela.
- Participó en el proyecto “Articulación de instituciones técnicas y su papel protagónico frente al desarrollo de la región en los Montes de María”, logrando articular redes de maestros y maestras en torno a los propósitos y alcances de la educación media técnica.
- En el año 2010 desarrolló en la Región Montes de María el Tercer Laboratorio de Paz.
- Lideró la formulación y ejecución del Proyecto “Propuesta Pedagógica para la construcción de una cultura de participación y convivencia pacífica en el municipio de San Onofre”, en cuyo marco se desarrolla un Foro con jóvenes de IE urbanas y rurales en el marco de la Ley de Juventud, la formación de 60 maestros y maestras en Pedagogía para la Paz, 200 jóvenes

⁷ Fundación Antonio Restrepo Barco y Pastoral Social.

formados en liderazgo juvenil, una escuela de sensibilización artística dirigida a niños y niñas, y la formulación del PEC con enfoque étnico que luego fue presentado al Consejo Municipal para su aprobación mediante el Acuerdo 005 de 27 de noviembre del 2013.

- Reconocimiento y distinción “Cosecha de Vida” otorgada por la Fundación Red Desarrollo y Paz de los Montes (2010) por su labor y testimonio en la generación de condiciones para el desarrollo y la paz en el territorio.
- Conciliadora de equidad del proyecto de “Acceso a la justicia” ejecutado por la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR) con recursos de USAID a través de Checchi and Company consulting, colaborando en Casa de Justicia del municipio de San Onofre en la resolución pacífica de conflictos de la comunidad.
- Ha participado con vehemencia en procesos de formación permanente (Conciliación en Equidad, Acción sin daño, Formulación de proyectos con metodología Marco Lógico, Pedagogía de la Paz, Desarrollo Local y Enfoque étnico y de género), articulados a trabajos con las comunidades en coordinación con organizaciones del Estado y Cooperación Internacional⁸, como una oportunidad para contribuir a los procesos orientados a la construcción de paz en un territorio marcado por múltiples formas de violencia.

⁸ Fundación Red Desarrollo y Paz de los Montes de María, Fundación Antonio Restrepo Barco, Cimarrón, Naciones Unidas, USAID, OIM, entre otras.

Participación en congresos sobre etnoeducación



Conmemoración de día de la Afrocolombianidad - Carnaval de la Democracia - San Onofre, Sucre, Colombia



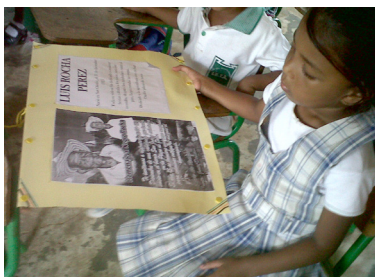
Concurso de peinados afro



Grupo son Karimba



Fomento de la identificación de personajes afro que han sobresalido en el ámbito literario, deportivo, cultural, político y periodístico



Fuente: fotografía archivo personal profesora María del Carmen Paz Wilches.

Historia de vida de la maestra Lina Marqueza Rodríguez Meléndez



La Maestra Lina Marqueza Rodríguez Meléndez, nació el día 22 de abril de 1954 en San Onofre de Torobé, Sucre, y ha dedicado 43 años de su vida a la labor educadora orientando niños, niñas y jóvenes, desde la perspectiva de la formación integral y los derechos fundamentales. Ocupa el lugar 7 entre nueve hermanos; considera a su madre como mujer humilde con muchos valores y conocimiento de la historia de San Onofre de Torobé, y a su padre Gabriel Rodríguez Ricardo como un hombre trabajador honesto, contador de

historias. Creció con sus padres y vivía cerca de sus abuelos maternos, aprendiendo de ellos la alegría, la solidaridad, el servicio social, el amor por la cocina y los platos tradicionales, las fiestas patronales, los matrimonios, la religiosidad de la semana santa, el respeto por los muertos, el amor por la tierra, el respeto por la familia, el valor de la amistad, y la necesidad de superar las dificultades ayudando y compartiendo.

Es descendiente de familias afro que desde finales de los años 1600 y principios de 1700 se asentaron en el territorio. Su abuelo paterno, Lao Meléndez, fue un historiador empírico quien sólo cursó primaria, les transmitió el amor por la lectura, la escritura de hechos y los momentos importantes de las familias y la comunidad, contándoles las historias y leyendas de sus ancestros, los santeros, los cuenteros, y sus tradiciones, estimulándose desde muy temprana edad por conocer lugares, personajes, y hechos de su pueblo. Le enseñaron el amor por Cartagena, porque de allí salieron sus abuelos.

Estudió básica primaria en la escuela Sagrado Corazón de Jesús, aprendo de las maestras de los años 1960 y 1970 el amor por la tierra y los valores culturales propios de las primeras familias que dejaron el legado cultural. Estudió bachillerato en el colegio Santa Clara, donde siempre participó en los grupos juveniles, scouts e hizo parte de la junta de acción comunal en el año 1975.

En el año 1970 culminó sus estudios como maestra en la Escuela Normal Superior de Sincelejo, dos años de mucho esfuerzo y soportar el trato despectivo de no llamarla por su nombre si no “la negra o la plátano maduro maltratado”, aludiendo que era por cariño. Por ello, se propuso ser siempre la mejor en lo académico y lo deportivo.

En el año 1986 comenzó una licenciatura en Educación preescolar y promoción de la familia, la cual culminó en el año 1992. En el año 2000 culminó la especialización en Educación personalizada en la universidad de Caldas y en el año 2007 culminó la especialización en Pedagogía de las ciencias en la universidad Simón Bolívar.

En el año 1971 comenzó a trabajar en la escuela José María Córdoba, Institución en la que fue nombrada directora provisional en el año 1998, y directora en el año 2000 y más tarde, en el año 2004, fue nombrada coordinadora en la IE Manuel Ángel Anachury.

Adicionalmente, ha realizado estudios de investigación en etnográfica, etnoeducación y cultura afrocolombiana, docencia universitaria, emprendimiento, conciliación en equidad, identidad étnica y cultura afrocolombiana, derechos humanos para pueblos especiales, cultura y convivencia, y resolución creativa de conflicto.

En el período 2000–2002 participó en el proyecto “Representación e interpretación de la realidad social a través del juego dramático y otras actividades lúdico artísticas de diverso contexto”, y la “Escuela como

espacio de encuentro intercultural”, con el apoyo de Colciencias y el Ministerio de Cultura.

En el año 2003 participó en el proyecto “Expedición pedagógica – Ruta Afro”, liderado por la Universidad Pedagógica Nacional con el objetivo de reconocer prácticas y experiencias pedagógicas que dieran cuenta de cómo la dimensión afro permeaba la escuela.

Dentro de sus actuaciones por la comunidad afrodescendiente de San Onofre se destacan las siguientes:

- Proyección de la política pública de juventud.
- Organización de la escuela de liderazgo juvenil.
- Participó en el programa Gastronomía con mujeres afro.
- Promovió la Escuela de sensibilización artística intercultural afro.
- Participó en la organización del museo Afro de la memoria del San Onofrino.
- Participación en la integración rural-urbana con expresiones artísticas para el fortalecimiento de la identidad, el emprendimiento y la asociatividad.
- Sueños de contar con un centro educativo donde se pueda integrar la ciencia, la etnoeducación, la cátedra afro-saberes.
- Participación activa en la fundación de la Casa de la Cultura Juan Narvaéz y Parra.
- Miembro activo del voluntariado que lidera los procesos de gestión, defensa y promoción de la cultura san onofrina (música y danza tradicional, personajes y juglares de la cultura local, expresiones

populares, gastronomía, literatura, y artesanías, entre otras manifestaciones de la cultura afrodescendiente).

- Lideranza comunitaria desde la Fundación para el Desarrollo Humano y Social de Colombia (FUNDEHUMANO), interesada por los niños, niñas, jóvenes y mujeres cabeza de hogar en condiciones de desplazamiento como víctimas de la violencia, Y abandono por familias desintegradas.
- Miembro de la Asociación para la Defensa y la Promoción de Derechos de las Comunidades Afrodescendientes (ASOAFRO), desde la cual se le reconoce como etnoeducadora consagrada, defensora de la historia, las costumbres, la cultura, la idiosincracia y el autoreconocimiento de los san onofrinos como pueblo afrodescendiente.
- Participación en los proyectos y acciones de cooperación nacional e internacional en el marco del Programa de Desarrollo y Paz de los Montes de María (PDP), la Fundación Antonio Restrepo Barco de la Universidad de Antioquia, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), y el Movimiento para la Paz y el Desarme (MPDL).
- Organizadora del Comité Local de Apoyo a la Infancia y la Juventud del Municipio de San Onofre (CLAIJ).
- Conciliadora de equidad en el proyecto del Ministerio de Justicia y del Derecho.

Conclusiones

El origen de San Onofre de Torobé data del año 1.774 durante la época de la colonia y se erige como municipio en el año 1839, ocupado por Comunidades Afrocolombianas depositarias de una sabiduría acumulada durante siglos que se ha transmitido a través de la tradición oral, con sus propios sistemas de socialización y educación. Adicionalmente, la población de San Onofre se ha visto afectada por tres hechos históricos que han dejado a la población civil en medio de episodios de despojo de tierras y desplazamiento; vulnerabilidad de sus derechos y pérdida de la tranquilidad, afectando la convivencia en el entorno social; e incidencia en las aulas de clases consideradas espacios privilegiados de encuentro de realidades, culturas e imaginarios para el intercambio de saberes, aprendizajes, fomento de relaciones, formación en valores y ambientes de trabajo y recreación, a saber: la clase política que implantó un modelo de desarrollo ajustado a sus necesidades; el surgimiento de movimientos sociales para resistirse; y la guerrilla, el narcotráfico, y las cooperativas de seguridad CONVIVIR (AUC).

Sin embargo, el inicio tardío de una educación diferenciada en Colombia y el municipio de San Onofre, en los años 1970 a través de la legislación sobre etnoeducación, ocasionó un retraso que generó en las maestras normalistas su interés por contribuir a la transformación social del municipio desde su labor docente, sustentada en la formación recibida en sus hogares y la formación académica obtenida.

De esta manera, tanto el nivel de formación alcanzado por las maestras analizadas, como los múltiples proyectos, programas, y actividades académicas en las que han participado, dan cuenta de la contribución, desde su práctica pedagógica en sus instituciones educativas, para afrontar los hechos traumáticos sufridos durante el período del conflicto armado acaecido en el Municipio de San Onofre; la recuperación de heridas causadas, así como la superación de las

secuelas dejadas por una guerra sin precedentes en el Municipio y el País; y la preparación de la comunidad para apropiarse del proceso de posconflicto y búsqueda de la paz en el que se encuentra actualmente Colombia. Todo esto, gracias al aprovechamiento de las potencialidades del territorio, caracterizado por su riqueza natural y su diversidad cultural, combinado con las herramientas brindadas por la legislación sobre etnoeducación, permitiéndoles desarrollar metodologías, estrategias y actividades pedagógicas que, no solo han contribuido a la formación de los niños y jóvenes del municipio, sino, además, contribuir a la restauración social de su comunidad. Es así como se puede evidenciar que la historia de vida de estas maestras y su papel como etnoeducadoras ha influenciado en el contexto social, político, y cultural, del municipio.

Por su parte, tanto el contexto social, político, y cultural del municipio de San Onofre de Torobé, como la existencia de una legislación sobre etnoeducación a nivel nacional y municipal, han sido relevantes en la historia de vida de estas maestras que han asumido el liderazgo en las IE y la comunidad, a través de su papel como etnoeducadoras.

Referencias

- Alcaldía de San Onofre. Acuerdo No. 003 Plan de Desarrollo Primero la Gente (2012). República de Colombia. Recuperado a partir de <http://sanonofre-sucre.gov.co/apc-aa-files/63383461393233316539313939393635/acuerdo-003-plan-desarrollo-2012.pdf>
- Arbeláez Jiménez, J., & Vélez Posada, P. (2008). La etnoeducación en Colombia : una mirada indígena. Universidad EAFIT. Recuperado a partir de <https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/433>
- Concejo de San Onofre. Acuerdo 005 - Por el cual se institucionaliza el proyecto educativo con enfoque diferencial del municipio de San Onofre - Sucre (2013). Colombia. Recuperado a partir de <http://concejo-sanonofre-sucre.gov.co/apc-aa-files/39303333353138636239343133643731/acuerdo-n-005.pdf>
- Congreso de Colombia. Ley 70 (1993). República de Colombia: Diario Oficial No. 41.013. Recuperado a partir de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=7388>
- Congreso de Colombia. Ley 115 de 1994 (1994). República de Colombia: Diario Oficial No. 41.214 de 8 de febrero de 1994. Recuperado a partir de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_.pdf.pdf
- Congreso de Colombia. Ley 725 (2001). República de Colombia: Diario Oficial No. 44.662 del 30 de diciembre de 2001. Recuperado a partir de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4598>
- Constitución Política de Colombia. Artículo 13 (1991). República de Colombia.
- Constitución Política de Colombia. Artículo 67 (1991). República de Colombia.
- Constitución Política de Colombia. Artículo 68 (1991). República de Colombia.
- Constitución Política de Colombia. Artículo 8 (1991). República de Colombia.
- DANE. (2005). Censo general 2005. Recuperado 8 de mayo de 2018, a partir de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-general-2005-1>
- Martínez Carazo, P., Lago De Vergara, D., & Buelvas Martínez, A. (2016). Maestras afrodescendientes del Caribe colombiano: Un estudio de caso. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(27), 143. <https://doi.org/10.19053/01227238.5526>
- Meneses Copete, Y. (2013). Representaciones sociales sobre afrodescendencia en procesos de formación de maestros y maestras en la Facultad de Educación de la Universidad de. Universidad Pontificia Bolivariana Escuela. Recuperado a partir de <https://repository.upb.edu.co/bitstream/>

- handle/20.500.11912/1104/TESIS DE MAESTRÍA TEXTO FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). Plan Decenal de Educación 1996 - 2005. Recuperado a partir de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Serie lineamientos curriculares - Cátedra Estudios Afrocolombianos. Bogotá, D.C., Colombia. Recuperado a partir de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_2.pdf
- Presidencia de la República. Decreto 1710 (1963). República de Colombia: Diario Oficial No. 31.169 de 31 de agosto de 1963. Recuperado a partir de http://normatividad.sembrillo.gov.co/men/docs/pdf/decreto_1710_1963.pdf
- Presidencia de la República. Decreto 088 (1976). República de Colombia: Diario Oficial 34495 de febrero de 1976. Recuperado a partir de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102584_archivo_pdf.pdf
- Presidencia de la República. Decreto 2277 (1979). Colombia. Recuperado a partir de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf
- Presidencia de la República. Decreto 2249 (1995). República de Colombia: Diario Oficial No 42.163, del 26 de diciembre de 1995. Recuperado a partir de http://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-viva-intercultural/Documentos/Decreto_2249_de_1995.pdf
- Presidencia de la República. Decreto 804 de 1995 (1995). República de Colombia: Diario Oficial No. 41853 de mayo 18 de 1995. Recuperado a partir de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=1377>
- Presidencia de la República. Decreto 1122 (1998). República de Colombia: Diario Oficial No. 43.325, de 23 de junio de 1998. Recuperado a partir de http://www.urosario.edu.co/Universidad-Ciencia-Desarrollo/ur/Fasciculos-Anteriores/Tomo-I---2006/Fasciculo-4/pdf/2006_fa04_decreto_1122_1998/
- Presidencia de la República. Decreto 1278 (2002). Colombia. Recuperado a partir de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Presidencia de la República. Decreto 3323 (2005). Colombia. Recuperado a partir de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103069_archivo_pdf.pdf

- Rodríguez, M., & Mallo, T. (2012). Los afrodescendientes frente a la educación. Panorama regional de América Latina (Serie Avances de Investigación No. 75). Avances DE INVESTIGACIÓN. Madrid. Recuperado a partir de <http://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2014/08/AI75.pdf>
- Ruiz Cabezas, A., & Medina Rivilla, A. (2014). Modelo didáctico intercultural en el contexto afrocolombiano: La etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (14), 6–29. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77130564001>

SEGUNDA PARTE

ETNOEDUCACIÓN, COMUNIDADES INDÍGENAS EN EL CARIBE COLOMBIANO



LA ETNOEDUCACIÓN DE LA REFLEXIÓN A LA ACCIÓN

Claribel Ochoa Romero¹

Alexis Carabali Angola²

Resumen

La etnoeducación como propuesta universitaria constituyó un importante paso en el reconocimiento de los contextos étnicos y sus derechos a la protección de su lengua, cultura y territorio. La realidad indígena latinoamericana planteó similares problemáticas de los indígenas, la reforma constitucional de 1991, en Colombia posibilitó la puesta en marcha, desde la Universidad de La Guajira del primer programa en etnoeducación que profesionalizó a los profesores indígenas del departamento. Entre la legislación tendiente a la especialización de los docentes y la carencia de propuestas articuladoras de las diversas iniciativas esta iniciativa terminó siendo un enfoque educativo circunscrito a las etnias y no una solución educativa para la diversidad étnica nacional.

Palabras clave: etnoeducación, etnodesarrollo, diversidad étnica, wayuu, universidad de la Guajira.

1 Docente Investigadora Grupo Territorio Semiáridos del Caribe, Universidad de La Guajira. Antropóloga, Universidad del Cauca. Especialista en Evaluación Escolar. Magister en Ciencias de la Educación. Correo: clarigua@hotmail.com

2 Docente Investigador Grupo Territorio Semiáridos del Caribe, Universidad de La Guajira. Antropólogo, Universidad del Cauca. Especialista en Historia de América, Universidad del Valle. Magister en Estudios del Cribé, Universidad Nacional de Colombia, sede San Andrés. Doctor en Antropología, Universidad de los Andes de Mérida, Venezuela. Correo: Alcaanster@gmail.com

Abstract

Ethno-education as a university proposal was an important step in the recognition of ethnic contexts and their rights to the protection of their language, culture and territory. The indigenous reality of Latin America raised similar problems of the indigenous, the constitutional reform of 1991, in Colombia made possible the start, from the University of La Guajira of the first program in ethnoeducation that professionalized the indigenous teachers of the department. Among the legislation aimed at the specialization of teachers and the lack of proposals articulating the various initiatives this initiative ended up being an educational approach circumscribed to ethnic groups and not an educational solution for national ethnic diversity.

Keywords: ethnoeducation, ethnodevelopment, ethnic diversity, wayuu, University of La Guajira.

Introducción

Según Burchardt (2008, p. 9-10):

En América Latina la fuerte articulación sostenida entre la desigualdad socio económica y las posibilidades volátiles de participación social de los grupos más desaventajados en la vida colectiva e institucional, dan cuenta de una tendencia profunda a la perpetuación de la exclusión, el desempleo, la inseguridad, la marginación educativa, la ilegalidad y el riesgo que afecta primordialmente a los grupos que pertenecen a “minorías” étnico-culturales (indígenas y afrolatinos). Estas problemáticas se tornan realmente preocupantes si se considera el gran número de personas excluidas por motivos socio-culturales en toda la región. En América Latina y el Caribe existen hasta 40 millones de indígenas distribuidos en más de 400 grupos étnicos. El 90% de la población indígena latinoamericana se concentra en Perú (27%), México (26%), Guatemala (15%), Bolivia (12%) y Ecuador (8%). Dentro de las respectivas sociedades las poblaciones indígenas constituyen una gran parte de la población: Bolivia (67%), Perú (45%), Guatemala (40%), México (30%) y Ecuador (20%). Por su parte, la población afro-descendiente alcanza aproximadamente a 150 millones de personas, lo que es proporcional al 30% de la población total de la región. Considerando su distribución geográfica, la misma se reparte del siguiente modo: Brasil (50%), Colombia (20%) y Venezuela (10%) entre otros. Dentro de los países, las poblaciones afro - latinas, en relación a la población total, constituyen en Brasil (50% entre pardos y negros), Colombia (15% entre mulatos y negros) y Venezuela (10%). Muchas de las mencionadas comunidades culturales poseen idiomas propios al

igual que cosmovisiones y sistemas políticoeconómicos enraizados en las propiedades de su entorno natural y social. Trágicamente, en muy pocos casos, esta variedad cultural ha sido integrada en la concepción de los Estados latinoamericanos.

La diversidad cultural vista desde la propuesta del multiculturalismo plantea un camino que asegure la participación de la diversidad étnica en la nación colombiana y en particular en el departamento de La Guajira. De acuerdo con esto nos dice Tylor (2000, p. 170). “Los movimientos de emancipación en las sociedades multiculturales no configuran un fenómeno unitario”. Es este el caso de la emergencia de los afro y sus reclamos, además de lo indígena como diferenciado, no es igual un indígena del caribe que uno de los andes o de la Amazonía, igual situación se presenta para los afrodescendientes.

Krehof (2000, p. 74), habla de la otredad desigual:

Hay, por un lado, una cultura a plenitud, que es la occidental que conocemos en el caso nuestro y, por otro, culturas subalternas que sobreviven y se reproducen por fragmentos, cuya característica principal es que son culturas que no tienen poder, que no ejercen poder alguno para imponer sus ideas, difundir sus conceptos y sus propios valores. La política se hace sin ellos y contra ellos, sin ellas y contra ellas.

Antecedentes

Educación Indígena y el Concepto de Etnoeducación

Cada cambio económico propicia una política educativa, con un pensamiento pedagógico para la población en general, que promueve sus intereses. Para el caso de las comunidades indígenas, excluidas de la escolaridad formal y del sistema productivo capitalista, ésta estuvo adscrita al dominio de la iglesia católica que orientó toda su enseñanza en asimilarlos a la cultura occidental en el plano ideológico y no productivo.

Según Ahern (1991, p. 13), en 1820 Francisco de Paula Santander ordenó que se estableciera una escuela en toda comunidad de más de 30 familias, además consideró que los niños indígenas debían ser educados en las mismas condiciones que los blancos. Para Gómez-Martínez (2004, p. 6), en 1825 Bolívar considera que:

Los pobres indígenas se hallan en un estado de abatimiento verdaderamente lamentable. Yo pienso hacerles todo el bien posible: primero, por el bien de la humanidad, y segundo, porque tienen derecho a ello, y últimamente, porque hacer bien no cuesta nada y vale mucho. Y, en efecto, el 4 de julio de 1825, promulga un decreto proclamando los derechos del “indio” y prohibiendo su explotación.

Durante la mayor parte del siglo XIX la educación indígena fue contenida en esos dictámenes legales hasta la declaración de la constitución de 1886 que como se verá más adelante, nos da una idea del factor predominante de las leyes que rigieron la educación en Colombia desde los inicios de la era republicana como manifiesta Bodnar (1994), la educación oficial para comunidades indígenas obedecía al Concordato entre la misión católica y el Estado colombiano

que las facultaba para administrar y dirigir las escuelas públicas para varones, que posteriormente en 1953 se extenderá a todos los territorios con presencia indígena, quedando la educación fuera del ámbito del conocimiento científico y permaneciendo en campo de lo teológico.

La educación indígena planteada desde el Estado, tenía una labor claramente evangelizadora, el objetivo destruir todo rasgo de la identidad cultural. Esta tendencia se fortaleció con la constitución de 1886 y su tendencia regeneradora

La Regeneración fue el movimiento que sentó las bases para la consolidación de la burguesía colombiana de acuerdo con Medina (1941). La organización nacional bajo una armonización de la libertad y el orden; del progreso y la estabilidad en función del capitalismo que empezaba a desarrollarse mediante la inversión y generaba ya acumulación de capital para las élites gobernantes. Este esquema expresaba la necesidad de garantías para los empresarios y sus inversiones.

La situación de los grupos indígenas en el contexto de las pugnas políticas que condujeron a la llamada regeneración y la expedición de la Constitución de 1886, inspirada en una ideología católica e hispanista, en la que el pasado colonial fue reivindicado y valorado positivamente, y se otorgó un rol especial a la religión católica como forjadora del orden de la nación. En este contexto, se expidió la ley 89 de 1890, que determinaba como debían ser gobernados los salvajes que se redujeran a la vida civilizada. Los indígenas quedaron al margen de la “legislación general” de la República, bajo la tutela de las misiones católicas, y fueron considerados como “menores de edad” en lo que atañe al régimen civil y penal de la Nación. En lo educativo propiamente dicho y bajo el Concordato, también se firmaron convenios para el desarrollo de proyectos misioneros en 1903 y 1928, mediante los cuales se reorganizaron Territorios nacionales y se definieron como zonas de Misiones con el propósito de entregarlos a las diversas órdenes religiosas

católicas para Civilizar a los grupos indígenas que habitaban dichos territorios, la enseñanza se basaba en difundir la moral cristiana y la occidentalización de los indios (Pineda, 2016).

Este panorama educativo se extendió hasta la década de los 70 del siglo XX, cuando la comunidad arhuaca del departamento del Cesar presenta una propuesta en 1977, al Ministerio de Educación Nacional, sobre una educación bilingüe intercultural con el propósito de recuperar la tradición cultural. A partir de esta iniciativa se da origen al decreto 1142 de 1978 reglamentario del artículo 11 decreto ley 088 de 1976.

De igual manera, el Ministerio de Educación Nacional crea el grupo de etnoeducación para asesorar e impulsar programas de etnoeducación en las comunidades indígenas autorizando a la secretaría de educación del departamento del Cesar para aplicar el plan curricular o modelo educativo propuesto por la comunidad arhuaca. Asumir la orientación y administración de los servicios educativos de los establecimientos oficiales de la educación básica de la sierra Nevada de Santa Marta. Asegurar la participación de las comunidades indígenas, el ordenamiento y administración de estos programas estará dirigido por el Fondo Educativo Regional (FER) (Uribe, 1999, p. 4).

En la década los 80 se intensificaron las críticas y protestas contra el modelo educativo oficial, por parte de los grupos indígenas, el descontento se ilustra en el documento de Manuel Trino Morales, presentado durante en el Primer Seminario de Etnoeducación realizado en agosto de 1985, en Girardot, Cundinamarca:

[...] los indígenas creemos que la educación que el Estado ha venido imponiéndonos no es ajena a un propósito deliberado y planificado hacia el arrasamiento de nuestras culturas tradicionales con miras al logro de la mal llamada vinculación del indígena al desarrollo

nacional y a integrarnos a la cultura dominante. Solo así se explica desde la Conquista hasta hoy la persecución y desconocimiento sistemático de nuestras formas tradicionales de educación, que forman al niño para defenderse frente a las necesidades que le demanda su medio, con una visión coherente y respetuosa de la naturaleza, que crea altos principios morales, guías de nuestra vida comunitaria; lo que es demostrable por la existencia actual de diferentes comunidades que en mayor o en menor grado conservamos elementos propios de nuestra cultura, testimonio de la dura lucha que venimos librando (Morales, 1995, p. 190).

Las normativas etnoeducativas que fueron inicialmente para los arhuacos del Cesar, se hacen universales para el contexto indígena colombiano con una serie de normas, decretos y resoluciones que propiciaron la participación activa de los indígenas en sus procesos educativos, y se abre la posibilidad para que los indígenas funcionen bajo un régimen especial diferente al sistema educativo nacional.

Al mismo tiempo se hacen excepciones para los centros educativos indígenas en la aplicación de programas educativos nacionales; los directivos docentes no están obligados a cumplir con el requisito de título profesional; se crea así mismo, el comité nacional de lingüística aborigen y se excluye del sistema de concursos y evaluación a los aspirantes a docentes para comunidades indígenas.

Concluye Uribe (1999, p. 4), que los procesos que los indígenas venían desarrollando en la creación de sus “proyectos educativos” partiendo de su realidad cultural se frenan, ya que el grupo de etnoeducación del Ministerio de Educación Nacional se convierte en doctrinero de la etnoeducación y etnodesarrollo, se interesa más en propagar las “etnoteorías”, liderando las políticas y programas

de educación del gobierno, desconociendo las experiencias de las comunidades.

En la constitución política de Colombia de 1991, se reconoce por primera vez la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana, haciendo de los pueblos indígenas, afros y demás componentes de la diversidad cultural sujetos de derecho lo que significa darles vida jurídica y el compromiso de respetar y visibilizar los territorios, lenguas y dialectos, usos y costumbres de los grupos étnicos.

Etnoeducación como Propuesta Educativa para los Grupos Étnicos

En principio la etnoeducación surge como opción para los pueblos indígenas, como respuesta a las inconformidades y protestas al modelo educativo oficial. A partir del decreto 1142 de 1978 se van perfilando los cimientos de una etnoeducación para los pueblos indígenas que en principio se llamaba educación bilingüe intercultural con el fin de revitalizar la lengua, cultura y tradición de estos grupos.

El Estado colombiano emite la resolución 3454 de 1984 en la que se establecen los lineamientos generales de la educación indígena nacional; en su parte resolutive, artículo 1, los programas para la educación formal y no formal de las comunidades indígenas del país se orientarán y desarrollarán de acuerdo con la guía o lineamientos formulados por el Ministerio de Educación Nacional, enmarcado dentro del enfoque definido como etnodesarrollo y su componente educativo denominado Etnoeducación.

Se define el etnodesarrollo

como el ejercicio de la capacidad social de decisión de un pueblo sobre el manejo de los recursos de su cultura para construir su futuro de acuerdo con un proyecto que

se defina según sus propios valores y aspiraciones” y por Etnoeducación “un proceso social permanente inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores y en el desarrollo de habilidades y destrezas, que capacita a la persona para participar plenamente en el control cultural de su comunidad (Ministerio de Educación Nacional, resolución 3454 de 1984; Artículo 1).

Con el decreto 804 de 1995 se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos dentro de la Ley 115 de 1994 o Ley General de la Educación, define la educación para grupos étnicos como un servicio público educativo que se construye con la participación colectiva. En el artículo 3 establece que en las entidades territoriales donde existan asentamientos de comunidades indígenas, negras o raizales se deberá incluir en los respectivos planes de desarrollo educativo propuestas de etnoeducación para atender esta población.

Estas disposiciones plantean la participación comunitaria de las etnias en la definición de sus procesos etnoeducativos y por primera vez se enuncia la presencia de las comunidades negras y raizales como partícipes de esta condición étnica.

Posteriormente se adopta el concepto de etnoeducación definido como lo concibe Agreda (1999, p. 260):

Los procesos etnoeducativos para los pueblos indígenas están estructurados teniendo en cuenta el territorio, cosmovisión, interculturalidad, usos y costumbres, sumándoles los principios de integralidad, diversidad lingüística y étnica, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Para *“desarrollar el programa de etnoeducación se han privilegiado cinco componentes,*

la formación y capacitación, profesionalización, nivelación y actualización, la investigación: lingüística, antropología, pedagogía y proyectos educativos comunitarios, diseño curricular: primaria y secundaria, producción de materiales en las regiones: pedagógico e informativo y publicaciones nacionales, seguimiento y evaluación”.

La anterior definición presenta una percepción desde dentro debido a que es una líder indígena quien lo enuncia y promueve como opción que abarca las demandas fundamentales de las etnias indígenas.

Artunduaga (1997, p. 25), plantea que:

los procesos etnoeducativos deben hundir sus raíces en la cultura de cada pueblo, de acuerdo a los patrones y mecanismos de socialización de cada uno en particular, propiciando una articulación a través de una relación armónica entre lo propio y lo ajeno en la dimensión de interculturalidad.

Mientras Agreda plantea una visión muy cercana a la realidad étnica y cultural de los indígenas, Artunduaga hace una metáfora de lo que deben ser los procesos etnoeducativos en las comunidades indígenas coincidiendo con Agreda en la relación de la etnoeducación como proceso propio y orientado a salvaguardar los bienes más preciados de los grupos indígenas, territorio, lengua y cultura.

Resultados de la Investigación

La Etnoeducación como Programa Académico de la Universidad De La Guajira

El establecimiento del programa de etnoeducación en la universidad de La Guajira significó la puesta en escena de una serie de supuestos acerca de la interculturalidad, el potencial humano, la educabilidad, el reconocimiento de los valores de la etnia nativa, la posibilidad de administrar procesos educativos diferenciados, la profesionalización de docentes indígenas en todo el departamento guajiرو. También significó el cambio de la orientación de los procesos educativos revalorando las tradiciones y saberes de los mayores como portadores de la cultura.

Dentro de este contexto se consideraba que:

Un programa de etnoeducación en el marco de una universidad regional, cumple una función social al tiempo que da respuesta, a las necesidades de capacitación del pueblo, por consiguiente, la revitalización de los patrones culturales de una etnia, a través de un programa de etnoeducación, tiene ciertas e importantes implicaciones en el descubrimiento científico y en las aplicaciones técnicas que elevan el nivel de vida del ser humano, sin desafiar el equilibrio que las etnias mismas han desarrollado y que garantizan su supervivencia. (Universidad de La Guajira, Documento Base. (Universidad de la Guajira, 1995, p. 23).

Consciente de su responsabilidad con la sociedad Guajira, la Universidad hace eco de las iniciativas que las organizaciones indígenas le proponen y asume el reto de concertar con varios estudiosos sociales un programa que responda a las necesidades de la comunidad y los capacite para sobrellevar el contraste cultural propio del departamento.

En 1.995 la universidad de la guajira cristalizó el proyecto *etnoeducativo* universitario que:

ha sido uno de los pioneros de la etnoeducación en Colombia lo cual hace posible acercar más una realidad lejana con relación al propio sistema educativo, y la Universidad de La Guajira sería la herramienta para pulir todo un trabajo de autogestión de tecnificar los valores presentes en las comunidades y así demostrar la ruptura con unos lineamientos pedagógicos hegemónicos pretendidos “Universales”. Una etnoeducación es, para los guajiros, el sistema que conduce a privilegiar la cultura y el pensamiento mismo, la de aceptar y compartir sistemas técnicos y de demostrar el espíritu de amor y compromiso con la sociedad.- Se pretende ir más allá del parámetro cotidiano para adquirir una retroalimentación a nivel de lo que se debería llamar etnodesarrollo. (*Ibid.*, p. 29).

Con estas ideas se da inicio a la construcción de la propuesta programática del programa de licenciatura en Etnoeducación y Proyecto Social que inicia labores en 1995 con dos modalidades, presencial y semipresencial.

Las disciplinas aportantes y énfasis aparecen hacia 1999, con el decreto 272 de 1998 que decía que el etnoeducador debía salir formado en un campo disciplinar, el título otorgado es de licenciado en etnoeducación para la educación media con énfasis en ciencias naturales o sociales.

Esta perspectiva especialista del saber de pregrado en etnoeducación entró en controversia con los modelos holísticos e integrales tradicionales de las sociedades con las que el programa trabajaba y produjo la separación del proyecto de varios docentes, sin

embargo, el proceso continuó ya con menos vitalidad entre otras razones porque los grupos de estudiantes de las promociones más recientes eran jóvenes de origen urbano en su mayoría.

Este nuevo programa de Etnoeducación y proyecto Social en la Universidad de la Guajira, vino a convertirse en el pionero en toda la República de Colombia y profesionalizó, amparado en el Decreto 85 de 1980 a todos los profesores indígenas del departamento, legalizando su situación laboral dentro del intrincado escalafón del magisterio colombiano.

Periódicamente el programa entra en un periodo de reflexión y revisión y con ocasión de la actualización para el registro calificado, en 2010 se elabora un documento Maestro denominado Etnoeducación, interculturalidad y diversidad. Avalado por el Consejo Académico y aprobado por el Ministerio de Educación Nacional, con base en la ley 1188 de 2008. Este nuevo insumo está vigente para el programa de Etnoeducación.

La experiencia de trabajo reflexivo sobre la etnoeducación y la conciencia cobrada por las comunidades ante sus derechos fundamentales está propiciando la generación de procesos integradores entre los centros de pensamiento y las comunidades que con mayor claridad plantean sus demandas educativas y la aspiración de integrarlas a los requerimientos del Estado.

Cada vez se fue afianzando, gracias a los procesos etnoeducativos, la diferenciación entre lo indígena y lo campesino como realidades distintas dentro de las condiciones de marginalidad de la realidad latinoamericana.

Dentro de este contexto la población Wayuu inicia una nueva fase en la defensa territorial:

la aparición de un elemento económico que no solo transformaba la región, sino que desplazaba y excluía de sus tierras a las comunidades wayuu, colocaba en La Guajira la discusión que en otros territorios nacionales se venía haciendo desde hacía algunas décadas. La explotación minera en gran parte del territorio trastornó la economía propia de las comunidades: las rozas de cultivo fueron abandonadas, el pastoreo restringido, al construirse la línea del tren, las zonas marítimas de pesca tradicional fueron ocupadas por el puerto, es decir se trastocan elementos económicos y culturales que recién 35 años después de iniciarse la explotación minera puede evaluarse como dañino para el Desarrollo de los wayuu, que no los ha beneficiado. Sus escuelas continúan siendo escasas, las enfermedades han proliferado, cada día les exigen más territorio, las prácticas corruptas han lesionado la unidad comunitaria que ha impedido que se organicen bajo un solo propósito de protesta. (Universidad de la Guajira, 1995, p. 39).

Se avizoran nuevos y futuros procesos producto de la relación renovada de comunidades y centros educativos para la búsqueda de modelos que reconozcan y exalten las dinámicas culturales propias, al tiempo que amplían las fronteras de interacción entre lo local étnico y lo nacional pluricultural.

Conclusiones

El desarrollo de los procesos etnoeducativos en la universidad de La Guajira ha significado una serie de transformaciones en los aspectos sociales relacionados con las luchas indígenas, los desarrollos

universitarios y posteriormente la lucha de los afrodescendientes por su inclusión en las propuestas académicas nacionales.

En el caso colombiano, existe la propuesta de la etnoeducación como estrategia para ampliar la participación educativa de los grupos étnicos, que amplía la percepción inicial de considerar la etnoeducación como una educación para indígenas.

El desarrollo de la propuesta etnoeducativa como estrategia de participación en la multiculturalidad ha traído consigo una serie de nuevas realidades que obligan a repensar y reorganizar su propio desarrollo para atender los siguientes aspectos:

1. La diversidad cultural comprendida más allá de lo indígena por desconocimiento de otros componentes de la identidad nacional.
2. La etnoeducación como propuesta para grupos indígenas, como asegurar la articulación de esa diversidad indígena en visiones nacionales interétnicas.
3. La emergencia de las demandas afro como parte de la diversidad cultural y sus reclamos educativos.

En general, la etnoeducación en sus principios se consideró como una opción transformadora de la realidad educativa colombiana, sin embargo, con el transcurrir del tiempo ha pasado a ser un enfoque educativo que no cumplió con su rol complementario de formación del recurso humano en una nación pluriétnica y multicultural, segregándose a los espacios étnicos aún sin lograr una conjunción de esas visiones étnicas hacia una mirada étnica nacional.

Referencias

- Agreda, A. (1999). Culturas, lenguas, educación : memorias. En D. Aguirre Lischt (Ed.), Simposio de etnoeducación VIII Congreso Nacional de antropología. Barranquilla, Colombia: Fondo de Publicaciones de la Universidad del Atlántico. Recuperado a partir de http://biblioteca.caroycuervo.gov.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=75678&query_desc=su%3A%22ETNOEDUCACION%22
- Ahern, E. J. G. (1991). El Desarrollo De La Educacion En Colombia 1820-1850. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado a partir de [http://aulavirtual.iberamericana.edu.co/recursosel/documentos_para_descarga/El desarrollo de la educación en Colombia \(1\).pdf](http://aulavirtual.iberamericana.edu.co/recursosel/documentos_para_descarga/El%20desarrollo%20de%20la%20educaci3n%20en%20Colombia%20(1).pdf)
- Artunduaga, L. A. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (13), 35–45. Recuperado a partir de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie13a02.htm>
- Bodnar, Y. (2009). Una Mirada a La Etnoeducación Desde Las Prácticas Pedagógicas Culturales. En M. Rocha Vivas (Ed.), *Interacciones Multiculturales, Los Estudiantes Indígenas en la Universidad* (pp. 67–86). Bogotá: Universidad Externado de Colombia. Recuperado a partir de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31165598/una_mirada_a_la_etnoeducacion.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1525663481&Signature=fVvew9baG5nGqsNQZSv3zb17ME%3D&response-content-disposition=inline%3Bfilename%3DUna_mirada_a_la_et
- Burchardt, H. (2008). Desigualdad y democracia. *Nueva sociedad*, (215), 79–94. Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3989177>
- Gómez-Martínez, J. L. (2004). “La encrucijada del cambio: Simón Bolívar entre dos paradigmas” (una reflexión ante la encrucijada pos-industrial). *Cuadernos Americanos*, (104), 11–32. Recuperado a partir de <https://www.ensayistas.org/jlgomez/estudios/bolivar.htm>
- Habermas, J. (2009). La lucha por el reconocimiento en el Estado democráticos de derecho. En C. Taylor (Ed.), *Multiculturalismo Y “La Política Del Reconocimiento “* (p. 246). Fondo de Cultura Económica.
- Krehoff, B. (2008). Multiculturalismo, indigenismo y derechos indígenas. En D. de la Fontaine & P. C. Aparicio (Eds.), *Diversidad cultural y desigualdad social en América latina y el Caribe: desafíos de la integración global*. EDICIONES BÖLL. Recuperado a partir de

- http://www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/libros/83_Diversidadculturalydesigualdadsocial.pdf#page=155
- Medina, A. (1941). *Procesos del arte en Colombia Tomo I (1810-1930)*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Montoya, R. (2006). *La cultura quechua hoy: Una conversación con Rodrigo Montoya*. Hueso húmero, (49). Recuperado a partir de <https://web.archive.org/web/20090319024551/http://huesohumero.perucultural.org.pe:80/textos/49/491.doc>
- Morales, M. T. (1985). *Discurso del presidente de la Onic*. En *Memorias del Primer Seminario de Etnoeducación (25 al 31 de agosto)*. Bogotá: ONIC, MinEducación. Recuperado a partir de <https://searchworks.stanford.edu/view/3417289>
- Pineda Camacho, R. (2016, octubre). *ESTADO Y PUEBLOS INDÍGENAS EN EL SIGLO XIX*. *Revista Credencial*. Recuperado a partir de <http://www.revistacredencial.com/credencial/historia/temas/estado-y-pueblos-indigenas-en-el-siglo-xix>
- Universidad de la Guajira. (1995). *Documento Base. Programa de Etnoeducación y proyecto Social*.

TERCERA PARTE

MEZTIZAJE Y AFROCOLOMBIANIDAD ALGUNAS CONSIDERACIONES GENERALES



HERENCIA PICARESCA Y MESTIZAJE EN AMÉRICA LATINA

Nelson Vallejo-Gómez¹

“No somos indios ni europeos, sino una especie media”

Bolívar (1819)

La marca de identidad latinoamericana en el mundo globalizado es la de ser *mestizo*, pero también la de ser “vivo”, rebuscador y transgresor. Por lo mismo, la acepción *mestizo* conlleva una connotación negativa. Veo en la herencia de tipo *picaresco* el origen de tal negatividad; lo cual requiere ser explorado, en busca de la diversidad de sentidos que tiene, pues hay marca de España y también emergencias inéditas, propias al Nuevo Mundo.

Propongo entonces indagar a través de una intuición literaria que muestre, en su antropología, el carácter fasto y nefasto de la herencia picaresca de corte castellano, mutado en viveza criolla. La hipótesis de trabajo es que una comprensión positiva de lo que se entiende en propio por *mestizaje latinoamericano* trasciende los aportes de la picardía castellana, la malicia indígena y la viveza criolla. Con lo cual esclarece la sombra contradictoria que colabora en la estructuración de la identidad del subcontinente, desde el Río Grande en el Norte, hasta el Río de la Plata en el Sur, pasando por los países andinos.

¹ Bachiller del Liceo de la Universidad de Antioquia, Diplomado en Licenciatura, Maestría y Especialización en Filosofía Moderna y Contemporánea por la Universidad de la Sorbona-Paris IV, Doctor Honoris Causa por la Universidad de Caldas (Manizales), la Universidad Nacional de Cajamarca y la Universidad Ricardo Palma (Perú). Director científico del Programa PREFALC y Co-director del Laboratorio en ciencias humanas y sociales, GRECOL-ALC, en la *Fondation Maison des Sciences de l'Homme* (Paris). <http://www.fmsih.fr/fr/recherche/24250>, blog personal: www.nelsonvallejogomez.org

Como el caudillo en política, la viveza criolla es el avatar en el Nuevo Mundo de la picardía castellana, cierta entrada por atajo a lo universal. Lo cual trastoca la *servidumbre* por origen y vislumbra la posibilidad de pervertirla o de marcar en la sombra una mueca irónica, una revuelta contra la opresión colonial. La picardía es un bosquejo de libre albedrío, es la marca de un cambio de sociedad y de paradigma, es la inclusión del reconocimiento por el mérito propio, en negativo por cierto, u otro tipo de linaje posible.

Una serie de interrogantes dolorosos y perversos conducen esta indagación: ¿*hasta* cuándo seguirá siendo lo picaresco de corte castellano, mutado en viveza criolla, patente de corso a la bellaquería, a la violación de la ley o a la transgresión más o menos refinada? ¿Podría el mestizaje ladino, como marca valorativa, trascender la herencia picaresca y la viveza criolla, y así reconocido como identidad meridional, ser pregonero en la era planetaria de una ética compleja que contemple el tercio excluido en positivo, promueva la justicia con responsabilidad y solidaridad, legalidad y legitimidad? ¿Podría la imagen del mestizo latinoamericano contribuir por medios reales y virtuales a que cese la parodia de un continente en donde se da tradicionalmente gato por liebre, ensayo por realización y transgresión por paradigma? ¿Podría América latina y en el archipiélago del Caribe transmitir al mundo un mensaje con perspectiva de futuro e identidad propia, un mensaje que contribuya a una política de civilización y de inclusión, al reconocimiento de un mundo multipolar e interdependiente, un mundo en donde el entramado intercultural mestizo sea una identidad abierta y serena, en donde el mestizaje latinoamericano contenga un envío que contribuya a la humanización en la era planetaria, a la toma de conciencia por doquier de la identidad humana como universal concreto? En suma: ¿Cuál es la marca latinoamericana o contribución de esta región del mundo a la antropología filosófica de la identidad planetaria?

Entre los descendientes de los conquistadores afincados en territorio americano, lejos de España, la llamada por los criollos “madre patria”, se establece un primer proceso de identidad mixta, una nueva crianza. En *Certidumbre de América*, Arrom (1971) precisa que el vocablo “criollo” surgiría por primera vez en un oficio real peruano de 1567, en donde se lo emplea para distinguir a un grupo de españoles: “estos que acá han nacido”. Otros documentos establecen una diferencia entre los “acá nacidos” provenientes de Portugal o de África como “negro criollo”, o de Asia, “chino criollo”, o a los nacidos en América, África y Asia respectivamente. Por su lado, en *La aparición de la conciencia criolla en el Virreinato del Perú -Antagonismo hispano - criollo en las órdenes religiosas del siglo XVI y XVII-* (1982), Bernard Lavallé estudia la arqueología del criollo, las contradicciones de la “conciencia criolla”.

Hay, en esa conciencia en busca de identidad y raíces en el Nuevo Mundo, un juego narrativo de poderes en conflicto, de afectos en reivindicación. En Narraciones de la independencia, Scavino nos invita a entender mejor las causas de estas identificaciones antitéticas, de esta “conciencia en proceso o espíritu criollo”, si recordamos que se trata de “efectos imaginarios de dos mitos que los integrantes de esta minoría (los criollos) cuentan, protagonizan y escuchan desde su más tierna infancia” (2010, p.21). Según Scavino, el relato de la independencia de las Colonias españolas en América es un relato criollo; los criollos son quienes piensan y establecen la narración de la Independencia. Por prueba, Simón Bolívar, criollo por antonomasia, es quien concretiza dicha identidad en la “Carta de Jamaica” y en el “Discurso Inaugural del Congreso de Angostura” (1815-1819), donde la narración de tipo criollo es la de un “americano meridional”. La “Carta de Jamaica” responde a la pregunta de un inglés (Henry Cullen) sobre la suerte futura y los verdaderos proyectos de aquellos individuos que se quieren independizar de España. ¿“Cuál es la suerte futura y los verdaderos proyectos” de los habitantes de América? He aquí una pregunta política clave para naciones autónomas e independientes. Bolívar la formuló hace dos siglos.

Tratándose de una pregunta de cara al futuro, “solo se pueden ofrecer conjeturas más o menos aproximativas”, precisa el Libertador, con una prudencia propia al espíritu mestizo que lo animaba. Ya era claro que los americanos tenían que construir su “propio futuro”, es decir, tenían que enfrentar la Modernidad, así no estuviesen preparados.

A cada cual toca construir lo propio, cuando ya está encontrado, cuando entra en Modernidad. Tratase ahí de una militancia propia del oprimido, en busca de identidad. Tal es la marca de la utopía bolivariana. “La América está encontrada entre sí, dice Bolívar, pero su situación, como la de sus habitantes, en los albores de la independencia, es la de infantes rodeados de incertidumbre, ignorancia y error”. ¿Qué suerte futura y qué verdaderos proyectos en la situación de “infantes rodeados de ignorancia e incertidumbre”? “En mi concepto - dice Bolívar, esta es la imagen de nuestra situación, comparando el desplomado Imperio Español y el Romano, con la diferencia de que las nuevas naciones americanas apenas conservan vestigios del pasado - no era el caso de los pueblos que integraban el Imperio Romano, que traían individuos con historias de varios siglos-, y que nosotros”. Bolívar no tiene ni tendrá conciencia de la riqueza cultural de los pueblos precolombinos de los andes o de los valles mexicanos. Pero lo que importa es que aquí, por primera vez, de manera muy precisa, en la “Carta de Jamaica”, se bosqueja ese “Nosotros” de majestad, y muy ambiguo porque está en juego la imagen y el relato sociológico de los criollos, que no son ni españoles ni americanos, de los españoles, pero también de los indios y los africanos. ¿Quién designa entonces ese “¿Nosotros”, tan poco identificable como tal? El proyecto de la relación de la independencia es un proyecto de un conjunto, de una identidad unida en su diversidad, de un “Nosotros”. Por otra parte -y es aquí donde queda una pregunta en suspenso, Bolívar precisa que ese “Nosotros” no designa los naturales, indígenas o indios, ni tampoco los españoles o europeos, sino una especie media -la del “meridional” que se encuentra, precisa el Libertador, “entre los legítimos propietarios del país (los indígenas)

y los usurpadores españoles (los conquistadores)”. Para Bolívar no hay sincretismo. En lo dicho hasta ahora, resuena el tema de la identidad del mestizo latinoamericano que, encontrado, deberá asumir su propia identidad, que se ha ido constituyendo, como dice Hugo Neira, “a contragolpe”.

Identidad es una urdimbre con hilos de muchos colores y, sobre todo, con dinámica creativa y fecunda. La verdadera identidad no es uno ni la multiplicación de lo uno, porque uno por uno siempre es y da uno, sino la suma de lo uno que con otro uno, son dos. Identidad es, como dice Octavio Paz (1957): *“hambre de ser, oh muerte, pan de todos”*. Y unos veros antes, Paz precisa una metafísica de la identidad, que podríamos llamar de corte meridional, mestiza y latinoamericana: *“para que pueda ser he de ser otro, / salir de mí, buscarme entre los otros, / los otros que no son si yo no existo, / los otros que me dan plena existencia”*. Desde finales del siglo XVIII, y con las corrientes intelectuales de la ilustración europea, en particular la de pensadores como Montaigne, Pascal, Descartes, Rousseau, la pregunta por el individuo, solo y en sociedad, está en juego; es decir, la pregunta por la identidad.

Identidad se dice pues de muchas maneras; es un concepto caleidoscópico. Me parece interesante enfocar una característica particular de la identidad latinoamericana en lo picaresco, es decir, en la marca española. Propongo entonces indagar por el carácter fasto y nefasto que constituye, en la antropología filosófico-literaria del hombre americano, la herencia picaresca de corte castellano, mutada en viveza criolla de perfil hispanoamericano. La picardía es sin duda una muestra de cierto tipo de inteligencia; algo propio al hombre como tal. Viva donde viva, y justamente para poder, no tanto vivir, sino sobrevivir. Lo cual requiere astucia y buena picardía. Sin embargo, la intuición que manejo es que la picardía emerge en lo periférico, en lo marginal, allí donde se aísla y refugia una cierta parte de opresión. Lo veremos más

adelante en el Lazarillo, que no viene propiamente de la fina flor de la Corte ni del Pulpito, sino que los cuestiona y critica bajo capa.

El mestizo latinoamericano es el resultado de una identidad caleidoscopio, compleja y multipolar, en donde se dan cita el conquistador español, el indígena americano, el negro africano y el criollo meridional. Se trata de un círculo tanto virtuoso y tanto vicioso de sincretismo (como en la pintura cusqueña), enajenación y liberación (como en la “Teología de la Liberación”), de metamorfosis y tras tocamientos de universales posibles y mundos diversos y entramados (como en Borges y en García Márquez). Además, a partir de finales del siglo XIX encontramos herencia asiática en América latina (chinos y japoneses en el Perú y en Brasil sobre todo), pero también del oriente mediterráneo, al desplomarse el imperio otomano y durante la Primera y Segunda Guerra mundial: turcos, sirios y libaneses en la costa caribe colombiana.

Me interesa el relato hispano que hace de la picardía un género literario en donde se retrata a una sociedad, pero más interesante me parece ver al pícaro matizado en viveza criolla cuando se positiva, y en malicia indígena cuando se negativa, en las narraciones de la construcción de la identidad latinoamericana. La incursión cruzada por lo picaresco, la malicia y la viveza, es decir por el conquistador, el indio y el criollo, nos llevará a una revalorización del mestizo, entendido como el individuo hoy propiamente latinoamericano. La hipótesis conlleva un tras-tocamiento de identidades diversas. Se busca proponer que el mestizaje sea una potencia antropológica mundial, de orden latinoamericano, mediante la cual se pueda explicitar la dimensión incluyente y el pensamiento complejo, lo distinto, lo opuesto y lo complementario para el buen vivir en sociedades abiertas y democráticas. En un mundo globalizado y globalizador, dicho mestizaje es una fuente inagotable de recurso humano, de energía renovable y renovante, es una fuente de diversidad cultural, ecológica, geográfica, étnica. El mestizaje en América Latina es

una unidad vital en la diversidad social, natural e individual. El mestizo latinoamericano es un entramado de complejidad.

La hipótesis de trabajo, preciso, es que lo picaresco nos favorece entender el mestizaje y, por ende, la identidad latinoamericana. Porque, en la cuestión de la herencia picaresca de corte castellano, que veremos luego mutada en viveza criolla, hay un problema central de linaje, es decir de reconocimiento.

La fuente convocada para interrogar lo picaresco es un libro clásico en la literatura española. Se trata de *El Lazarillo de Tormes*, a secas; es decir, *La vida del Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades* (1940), libro publicado a mediados del siglo XVI en Burgos, Alcalá y Amberes. Como toda gran obra, hay debate sobre su origen y su autor es anónimo; es decir, todos y nadie, como *Las mil y una noches*, como los “cantos homéricos”. Se cree que la edición de Burgos, que fija en 1554 el texto definitivo, es el resultado de muchas copias y de toda una rica tradición lazarrillezca. Gregorio Marañón considera que la novela picaresca ha dado de España la imagen de una pícara, y que la historia de España -lo cito- “*de la España eterna, se ha de continuar sobre valores de ética rigurosa*”. Marañón no nos precisa cuales son esos valores de ética rigurosa (sobre todo en pleno franquismo), pero podemos suponer que en esos valores no estaría lo picaresco, ni la astucia, ni la travesura en su tono negativo, es decir vista desde lo vil y lo bellaco, para lo cual propone Marañón que se escarbe valientemente en la conciencia tradicional y se arranque la buena hierba de la picaresca; es decir, el espíritu de lazarrillo. En otras palabras, cierta herencia ibérica en donde se encuentra también la América ibérica. Digamos pues, hay que trillar lo picaresco y sacar la paja del trigo, o despulpar y sacar la pulpa, en palabras de cafetero.

La herencia picaresca en América es el conquistador español, tanto el conquistador de tierras y pueblos como el conquistador o

evangelizador de almas. Tengo para mí, con Enrique Serrano (1997) y su gran ensayo “La Marca de España”, que el pueblo castellano -cito- “*se dedicó ardientemente a la obra de no tolerar la diferencia*”. El pueblo castellano se dedicó ardientemente, y diría yo, con cruz y con espada, a la obra de no tolerar la diferencia, es decir, a no tolerar la enorme herencia mora y judía. Transportó a Las Indias ese choque de culturas, que había hecho, sin embargo, la riqueza cultural de la Península Ibérica, de la “España eterna”. Tenía que recuperar el sur de España, ir de caza por los moros, y entre tanto también iban pagando malentendidos los judíos.

La realeza católica de *Castilla & Aragón* apoya la empresa de Colón con un puñado de maravedís y una carabela que se hallaba decomisada por una deuda y que llevará el nombre de la Virgen “Santa María”, pero su preocupación central en aquella época era asentar una monarquía católica en guerra con los moros por el sur y con los protestantes por el norte de su inmenso imperio. Un estudio de contabilidad analítica podría concluir en que las Colonias de Indias no le costaron al imperio español sino dolores de cabeza. Es bien sabido que la Corona acordaba generosamente privilegios y no dinero (en el Lazarillo se ve como se hace negocio con indulgencias y bulas). Quien se fuera de colono al Nuevo Mundo tenía que financiar su propia expedición; conquistaba y colonizaba en nombre y bajo derecho real, pero no con dinero de la realeza. Por lo demás, es muy curioso que uno de los más importantes encuentros interculturales de la humanidad, el “descubrimiento de América”, acontezca en una época en que la alianza católica, apostólica y romana de las casas *Castilla & Aragón* acaba con el extraordinario aporte de la diversidad cultural que traía la convivencia desde siglos de pueblos de origen, raza y religión diferentes. Es la época de La Inquisición y del exterminio y exilio de judíos en España... muchos se fueron a vivir, conversos, a América.

La herencia picaesca en América es el conquistador español desterrado que se creoliza y busca el reconocimiento de linaje, con lo

cual aparece el “criollo”. Del portugués “crioulo” -criar, “criollo” es un término que surgió en la Época Colonial para nombrar a las personas nacidas en América que descendían exclusivamente de padres españoles o de origen español. También se conocía como criollos a los negros nacidos en el territorio americano. El término, en este caso, se utilizaba para diferenciar a americanos emancipados de raza negra de aquellos que habían llegado desde África como esclavos. La noción de criollo en la actualidad permite referirse a las personas nacidas en un país hispanoamericano, pero también para diferenciar personas, objetos, arte, gastronomía y hasta... caballos. El caballo “criollo” es una raza equina que se cría en América del sur y que descende del caballo andaluz traído por los conquistadores españoles. “Criollo” es algo distintivo, propiamente latinoamericano. Podemos ver ejemplos concretos de uso moderno regional o local del vocablo “criollo”, tal y como lo vulgariza hoy *wikipedia.org*. En México, el criollo es generalmente de origen español. Sin embargo, todo lo “criollo” está ligado con la identidad del mexicano actual: el idioma, la religión, la cultura, la política, la gastronomía. Las principales representaciones del carácter folclórico mexicano son de origen criollo: el mariachi, el tequila, la charrería, la tortilla de maíz y el chile picante. En Venezuela se considera criollo lo autóctono, independiente de su naturaleza, para diferenciarlo de lo gringo o extranjero. Todo es criollo en Venezuela: comida, vestido, fauna o flora local, habitantes oriundos del país, son criollos. Se considera que un 70% de los venezolanos se piensan a sí mismos como criollos; es decir, con un componente europeo-español, aunque también lo tengan de mezcla africana, afroamericana o amerindia. En habla vernácula se considera en Colombia que el término criollo evoca idílicamente “la tierra nuestra”; así, se cree, desaparecen las razas y una sola debe llevarse con orgullo: la criolla.

Así pues, es como si todo el legado nativo y africano, y ahora de oriente medio, se fundiese en lo colonial y criollo. O criollo también se vuelve gallina criolla, que es más pequeña y contiene más sabor –una

manera de ser local y chovinista; se degusta al preparar el sancocho de gallina- el que se trata de “criolla” se sobreentiende- que en Argentina llaman sopa criolla, con lo cual lo criollo da linaje y selectividad a la gallina, como en regiones de los Andes al caballo. Es decir que, del gran sujeto criollo que piensa la narración de la independencia, un Simón Bolívar, pasamos al caballo criollo o a la gallina criolla (paso interesante de lo sustantivo a lo adjetivo, con lo cual concluiré más tarde mi conferencia).

Volvamos a lo Picaresco

Lazarillo es y sigue siendo un libro absolutamente moderno. “De novedad absoluta”, lo calificó uno de sus mejores conocedores, el francés *Marcel Bataillon*. El libro aparece en pleno Siglo de Oro Español, que es la época clásica o de apogeo de la cultura y del Imperio Español, siglo que está marcado por el posicionamiento de España como potencia ultramarina, fuerte extensión y colonización en América. Siglo de Oro que ve armar la famosa, grande y felicísima armada, conocida comúnmente como Armada Invencible o Armada Española, nombre que dio el Rey Felipe II a la extraordinaria flota que armó en 1588 para invadir “La Pérfida Albión” (Inglaterra); siglo que también ve nacer al Fraile dominico Bartolomé de Las Casas, “el apóstol de los indios”. Neira (2010), nos recuerda que en la llamada “Querrela de Valladolid”, el obispo de Chiapas, la Corona decreta que los indios no sigan siendo materia de esclavitud, pero se busca entonces otras víctimas, como ironiza Borges en su cuento *El atroz redentor Lazarus Morell*:

En 1517, el padre Bartolomé de las Casas tuvo mucha lastima de los indios que se extenuaban en los laboriosos infiernos de las minas de oro antillanas, y propuso al emperador Carlos V la importación de negros, que se

extenuaran en los laboriosos infiernos de las minas de oro antillanas.

Néstor García Canclini (1999) denuncia en su *Globalización imaginada* el “binarismo maniqueo” con que ciertas narraciones de la independencia elaboran la tesis hispanista contra la tesis indigenista: la una adjudica el bien a los colonizadores y la brutalidad a los indios, mientras que, para la tesis indigenista o étnica, los españoles y los portugueses no pueden ser más que destructores. Es ciertamente una oposición simplificadora. El proceso independentista se alimenta de esa oposición, hasta que logra en el concepto de “americano”, à través de la acepción “criollo”, un camino que todavía está por explorar para llegar al mestizo latinoamericano.

Sobre *El lazarillo de Tormes* en particular, y la literatura picaresca o lazarillezca, se han escrito miles de libros. El tema es que el librito, de apenas 100 páginas para siete tratados que son como tal un decir, refleja vanidades, contradicciones e injusticias de una sociedad imperial en pleno apogeo cultural y militar. Fortunas y adversidades del lazarillo son como grandezas y decadencias de la sociedad en que vive. Un resumen a la Internet diría simplemente que es la novela de un pícaro que sirve a diversos amos, aprovechándose invariablemente de ellos.

Algunos dirían que es un proceso des-educativo o un proceso educativo. Y no concuerdo con el hecho de que *El lazarillo de Tormes* sea un proceso des-educativo pues en realidad se trata de un extraordinario proceso de oposiciones, donde aparecen los simulacros de una sociedad y sus representantes principales: curas y nobles, en primera línea, que predicán y no aplican.

En *El lazarillo* aparece la figura de un “don nadie” de un antihéroe, y tiene la apariencia de una autobiografía; sin embargo, el texto es anónimo y se cree que sea el resultado recopilado de anécdotas diversas

en los barrios pobres de Toledo. Escrita en primera persona y en estilo epistolar, la novela cuenta cómo, de amo en amo, llega un pobre diablo a tener un oficio que le asegura de por sí la existencia sin tener que mendigar o servir a otro amo. Lo de epistolar es por lo de moralizante. Género literario para cuestiones éticas, la carta o epístola servía de manual ético desde los griegos y romanos, pasando por las epístolas de los Apóstoles.

En el apogeo de un imperio ultramarino, prescriptor de artes y leyes, en donde todavía la literatura pagana aceptada por La Inquisición o mal llamado “Santo Oficio” católico, apostólico y romano eran los relatos de caballerías y la novela del amor cortés: angélicos, pastores y plebeyos enamorándose de princesas y otras damas de alto rango en la corte, he ahí que aparece una cuartilla anónima de apenas 100 páginas que trastoca cualquier molde o género literario, por lo que surge un nuevo género: *el picaresco*.

Se trata de un librito o manual de aprendizaje de la vida. La novela picaresca es el subgénero literario específico del realismo de cierta miseria material, dirán unos, espiritual dirán otros. Mediante el recurso de la parodia de narraciones caballerescas que idealizaban el Renacimiento Español, a las rimbombantes epopeyas de gestas guerreras y libros de amor cortés se opone una epopeya del hambre y la miseria, que mira solamente a cuanto hay por debajo del cuello de golilla y se preocupa solamente de la subsistencia. Recordemos que, a finales del siglo XIX, el *Martín Fierro* es también una epopeya del hambre, de la miseria del gaucho.

La temática de *El Lazarillo* es moral, una crítica en parodia, pero acerba; incluso una denuncia en filigrana del falso sentido del honor, la negra que llaman honra, y de la hipocresía. La dignidad humana sale muy mal parada de la sombría visión que ofrece el texto nihilista y anticlerical, pero terriblemente realista cuando se piensa en las

condiciones de subsistencia de un pobre en cualquier tugurio de los suburbios de cualquier ciudad del mundo.

La vida es dura y, tal como aconseja el ciego a Lázaro en la obra -cito-: “*más da el duro que el desnudo*”, cada cual busca su aprovechamiento sin pensar en los demás, por lo que, como se dice al principio de la obra, “*arrimándose a los buenos se será uno de ellos*”. Esto lo cuestionaremos. ¿De qué bueno se trata? Aunque el proverbio popular sea: “*a quien a buen árbol se arrima, buena sombra lo cobija*”, se puede ver aquí la virtud de la imitación o un simulacro de la hipocresía: que para ser virtuoso haya que fingir serlo, no siéndolo. Podemos ver la visión de un humanista desencantado, pero también un pintor de la condición humana, acaso judeo-converso y hasta inspirado por los humanistas renacentistas, entre los cuales puede contarse Erasmo.

La novela picaresca parodia un sistema y lo critica con lo absurdo de situaciones y contradicciones. Dos instituciones salen muy mal paradas: la iglesia y la aristocracia, responsables de una sociedad hipócrita en donde reinan el simulacro y el hambre.

La edición de Víctor García de la Concha en la Biblioteca Austral publicada en Madrid en 1940, nos presenta una lectura de *El lazarillo* siguiendo la ley de tres -propia de la narrativa folclórica-, con la repetición de tres módulos ternarios. He aquí su esquema: prólogo, proemio, preámbulo. Una apertura: los orígenes del antihéroe, las dificultades familiares y la emigración del hogar. Luego, el aprendizaje de vida o carrera de vivir con amos y/o maestros igualmente es un módulo ternario: primer amo (un ciego, un clérigo, un escudero); primer módulo. Segundo módulo ternario: segundo amo (un mercedario, un buldero, un maestro pintor). Y termina el último módulo: tercer amo (un aguador, un porquerón de alguacil y un pregonero). El cierre es igualmente un módulo ternario: matrimonio y asentamiento, dificultades familiares (malas lenguas, rumores, una historia de infidelidad) y la superación

de este infortunio, el estado de fortuna y la lección final o regreso a la lección materna.

El uso de estructura anular y terciaria hace de la novela un juego literario en polifonía, donde el personaje principal cambia y evoluciona pasando de la ingenuidad fruto de la ignorancia a cierto cinismo; es como si, del saber que da la experiencia de vida, al final uno aprendiera a vivir con lo que le toca. No es resignación sino sabiduría popular. Lo vemos en el caso complicado que cierra el libro, el de la supuesta infidelidad de la mujer de Lázaro.

Uno de los curas de la Parroquia de Toledo, a la que pertenecían familias nobles, procuró cazar al lazarillo con una de sus criadas; -cito-: *“viendo mi habilidad y buen vivir, teniendo noticia de mi persona, el Señor Arcipreste de San Salvador, mi señor, y servidor y amigo de vuestra merced, porque le pregonaba sus vinos procuró casarme con una criada suya”*. Matrimonio pragmático, por conveniencia e interés, no por sentimientos. Esto no se dice; la gente pobre del pueblo raso no anda con sutilezas de amoríos y el discurso del amor cortés ya, para Lázaro de Tormes, no está de moda.

Así mismo, se trata de la aceptación final que de un cura solo puede venir lo mejor, o se espera que de un cura venga lo mejor, pero no tanto en lo espiritual, en este caso, sino en lo material. O, digamos, que ya no es el problema. Escuchamos la justificación del matrimonio según Lázaro, -cito-:

y visto por mí que de tal persona -el cura-, no podía venir sino bien y favor, acordé de lo hacer -el matrimonio- y así me casé con ella y hasta ahora no estoy arrepentido porque, allende de ser buena hija, y diligente servicial -la criada-, tengo en mi Señor y Arcipreste todo favor y ayuda.

Como *El lazarrillo* es la parodia social de una hambruna cotidiana, es normal que favor y ayuda tengan que ver con el comer pues el meollo del vivir es aquí la subsistencia, no tanto de pan divino sino terrenal, porque el cura siempre en el año, le da -se supone que a la dicha mujer- cerca de una carga de trigo y carne por las Pascuas. En fin, precisa Lázaro,

los domingos y fiestas casi todas las comíamos en su casa. Pero el rumor de las malas lenguas, que nunca faltaron ni faltarán, no nos dejan vivir diciendo no sé qué y sí sé qué, de que ven a mi mujer irle a hacer la cama, y guisarle de comer, y mejor les ayude Dios que ellos dicen la verdad.

Ya asentado, reconocido en sociedad y con trabajo honrado de pregonero -aunque lo de pregonero está por analizar también-; De La Concha recuerda hábilmente que el pregonero puede ser a su vez un pícaro, pues tenían los pregoneros fama de dar gato por liebre, con lo que el manual de vida o carta epistolar de *El lazarrillo* llevaría igual cierto simulacro individual del simulacro general en la sociedad española del Siglo de Oro. Pero también, el oficio de pregonero tenía en aquel entonces cierto reconocimiento, pues hay en pregonar un derecho tradicional y otorgado por gritar en público el anuncio de orden religioso -una misa por decir- o de justicia. Publicidad, diríamos hoy. Lázaro está pues entre el pregonero de mercancías -los vinos del cura- y pregonero del alguacil.

El Tratado Séptimo precisa: “asenté por hombre de justicia con un alguacil, más muy poco viví con él por parecerme oficio peligroso. Mayormente, que una noche nos corrieron a mí y a mi amo a pedradas y a palos unos retraídos” (delincuentes asilados en una iglesia donde no podía entrar la justicia por clara separación de poderes entre lo espiritual y lo terrenal). Con lo cual y finalmente, Lázaro termina asentándose en el oficio de pregonero. Insiste la crítica en la vileza del oficio, confiado al parecer en aquella época a moriscos. De La Concha precisa que

consistía, sin embargo, en discreta fuente de ingresos y que, clasificados en pregoneros mayores y menores, a aquellos -entre los que parece estar Lázaro- se les exige honestidad de vida, aval de señores notables y un depósito pecuniario de fianza.

Manejando el texto en tríada, donde aparece e interactúa el tercio excluido, este, digamos, *manual de vida del hombre moderno en el Siglo de Oro Español* muestra un trabajo en tres dimensiones diferentes, integrando al comerciante publicista en vinos, al usurero o ilusionista, pregonero en “*almonedas* (objetos prendados o prenderías) y *cosas perdidas*” -casi que uno podría pensar en un *pregonero de causas perdidas*- y, tercero, al que acompaña a los que padecen persecuciones por justicia y declara a voces sus delitos: “*pregonero, hablando en buen romance*,” precisa Lázaro de Tormes. Con esta tercera dimensión en la vida laboral y final compensado de Lázaro, siento cierta y dolorosa emoción. Lázaro, o el paradigma picaresco, es la herencia del conquistador español que heredará el criollo, que no es -hemos dicho- ni español ni indio, solo un americano mediano; es decir, algo entre dos aguas o entredicho.

Lázaro termina como pregonero de aquellos que sufren, que padecen persecuciones por justicia, como el padre del mismo Lazarillo. Recordemos el Tratado Primero en donde Lázaro presenta su familia, pero antes... el prólogo del texto introduce el tema del linaje, hilo secreto de todo el debate: la cuestión de la identidad y del reconocimiento, pero también el tema álgido de la herencia por sangre o derecho natural, o por cultura o derecho adquirido; es decir, por educación y aprendizaje.

El anónimo autor presupone de entrada que, citando a Plinio El Joven (Epístola III, V-10), “*no hay libro, por malo que sea, que no tenga alguna cosa buena*”. El libro es trabajo de artistas, como la guerra de soldados, y tanto el uno como el otro, dice Lázaro en el prólogo, pone en peligro. Se espera, en filigrana, que en el combate la espada del guerrero no sea de palo, como para el pregonero de vida -en el caso del

sermón de cura o del *Manual de Aprendizaje*-, haya algo de verdad en la promesa del sermón, haya algo de verdad en la propuesta de manera de conducir su vida. Que el cielo exista y que el comportamiento ético tenga sentido.

Lázaro pide solamente que de lo que va a contar, en “*grosero estilo*” -se justifica-, para de entrada ponerse fuera de la crítica literaria académica, se saque algún gusto —el relato comienza al salir de Salamanca, es decir, fuera de la reputada universidad. Digamos también que no tiene, pues, más pretensión que lo estético, a diferencia de una epístola moral clásica donde, por supuesto, no es lo estético sino lo ético, la cuestión moral, lo que va a estar en juego. De entrada, *El lazarillo de Tormes* dice: “*de lo que les voy a contar de mis fortunas y adversidades espero que saquen por lo menos algún gusto*”. Y ahí, va contra el tradicional manual moral y ético. La novela picaresca dará cuenta de la moral pervertida y de la necesidad de un comportamiento ético. Por cierto, se podría leer *El lazarillo de Tormes* como un juego estético y no como un tratado de moral; sin embargo, tengo para mí que *El lazarillo* es una cuartilla de educación para mostrar, contra los que dicen en la corte que “*lo que natura no da, Salamanca no lo presta*”, que la educación, en este caso “*la universidad de la vida*”, sí presta y enseña lo necesario para medrar, es decir, progresar, y no solo en el sentido crítico, subyacente en la filigrana de la conclusión sobre su estado laboral y reconocimiento de buena vida final cuando Lázaro dice -cito-: “*y con favor que tuve de amigos y señores, todos mis trabajos y fatigas hasta entonces pasadas fueron pagadas con alcanzar lo que procuré, que fue un oficio real*”; entiéndase socialmente reconocido y buen pago, entiéndase también concreto, en donde se gane algo... “*viendo que no hay nadie que medre -que progrese- sino los que detienen el oficio real*”.

El autor reconoce que para alcanzar un “oficio real” hay dos caminos; lo precisa en el prólogo. Es el mensaje subliminal de entrada. Trabajos y fatigas por Lázaro vividas lo son por todos los pobres diablos

que sin herencia otra que la picardía -arte de sacar enseñanza del simulacro- llegan a algo en la vida. Que fortunas y adversidades de El lazarillo sirvan pues, no únicamente para que “*se tenga noticia de mi persona*” -esto es menor y hasta chistoso pues el libro es anónimo- sino *ante todo que consideren los que heredaron nobles estados cuán poco se les debe, pues fortuna fue con ellos parcial, y cuánto más hicieron los que, siéndoles contraria, con fuerza y maña remando salieron a buen puerto*”. Esta me parece ser la razón final del texto, el porqué de justificación de fondo para los que no tienen linaje de sangre, sino de educación, para verdaderos cristianos y no vanidosos católicos. Así pues, “*a Dios rogando y con el mazo dando*”.

Uno entiende aquí por qué en la cultura, en educarse y cultivarse hay un peligro de revolución; uno entiende también la razón de fondo de toda *Teología de la Liberación* para sacar los pobres con educación de la ignorancia y la pobreza, es decir con ilustración; uno entiende por qué *El lazarillo de Tormes*, y con él todos los lazarillos, sufren y sufrieron La Inquisición. Con esto queda dicho también que ningún noble, monarca o conquistador puede encaramarse en derechos esenciales de corte pontifical y/o divino; que consideren los que heredan -por tener derecho natural o divino, que consideren los nobles, es decir, por sangre o linaje- cuán poco se les debe.

Uno entiende mejor por qué, casi tres siglos después, el textico de *El lazarillo* seguiría siendo una bomba cultural, revolucionaria, trastocando en parodias picarescas los estatutos establecidos con la arbitrariedad de “derecho real” o “divino.” Entiende uno mejor el fervor contradictorio del criollo genial y paradigma del hombre de la independencia, Simón Bolívar, al escribir la “Carta de Jamaica” tres años después de que el fraile revolucionario chileno Camilo Enríquez escribiera este cuarteto, cito: “*¿Hasta cuándo en papeles miserables / se buscan los derechos? La suprema / mano los escribió en los corazones: / esta es la voz de la naturaleza*”. El mensaje impresionante en juego, y del cual

son responsables los filósofos ingleses y alemanes del “derecho natural”, pero igualmente todo el proceso europeo de ilustración y de revolución copernicana de la mente moderna, es el desligamiento del “derecho natural” de toda fuente divina. Tal derecho es la voz de la naturaleza en los corazones de los hombres y no la voz de Dios, con lo cual -como diría Scavino,

la cesión papal de los territorios americanos a los monarcas españoles carece entonces de legitimidad desde la perspectiva del derecho natural. Y como la libertad es un derecho natural, los americanos no deben sentirse obligados por aquellos documentos (reales): la revolución de la independencia de España puede iniciarse pues, teo-políticamente justificada.

El contexto europeo juega también, desde el advenimiento del protestantismo o la ilustración a través de la lectura y la interpretación de la simple razón hasta Napoleón y la caída de los Borbones y el surgimiento de la autonomía de las Cortes, pasando por la Revolución francesa.

El problema es que nunca basta con liberarse de la esclavitud de un régimen o de una ideología o de alguna obsesión mental o vicio umbilical; se requiere liberar de servidumbres no solo el corazón sino la mente (siendo la “servidumbre voluntaria” la más difícil, como lo precisa De la Boetie). Se requiere educación. Recordemos al Libertador en su discurso inaugural del Congreso de Angostura, 15 de febrero de 1819; cito: *“nuestras manos ya están libres y todavía nuestros corazones padecen de las dolencias de la servidumbre.”* Bolívar sabe que, para no seguir “arando la mar”, se requiere más que una revolución política y militar; se necesita una revolución educativa, mental y paradigmática; y no es con guerra y armas que se obtiene. Recordemos la famosa frase que sostiene, desde el frontispicio, los pilares del palacio constitucional

colombiano; cito: “*Colombianos, las armas os han dado la independencia, las leyes os darán la libertad.*” Francisco de Paula Santander. Es un futuro de confianza.

Si *El Lazarillo*, o lo picaresco, es la herencia hispana, una de las marcas de España en el criollo y por ende en el mestizo latinoamericano, veamos el linaje del Lázaro de Tormes. Huelga de entrada decir que este “De” posesivo y señorial, a la manera de nobles -“De Tormes”-, está de más en el miserable y plebeyo hijo de Tomé González y de Antona Pérez, naturales de Tejares, aldea de Salamanca. En realidad, el nombre “de Tormes” es un apodo o sobrenombre porque nació en ese río homónimo y no porque tenga linaje noble. Lázaro González Pérez cambiará de nombre al final de su recorrido de vida y se convertirá en *Lázaro de Tormes*, a secas. Así ocurría con muchos de los colonos españoles de baja alcurnia y dudoso linaje cuando llegaban a tierra americana en busca de hidalguía imaginada. Se juega a las epístolas, a enviar cartas para buscar opinión favorable, se acostumbra fingir correspondencia donde “grandes” traten a “menores” de “caballero”, y se hace mención de supuestas hazañas. La sabiduría popular dice que “miente de veras el que viene de lejos.” De igual manera que pregona vinos, Lázaro propone en su relato pregonar vivencias para dar testimonio de honra y linaje adquiridos por experiencia... “*con fortuna y maña remando, salir a buen puerto*”.

Cuando Lazarillo tenía apenas 8 años, a su padre achacan ciertas sangrías mal hechas y lo destierran quedando con reputación de ladrón; padeció persecución por justicia, dice Lázaro en el Tratado Primero. Desterrado, lo enrolan en cierta “*armada contra moros*”; o sea que, enrolar como carne de cañón... “*no hay nada nuevo bajo el sol.*” Desterrado, decía, se puede suponer la ambigüedad del texto y que se pueda entender, en filigrana, *un linaje converso en sangre lazarilla y/o criolla*.

La búsqueda de linaje perdido es tan necesaria que el pícaro por antonomasia, Lázaro, se convierte en un “hideputa”. El texto no es claro: viuda o separada, la madre de Lázaro, “*sin marido y sin abrigo, vinose a vivir a la ciudad, frecuente caballerizas y se vino en conocimiento, amancebamiento y trato ilícito con un hombre ‘moreno’ -precisa el texto- de aquellos que las bestias curaba*”. El autor escribe “políticamente correcto” hablando Lázaro de su padrastro. Según el diccionario de autoridades, solía llamarse “hombre moreno” al negro atesado; moreno pues, y por suavizar la voz, negro. Del amancebamiento nació “*un negrito muy bonito, el cual yo brincaba y ayudaba a calentar*” -cuenta Lázaro. Sigue una escena dolorosa en donde la madre de Lázaro es tratada de puta, el niño de *hideputa*, es decir el hermano medio de Lázaro, siendo éste entonces el hijo de una madre puteada. Una blanca y un negro no podían amancebarse. El negro, natural de Mozambique, robaba para poder dar de comer a su amante y su crío. Al delito de robo se suma la circunstancia agravante, según la cual, se consideraba la cohabitación de una mujer con hombre de otra ley como incesto y hasta herejía. Había en aquella España del Siglo de Oro un manual de castigos y prevenía 100 azotes para el esclavo negro, 100 azotes para la sirvienta blanca; se prohibió a los amantes ilícitos que se volvieran a ver y la justificación que Lázaro da al hurto de su padrastro para mantener a su mamá y a su hermanito medio es la siguiente: robaba por amor, y lo compara con curas que defalcan las limosnas para ayudar a sus amantes a cuidar sus hijos. Escuchemos el argumento, que es bien sentido: “*no nos maravillemos de un clérigo ni de un fraile, porque el uno hurta de los pobres y el otro de casa para sus devotas y para ayuda de otro tanto* –entiéndase, ayudar amantes a cuidar hijos de ellos-, *cuando a un pobre esclavo el amor le animaba a esto*”. La pobre mujer se muda con sus dos hijos a un mesón. Allí llega el famoso ciego, quien será el primer “amo maestro” de Lázaro. El ciego pide a Antona Pérez que le confíe el mozuelo; ella lo hace, rogando que lo trate bien y mirase por él, pues era huérfano.

Contra la Hambruna del Vientre y del Espíritu

Lázaro se exilia y se afinca en Salamanca, pero es un exiliado del interior en la ciudad del saber por excelencia, en época del Siglo de Oro español, y allí debuta su carrera de vida, su trabajo de lazarrillo, con un ciego. La escena de adiós, pues nunca más volverá a ver a su madre, es muy emocionante. Veámosla: “(...) y cuando nos hubimos de partir, yo fui a ver a mi madre y, ambos llorando, me dio su bendición y dijo: ‘hijo, ya sé que no te veré más; procura de ser bueno y Dios te guíe. Criado te he y con buen amo te he puesto; válete por ti’”. La herencia que Lázaro recibe de su madre no es oro, es un consejo, es una sentencia: “válete por ti” es la más importante de las sentencias educativas de toda la historia de occidente. Traduzcámosla a su origen griego: “conócete a ti mismo”. Se trata de una advertencia inscrita en el frontón de entrada del templo dedicado al Dios Apolo, en Delfos, en la Grecia Antigua. Se refería al cuidado que el humano debía tener con lo desmesurada o falta de cordura, en relación al poder divino. El padre de la filosofía occidental, Sócrates, transforma dicha advertencia en piedra angular del filosofar tradicional.

La crítica ha señalado como vector semántico principal de los Tratados Primero, Segundo y Tercero la temática del hambre, y en esto *El lazarrillo de Tormes* es de una modernidad extraordinaria porque, si hay algo todavía en el Bicentenario, en la suerte futura y en los proyectos concretos y verdaderos por construir en los estados-nación que están celebrando el Bicentenario, es el tema del hambre.

Lázaro busca valerse por sí mismo con los tres primeros amos que encuentra: un ciego, un clérigo, un escudero. Se trata de un aprendizaje por medio de la picardía, a través de la picardía: la astucia del ciego, la mezquindad y avaricia del clérigo y la vanidosa apariencia del escudero. El ciego enseña a Lázaro a ayudar a dar misa; enseña lo que no sabe y lo que no es. Podríamos decir que el ciego enseña lo que no ve, pero con eso facilita sin embargo la entrada de Lázaro al servicio del clérigo

que será su segundo amo. El cura solo comía para él, pero predicaba al pobre mozo ocultando la mezquindad con palabras sabias; cito:

mira, mozo, los sacerdotes han de ser muy templados en su comer y beber, y por esto yo no me desmando como otros, más el lacerado mentía falsamente, porque en cofradías y mortuorios que rezamos, a costa ajena comía como lobo y bebía más que un saludador, es decir, gente sin escrúpulo.

En esta pintura el Lazarillo da clara cuenta del comportamiento de ciertos curas, esos mismos que seguían la tradición de los bizantinos tradicionales que echaron a perder el imperio romano de oriente. Si Lázaro no dejaba al clérigo era por dos cosas: porque la flaqueza de las piernas le impedía casi moverse y porque uno nunca sabe... “salir de Guatemala y caer en Guatepeor”, o, como dice el texto, “*escapado del trueno para dar en el relámpago.*” Eran sentencias corrientes de la sabiduría popular. La generosidad del clérigo para con Lázaro es una falsa magnanimidad que acentúa la parodia. Como los sábados comía el cura cabeza de ternero, pues la cocía y comía los ojos y la lengua y el cogote y sesos, y la carne con las quijadas, daba todos los huesos roídos al pobre Lázaro en el plato vacío, pero le daba un aprendizaje satírico. Pasamos en la filigrana del alimento terrestre al educativo o espiritual: “*toma, come, triunfa, que para ti es el mundo; mejor vida tienes que el Papa.*” Tener “mejor vida” por no tener nada que cuidar o proteger y por eso mismo, en tradición estoica, no cargar penas ni preocupaciones.

Volviendo al tema en *El lazarillo*, a la temática educativa formal pero también a la temática informal, resulta jocoso constatar que el aprendizaje de vida o la educación propiamente dicha, que empieza con los dos amos, primero con el ciego o la ceguera, el despertar de la ignorancia, le va a nuestro mozuelo después de haber sido criado por su madre... “*criado te he y con amo te he puesto.*” Pero “¡vaya por bueno!, un ciego”. Afortunadamente la última y valiosa recomendación de la madre

es “válete por ti”, como si se nos recordara que con ese empujoncito sacáramos del nido a los pichones para que levanten vuelo: que se valgan por sí mismos.

“*Salíamos de Salamanca*”, cuenta Lázaro, y es una ironía o picardía deliciosa pues residía en Salamanca la más importante escuela, liceo o universidad de la historia de España. Era tan famosa que corría el dicho - ya lo he recordado - que “*lo que natura no da, Salamanca no lo presta*”. Y vemos, sin embargo, que la educación o el aprendizaje por maña, astucia y picardía empieza al salir de Salamanca. Y es así para el pobre Lázaro porque no hace parte de la élite, de los ricos que tienen con qué y pueden ir a la universidad. La universidad de Lázaro va a ser la calle y el poder ver y descifrar las apariencias del mundo y las personas, de los valores dominantes y de los dogmas católicos, aprendizaje con simulacros.

Lázaro considera útil en el prólogo contar sus fortunas y adversidades, casi que en tono sociológico y político, amén de estético y divertido lo dije antes: “*consideren, los que heredaron nobles estados, cuán poco se les debe pues fortuna fue con ellos parcial, y cuánto más hicieron los que, siéndoles contraria, con fuerza y maña remando salieron a buen puerto*”. Y eso es un buen consejo para los que han venido a ésta cátedra por créditos, igualmente: con fuerza y maña, remando, salir a buen puerto.

Saliendo de Salamanca, recibe el lazarillo su primera lección. Tendrá por resultado, y lo dirá el mismo Lázaro, “*despertar de la simpleza en que, como niño, dormido estaba*”; y precisa que ese salir del sueño de la infancia, que también se entiende de la ignorancia, y acceder a edad de razón, es para avivar el ojo y avisar, “*pues solo soy, y pensar cómo me sepa valer*”. Veamos la lección que es bien pintada y parece una miniatura de esas que publicaban los jesuitas para educar-evangelizar a los indígenas.

Salíamos de Salamanca y llegando al puente está a la entrada de ella un animal de piedra que casi tiene forma de toro y el ciego mandóme que llegase cerca del animal, y allí puesto me dijo: ‘Lázaro, llega el oído a este toro y oírás gran ruido de él’ -un toro de piedra. Yo simplemente llegué, creyendo ser así, y como sintió -que es otra manera de ver- que tenía la cabeza par de la piedra, afirmó recio la mano y diome una gran calabazada en el diablo del toro, que más de tres días me duró el dolor de cornada, y díjome: ‘necio, aprendé, que el mozo del ciego un punto ha de saber más que el diablo’, y rió mucho la burla. Parecióme que en aquel instante desperté de la simpleza.

El texto contiene una serie de sintagmas relativos al saber, ligado éste a la tradición judeocristiana del Siglo de Oro Español, al diablo y, en la figura del toro, a la idolatría; toro o becerro de oro, en definitiva animal idolatrado. La tradición bíblica asimila igualmente la figura del diablo o demonio al saber de aquel ángel desterrado de los círculos divinos por querer y buscar saber más que Dios.

El juego de palabras, en simetría con respecto al saber y la ignorancia y a sus respectivos protagonistas -el aprendiz: Lázaro, vidente, y el amo: maestro ciego-, sigue enseguida en la segunda lección y reza: “*comenzamos nuestro camino*” - camino del conocimiento, preciso; recordemos que *método* es también camino. Comenzamos nuestro método “(...) *y en pocos días me mostró jerigonza*” - una jerga de germanía y maleantes, el dialecto de los extraños, foráneos y fuera del orden y la ley; el dialecto de los bárbaros... los que no tienen la palabra oficial, por decirlo así- y como medio de buen ingenio -es decir, aptitud al aprendizaje-, holgase mucho y decía: -segunda lección: “*yo oro ni plata no te lo puedo dar, mas avisos para oír muchos te daré*”. Huelga recordar la tradicional sentencia bíblica al respecto del valor del saber, de lo que vale en dinero pero que se cuenta con otra moneda que con oro y con

otro canon que el tradicional: “*no solo de pan vive el hombre*”. Somos o no somos aventaderos de mundos posibles. Sentencia difícil a manejar en una teología tradicional de ricos y burguesía, como igual lo es, y hasta injuriosa, en una teología de la liberación del hambre y de la miseria social. Lázaro saca la siguiente conclusión: “*y fue así que, después de Dios, éste me dio la vida y siendo ciego me alumbró y adiestró en la carrera de vivir*”. Es a la luz del saber que el ciego conduce y en lo cual adiestra al, sin embargo, vidente y, como lazarrillo, encargado de conducir al ciego por buen camino.

Lázaro, o el anónimo autor, es consciente que está contando anécdotas poco profundas en apariencia y se excusa en la carta dirigida –recordemos que el texto es una misiva en donde se cuenta “a vuestra merced”, es decir a alguien superior en jerarquía social como se logra salir adelante en la vida y frente a la adversidad: “*y a lo que dice vuestra merced; huelgo de contar a vuestra merced éstas niñerías, para mostrar cuanta virtud sea saber los hombres subir siendo bajos y dejarse bajar siendo altos, cuanto vicio*”.

Está claro que las lecciones de *El lazarrillo*, así lo sean en parodia, son de alto vuelo y, aunque contadas por plebeyos, son de alta alcurnia pues el tema de la educación es, era y será el tema del combate interactivo y complejo entre el vicio y la virtud.

He venido trillando o despulpando la noción de picardía porque tengo para mí que, mutada en viveza criolla de corte paisa, hay algo más que una patente de corso a la acción baja y vil, a la bellaquería, en las picardías o travesuras que caracterizan la viveza criolla. Frente a la cáustica parodia del pícaro hay una casuística por desgranar, ya no como el estudio teológico de los casos de conciencia del criollo sino como fenómeno antropológico de la cultura del atajo, de la trampa, el hurto y el soborno como alternativa a la hambruna y al destierro.

Lo criollo ha sido idealizado como lo autóctono después de haber sido el apodo despectivo para los oriundos de España nacidos en las Indias, y esa conciencia desgarrada del criollo, consciente de ya no ser de allá -España- y todavía no tener raíces acá -América-, abre el tema moderno de la identidad por venir del mestizo latinoamericano: el nuevo hombre capaz de asumirse a sí mismo, tener dignidad y forjar una gesta legisladora inédita. Siendo una *especie media* asumida, ni europeo ni aborigen, simplemente paisano, el criollo elabora la narración de la independencia; pero la nueva ciudadanía no es ser criollo ni tampoco americano, lo criollo fue una narración de identidad para inventar al hombre americano meridional en los nuevos derechos, soñando una nueva patria, una madre patria fraterna; soñando América como patria, decía luego Martí, retomando la “Carta de Jamaica” y el Discurso Inaugural del Congreso de Angostura: asumiendo la posta bolivariana.

Sin embargo, la realidad es que el noble sustantivo “criollo” no superó en el nuevo hombre americano su conciencia desgarrada, su fervor contradictorio, y el furor de la historia llevó los pueblos nacientes a ser ciudadanos de Estado sin nación y naciones-pueblos sin otro Estado que una ficción o relato constitucionalista y romántico descontextualizado. Son pues 200 años en búsqueda de un Estado para el ciudadano argentino, chileno, venezolano, colombiano, mexicano; es decir, un Bicentenario tratando de construir ciudadanía y nación para el Estado de Derecho en estas repúblicas. Lo criollo dejó de ser sustantivo para transformarse en adjetivo que conserva la ambigüedad de tener a su vez una connotación virtuosa y viciosa. Ésta se constata particularmente en la famosa viveza criolla que da gracia, incluso risa, pero que también es humor negro cuando vemos el degradante componente antisocial que arrastra ríos fangosos de resentimiento y que, simulacro inteligente porque desvela una fractura y como tal es catarsis, la viveza criolla es también patente de corso a la bellaquería.

“El vivo” cree ser como “el putas de Aguadas” - para hablar en lenguaje coloquial. Es, pues, un ufanado con pies de barro. Su afán de sobrepasarse no es en solidaridad con su entorno y con los demás; el vivo es un pícaro que obtiene de cada situación “su pedazo de longaniza” en la torta del mundo, como en *El lazarillo de Tormes*. En su carácter pedagógico, la viveza aparece como una educación popular. Abundan sentencias y consejos sobre el tema, como si la sabiduría popular aceptara que “es mejor - o trae menos perjuicios - “atajar vivos que empujar sonsos”.

Es interesante que mientras la viveza criolla en el paisa colombiano, por ejemplo, tiene la connotación positiva de un aventajado en el trabajo, recuperando la herencia picaesca de que “al que madruga Dios le ayuda”, en Argentina, por el contrario, dice el escritor Aguinis (2002) en su libro *El atroz encanto de ser argentino* que la viveza criolla es lo contrario de trabajar, pues madrugar no es levantarse con el sol suave de la mañanita para laborar mejor sino que, en sentido criollo, madrugar es sorprender, golpear primero para sacar provecho de una situación. “El vivo” sabe simular, fingir, poner cara de “eso no fui yo”. Hace parte de la herencia picaesca; es decir, se hace el maravillado, el primero en extrañarse porque no parece hallársele razón razonada a algo que ocurre y de lo cual él es responsable, o también, porque pueden dársele razones contradictorias a lo ocurrido. Atrapado con las manos en la masa, “el vivo” es capaz de simular extrañeza simulando simulacro y desdoblamiento. Entre los perfiles nefastos de la viveza criolla encontramos un gozo particular por la transgresión. “El vivo”, como tal, es un incrédulo en la justicia. Es herencia picaesca. Podríamos notar que se trata de un acto-transgresión revolucionario porque lo que se dice justo, bueno o bello, no lo es.

La verdad es que “el vivo” no busca la justicia inmanente sino la ventaja personal, por eso no es un Robín Hood que roba a los ricos para dar de comer a los pobres. “El vivo criollo” no cree en la honra

ni en la honestidad porque considera que son valores burgueses; es decir, los valores establecidos por la clase dominante. Su condición de resentido social lo lleva a despreciar trabajo, honra y virtud, con lo que se diferencia de *El lazarrillo* pues la lección final de Lázaro es “*arrimarse con los buenos para ser bueno*”, respetar el contexto social de la vida en ciudad, derechos y deberes ciudadanos; trabajar y vivir en paz. La aparente inteligencia del “vivo” es en realidad un brillo de corta duración. En esto tiene también herencia picaresca pues lo que le importa es el goce inmediato, la ansiedad del exitista. Recordemos el episodio de la longaniza en *El lazarrillo*: “*como me vi con apetito goloso, habiéndome puesto el sabroso olor de la longaniza, del cual solamente sabía que había que gozar no mirando qué me podría suceder, puesto todo el temor por cumplir el deseo*” - y no en lo que le va a suceder -.

Sin embargo, tengo para mí que la viveza criolla va un paso más adelante pues no solamente saborea el deseo, sino que se cuida del entorno y maneja una prudencia astuta de sobornos. Es el caso de los refinados refinadores del tráfico de drogas. La viveza criolla, además de ser una vulgar transgresión por su extracto resentido, es también búsqueda refinada y seductora, picaresca.

Estudiosos de la viveza criolla ven en ella la herencia de una *cultura encomendera*. Recordemos que la encomienda es la institucionalización de “la vacuna” y de “la coima” durante la Colonia. Era la institución colonial española en América basada en el repartimiento de indios entre los conquistadores. El indio debía trabajar o pagar un tributo a su dueño, llamado encomendero, el cual por su parte tenía obligación de evangelizarlo, instruirlo en la civilización católica, apostólica y romana. Aplicado inicialmente en La Española, este sistema se extendió por toda Hispanoamérica. La codicia de los encomenderos era tal que no solamente no cumplían con la Leyes Indias sino que trataban a los indios más mal que a sus propios animales. El memorial del Bachiller Luis Sánchez, escrito en 1566 y que se encuentra en el Archivo de Indias,

dice: “*todos los daños y robos dichos -hablando de los encomenderos- y cuantos se han hecho en Las Indias, los ha causado la insaciable codicia de los españoles*”.

Pero tal vez el texto más emblemático, contundente y decisiva denuncia del sistema encomendero lo tenemos en la *Brevísima relación de la destrucción de Las Indias* así como en la *Historia general de Las Indias*, obras polémicas escritas por el misionero dominico español Bartolomé de Las Casas, llamado “El apóstol de Las Indias” o “El protector de los indios”. Desde su misión en América en 1502, combatió infatigablemente los abusos del sistema encomendero y logró su reforma provocando las Nuevas Leyes de Las Indias, en donde se atribuían nuevos derechos a los indios, no suficientes pues todavía se les consideraba jurídicamente menores de edad y socialmente salvajes. Sin, por tanto, justificar la bellaquería, la viveza tiene también una connotación crítica pues pone de manifiesto la existencia de un sistema legal pervertido. “El vivo” desprecia la ley que siempre lo ha despreciado a él por ser un pobre y un marginado, con lo cual aparece también el rasgo de revuelta en la viveza, sacándole la vuelta a la autoridad intransigente. En el abuso de poder del autoritarismo se anima la viveza criolla como gesta de sobrevivencia. La viveza criolla se agudiza en los espacios donde hay mayor fractura social, con lo cual es un síntoma de crisis agravada.

En vez de celebrar la malicia y la viveza como la única habilidad que le queda al pobre diablo, al marginado y a la gente del común, aquella sin linaje ni educación, el pícaro plebeyo -si se quiere seguir en herencia hispánica-, se requiere buscarle soluciones a las causas de la marginalización y la pobreza. La sociedad ilustrada colombiana no debería seguir aceptando que la viveza criolla sea celebrada como la ingeniosidad paisa para penetrar los mercados internacionales, tener presencia mundial e inundar de dólares mal habidos la economía local, regional y nacional. Pueda la Historia aportar a los colombianos la toma de consciencia de valores republicanos, aquellos que hacen Estado de

Derecho y de Deberes para seguir construyendo el proceso complejo de una sociedad equitativa y competitiva, atractiva, responsable y solidaria. Que esta consciencia de mente y corazón sea pues la oportunidad para darle a la imagen y al reconocimiento mundial del colombiano, como mestizo latinoamericano, otra tarjeta de identidad que la patente de corso a la bellaquería. Que no sigan siendo Colombia y los colombianos la lacra de un pueblo estigmatizado por los otros como el país por excelencia de la viveza criolla, del tráfico de drogas y de la narco-guerrilla. Que una toma de conciencia con mente y corazón sea pues la oportunidad para replantearle a la imagen y al reconocimiento mundial del colombiano otra tarjeta de identidad que no sea la patente de corsos al goce inmediato por haberes mal habidos. Que no siga siendo la imagen de Colombia en el mundo la lacra de un pueblo estigmatizado. Pueda ser que *Colombia sea, de verdad, el país en donde el único peligro sea el riesgo de que te quieras quedar vivir ahora y ahí.*

Referencias

- Aguinis, M. (2002). *El Atroz Encanto de Ser Argentino*. Buenos Aires: Planeta.
- Anónimo. (1940). *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades*. (Victor García de la Concha, Ed.). Madrid: Espasa Calpe.
- Arrom, J. J. (1971). *Certidumbre de América*. Madrid: Editorial Gredos.
- García Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*. México – Buenos Aires – Barcelona: Paidós.
- Lavallé, B. (1978). *Recherches sur l'apparition de la conscience créole dans la vice-royauté du Pérou : L'antagonisme hispano-créole dans les ordres religieux (XVIème - XVIIème siècles)*. Université Michel de Montaigne Bordeaux 3. Recuperado a partir de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01585336>
- Neira, H. (2010). *Las Independencias. Doce ensayos*. Lima: Nuevos Tiempos. Nuevas Ideas.
- Paz, O. (1957). *Lecturas de Piedra de sol*. Fondo De Cultura Economica.
- Scavino, D. (2010). *Narraciones de la Independencia. Arqueología de un fervor contradictorio*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Serrano, E. (1997). *La marca de España*. Madrid: Alfaguara.

LA COMPLEXITE AFRO-COLOMBIENNE

Angélica Montes Montoya¹

Le discours paradigmatique du *multiculturalisme politique*², nourri par les études culturelles, des études subalternes, des théories anthropologiques, de la postcolonialité et de la postmodernité, a traversé les différentes sphères de la société colombienne (culturelles, politiques et socio-économiques) jusqu'à générer un discours qui s'installe dans l'ordre du « sens commun » et qui s'enferme parfois et évite le débat.

Ainsi que le signale Eduardo Restrepo, en se référant aux spécialistes du sujet de l'identité noire en Colombie, cette « communauté d'argumentation » produit un nombre considérable de textes qui, bien qu'ils appellent à dénoncer la marginalité de la population noire colombienne, laissent généralement de côté la théorisation des dilemmes que comporte le fait d'aborder le sujet de la pluralité culturelle et de sa reconnaissance:

1 PhD. en Filosofía Política de la Universidad Paris 8, Magister en Estudio de Sociedades latinoamericanas de la Universidad Sorbona Nouvelle (Paris 3); titular de un diploma de Filosofía de la Universidad de Cartagena y de una Especialización en Ética y política de la misma universidad. Actualmente se desempeña como docente del ESSEC (Escuela Superior de Ciencias Económicas y Comerciales) y en la Universidad Paris 13 en Francia. Ha sido profesora invitada en varias universidades colombianas y mexicanas. Sus trabajos giran en torno al multiculturalismo político, la "diferencia", la relación entre memoria e historia, la "creolisación" y el cosmopolitismo. Dirige el GRECOL-ALC (Grupo de reflexiones y estudios sobre Colombia y América Latina, asociado a la FMSH).

2 La définition politique la plus fédératrice du multiculturalisme y voit « les stratégies et les lignes adoptées pour ordonner ou régir la diversité et la multiplicité qu'engendrent les sociétés multiculturelles », c'est-à-dire qu'il constitue une stratégie d'administration politique des complexités, conflits, défis, problèmes de gouvernance entraînés par le fait de la pluriculturalité ou de la multiculturalité.

Le dilemme comporte plusieurs facettes. La plus évidente est d'imaginer une conceptualisation et une politique de la différence et de l'ethnicité en ouvrant les notions du culturel, du territorial et de l'identitaire pour rendre compte de la multiplicité et de la complexité des pratiques, des relations et des représentations tissées autour et par les gens noirs dans le pays. Une autre facette moins évidente se rapporte à théoriser et à intervenir non seulement depuis la supposition du caractère progressiste et d'*empowerment* des reconnaissances dans le cadre des politiques du multiculturalisme d'État, mais d'examiner en même temps les risques, les défis et les fixations que précisément ces reconnaissances ont apportées et comment peuvent s'imaginer de nouvelles ruptures et de nouveaux schémas (Restrepo, 2005, p.21).

En effet, les discours autour de l'identité noire « afro »³ de la Colombie, ont agi comme le chant des sirènes qui séduisent les marins dans l'Odyssée. Les spécialistes en sciences sociales (sociologues, anthropologues, politologues et historiens) se sont attachés à énumérer les aspects positifs du tournant pluraliste culturel intervenu avec la Constitution Politique de 1991, la dette historique de l'État envers les populations noires de ce pays, mais nous cherchons ici à théoriser les effets non positifs que ce changement peut générer ou génère dans les mentalités et les imaginaires sociaux⁴ (Taylor, 2004) de la société colombienne.

3 Ainsi que l'explique Restrepo, la catégorie apparaît dans les années 1950 dans le cadre d'un désir de montrer, depuis l'anthropologie et l'histoire, la particularité du Noir des Amériques. L'intention était d'établir les permanences et les changements culturels des populations noires à l'égard de l'Afrique, en établissant de cette façon une continuité historique : « *La catégorie d'afro-colombien était l'adaptation au contexte colombien du concept d'afro-américain élaboré initialement aux Etats-Unis (où le terme « américain » est fréquemment confondu avec « étatsunien »).* Avec cette notion on visait à insister sur l'héritage africain comme critère de spécificité qui marquait les « cultures noires » sur le continent américain ». Parmi les auteurs qui représentent ce premier moment de la théorie, dans les années 1950 et 1960, figurent Achille Escalante ou Raphaël Arboleda. Ce premier moment sera suivi, dans les années 1970, les points de vue fonctionnaliste, marxiste et l'écologie culturelle nord-américaine, et, plus récemment, le structuralisme français, l'interprétativisme nord-américain et les études raciales et identitaires de l'anthropologie sociale anglaise (Restrepo, 2005, p. 37).

4 Cette notion est proche de l'idée de « représentations sociales » travaillée par Moscovici (1989), Berger et Luckmann (1991), que nous pourrions résumer ainsi « *Comme systèmes de*

Peut-être l'une des raisons de ce « silence » ou de cette « omission » est que s'interroger sur les conséquences depuis un point de vue normatif (théorique) n'entre pas dans l'orbite de leurs intérêts disciplinaires, alors que cet aspect, au contraire, intéresse la philosophie sociale et politique, qui, soit dit en passant, est la grande absente du débat autour de ce sujet spécifique. Pourquoi disons-nous que la question des possibles « effets pervers » d'une politique de la reconnaissance de l'« afro » en Colombie, est un sujet qui n'est pas abordé avec le même confort ?

Nous pouvons citer, comme élément de réponse, quelques considérations d'ordre sociologique, à savoir le ton passionné et politisé (dans le sens que donne Rancière à la politique) sur lequel est abordé le sujet depuis une décennie. Nous savons déjà que le Noir comme sujet de l'histoire - politique, culturelle et sociale - a été l'objet d'une « invisibilisation », sur laquelle on commence à s'interroger, progressivement, à partir des années 1980. Durant cette période, les travaux historiographiques, anthropologiques, ethnographiques et sociologiques de « révision » du discours dominant prennent de l'importance (Restrepo, 2005) et viennent s'associer aux mouvements sociaux de la fin des années 1980, porteurs, eux-mêmes, du discours des droits, de la démocratie participative et du renforcement de la citoyenneté et de la société civile.

codes, de valeurs, de logiques classificatoires, de principes interprétatifs et orientant les pratiques, qui définissent ce que l'on appelle conscience collective, qui s'érige avec une force normative en tant qu'elle institue les limites et les possibilités de la façon dont les femmes et les hommes agissent dans le monde » (Araya, 2002, p. 11). Cependant, la manière dont nous interprétons les « imaginaires sociaux » dans le présent texte s'éloigne de cette approche, étant donné que les « imaginaires sociaux », comme le propose Taylor (2004), à partir du regard philosophique, portent une attention particulière aux substrats ou aux horizons de valeurs qui donnent un sens aux pratiques sociales d'une communauté, alors que pour les théoriciens des représentations, l'important est dans l'interaction des sujets dans le cadre de ces substrats ou horizons, et ce parce que « ce qui permet de qualifier les représentations sociales est moins leurs supports individuels ou de groupes que le fait qu'elles soient élaborées au cours du processus d'échanges et d'interactions » (Araya, 2000).

Dans ce contexte, l'« essentialisme stratégique » (Spivak, 1987), consistant à appliquer un discours opérationnel de l'identité ethnoculturelle, a été une tactique employée à partir des années 1990 et qui participe du processus de l'inclusion de la question de l'identité culturelle de la population noire, sur la scène académique, sociale et politique de la Colombie. En ce sens, nous pouvons affirmer que l'« afro-colombianité » constitue l'« identité ethno- raciale opérationnelle » qui a rendu possible la représentation politique de la condition du Noir dans ce pays. De cette façon s'est mise en marche l'ethnisation de la « communauté noire » du Pacifique colombien, dont parle la loi 70 de 1993, ainsi:

[On] suppose que le sujet politique et de droits retombe sur la notion d'un groupe ethnique avec une culture propre et différente de l'ensemble de la société colombienne. Cette culture propre serait le résultat de la descendance commune qui remonte à l'Afrique et aux expériences d'esclavagisation et de résistance partagées, mais surtout au développement de formes d'organisation et de pratiques traditionnelles de production de « communautés » sur quelques territoires spécifiques qui mettraient en évidence une logique culturelle particulière garante de la conservation de l'environnement (Restrepo, 2007, p. 476).

Ceci implique que l'ethnie est interprétée comme l'ensemble de caractéristiques, essentielles ou primordiales, propres à un groupe, qui reste, grâce à elle, défini dans sa différence face au reste de la société. C'est-à-dire que l'ethnie ne doit pas être considérée comme une simple construction⁵, toujours mobile et en négociation, mais elle doit être vue comme profilant et légitimant l'« *intervention politique spécifique dans les sphères locales, nationales et transnationales au nom de la demande d'une série*

5 Comme l'explique Restrepo (2005, p. 117), deux positions clairement différenciées à propos de la notion d'ethnie coexistent : celle du « sud » décrite quelques lignes plus haut et celle du « nord » (anglophone) qui, depuis une posture constructiviste, observe l'ethnie comme contingente, comme une construction historique.

de droits économiques et culturels dérivés de sa condition ethnique » (Restrepo, 2005, p. 217). Avec cette situation, on court le risque de présenter les sujets noirs « afro-colombiens » comme des sujets essentialisés ethno-racialement et ontologisés (fondés ontologiquement).

Malgré le fait que l'identité ethno-raciale « opérationnelle » ait obtenu de bons résultats, en permettant à la population noire colombienne de prendre conscience de sa propre condition de marginalité et en provoquant, chez les leaders et les représentants des populations noires colombiennes, une résistance fondée sur « *des solidarités temporelles tournées vers l'action sociale, au moyen desquelles ils acceptent de manière transitoire une position essentialiste quant à leurs identités pour pouvoir agir comme un bloc* » (Mosquera, 2007, p. 214), elle ne devrait cependant pas durer très longtemps comme stratégie théorique, c'est-à-dire comme façon de justifier la nécessité et la pertinence d'aborder, de promouvoir et d'entretenir la discussion autour de la pluralité culturelle en général.

Ainsi, il est légitime de se demander : sous quelles conditions cette « identité opérationnelle afro » est-elle vecteur de nouvelles exclusions ou de tensions ? Un usage exagéré de l'« essentialisme stratégique » ne conduit-il pas aux mêmes défauts et aux mêmes vices que l'essentialisme traditionnel, pratiqué historiquement par les groupes hégémoniques ? Comment être sûrs que l'identité stratégique « afro » ne finira pas par enfermer dans la notion d'« afro » toutes les expériences possibles des populations noires ? En d'autres termes : comment empêcher que l'usage stratégique ne finisse par s'imposer comme nouvel impératif d'interprétation, en normativisant et en fixant l'identité ?

Nous ne cherchons pas à suggérer que les points de vue de l'« afro-américanité » (qui soulignent les legs historiques et culturels africains) seraient erronés, inutiles ou qu'ils devraient être abandonnés, mais, plutôt, nous souhaitons mettre en exergue les « angles morts » de ce discours. C'est pour cette raison que nous partageons avec

l'anthropologue colombien Eduardo Restrepo l'idée de la nécessité de mettre en question, d'abord, le modèle conceptuel et explicatif, et, ensuite, la stratégie narrative, qui sont à la base du discours de l'« afro-colombianité » (Restrepo, 2005, p. 78).

Eduardo Restrepo rapporte lui-même les arguments qui, depuis des décennies, ont été avancés pour atténuer la force explicative de la catégorie « afro-américanité », basée sur une « trace d'africanie », qui met en avant l'« afro-genèse »⁶ en tant qu'élément annulé par la « euro-genèse » dominante. Selon Restrepo, l'inconvénient de parler d'une « trace d'africanie » (Friedemann) réside en ce que cela suppose de penser la culture africaine comme une unité et une totalité. C'est pourquoi il convient de parler, avant d'évoquer des « formes socioculturelles observables », de principes « grammaticaux » inconscients ou d'« orientations cognitives » partagées : des sortes de valeurs qui orientent les relations entre les individus et qu'il serait possible de retracer dans l'histoire⁷. Ceci permet de supposer que les Africains (d'Afrique Centrale et de l'Ouest) arrivés aux Amériques ne sont pas arrivés avec une culture déjà définie et qui aurait été transmise d'une génération à l'autre

6 L'« afro-genèse », met l'accent sur la participation des complexes culturels d'origine africaine à la construction des cultures et des sociétés latino-américaines. Son opposé serait l'« euro-genèse ».

7 Depuis le Structuralisme de Lévi-Strauss, ces éléments « grammaticaux » ou « cognitifs » inconscients pourraient être partagés par divers groupes, en divers lieux de la planète, au-delà de la filiation raciale ou ethnique. Les travaux de Lévi-Strauss à propos du Totémisme et du mythe offrent des pistes qui peuvent faire douter de cette argumentation. Sa célèbre conférence à l'UNESCO, « *Race et Histoire* » (1952) illustre son effort pour montrer, depuis le structuralisme, la richesse que représente la diversité de cultures et combien il est inapproprié de s'enfermer dans une vision « ethnocentrique » de celle-ci à partir des notions de civilisation ou de progrès. L'impact de cette conférence, qualifiée par certains de manifeste antiraciste, sera amplifié par la deuxième conférence à l'UNESCO, « *Race et culture* » (1971). Celle-ci a connu une réception « scandaleuse », étant perçue comme une négation de la première, étant donné l'accent qui y était mis sur le caractère conflictuel de la relation entre les populations de cultures différentes qui partagent un même espace géographique, dont le contact prolongé ne contribue qu'à l'« uniformisation et l'appauvrissement des répertoires culturels respectifs » (Hernández, 2009, p. 90), situation qui met en danger la diversité culturelle appréciée et défendue par l'auteur.



I Coloquio “La Historia de las Maestras Africanas y Afrodescendientes en Colombia, Jamaica, Brasil, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Venezuela, Siglo Xx A Xxi”. Kingston, Jamaica, mayo 5-7 De 2015

jusqu'à nos jours, cette culture se construit ou se forme une fois les



“Visita a la IE Antonia Santos, de docentes y estudiantes del Colegio Diego Martin Central School, de Trinidad & Tobago, quienes se encontraban en Cartagena en un intercambio gestionado por el Embajador de Colombia en Trinidad & Tobago, Dr. Alfonso Múnera Cavadia, con el apoyo de la Cámara de Comercio de Cartagena y la Universidad de Cartagena, dando inicio al intercambio de instituciones afro”.

individus installés sur le
Commemoración muerte del
cantante Joe Arroyo en la Institución
Etnoeducativa Antonia Santos, sede
San Luis Gonzaga

nouveau territoire et selon
les nouveaux contextes⁸.



⁸ Mintz et Price, cités par Restrepo, 2005, p. 82.

Pour se défendre de cette attaque, certains auteurs affirment qu'il s'agit là d'*africanie* et non d'*africanité* : la première renvoie à une mémoire construite à partir des souvenirs d'*africanité*⁹. En d'autres termes, *africanité* désigne le fait d'être africain, alors qu'*africanie* désigne la manière de se penser dans une relation ancestrale avec l'Afrique Noire, une mémoire de résistance. De même, ils soutiennent qu'il existe une « épistémologie » locale, propre à l'« afro », et qu'elle correspondrait aux principes « grammaticaux » inconscients que citent les premiers critiques du discours de l'« afro-américanité ».

En Colombie, cette posture est assumée et défendue à partir d'un cas cité, travaillé et exhibé comme preuve vivante : le Palenque de San Basilio¹⁰. Il faut préciser qu'en défendant cette position, on omettrait le fait que l'esclavage n'a pas seulement été une entreprise mercantile (Quijano, 2000), mais qu'il a entraîné, aussi, des processus de reconfiguration d'identités, culturelles, sociales, etc. Il est donc inexact d'insinuer qu'une « épistémologie locale afro » a pu rester étrangère à ces processus, surtout dans des zones ou des régions suffisamment bien reliées et en contact avec un monde social plus vaste.

Nous savons que les chercheurs de l'« afro-américanité » en sont conscients, et si dans leurs discours ils omettent ou minimisent l'importance de cet élément, c'est parce qu'ainsi ils peuvent participer à la narration de l'« essentialisme stratégique », mentionné plus haut. Cet « essentialisme » nécessite précisément une sélection d'informations

9 Jaime Arocha, cité par Restrepo, 2005, p.83.

10 À propos de ce village, le seul sur la côte caraïbe colombienne de population noire descendant de *palenqueros* (Noirs qui s'étaient échappés des plantations ou des maisons des colons, à l'instar des « Marrons »), Akomo Zoghe (2011) soutient que bien qu'existent des éléments de coïncidence linguistique et culturelle entre ce village et l'Afrique centrale, il est inapproprié, ou du moins exagéré, d'étendre l'« *afro-palenquérité* » à l'ensemble de la population noire du nord de la Colombie.

et de données sur lesquelles va être fondée la théorie d'un « héritage africain ».

Ainsi, les documents ou les preuves sélectionnés, systématisés et divulgués obéissent à cette logique de création d'une identité ethnoculturelle « afro » qui soit opérationnelle. En ce sens, ce qui est pour nous valide au sujet du travail d'élaboration de la mémoire historiographique colombienne au XIX^{ème} siècle (Montes, 2009, 2015) l'est aussi pour l'historiographie, l'anthropologie et la sociologie qui se consacrent à la défense d'une « afro-colombianité ». Pour ces Sciences Sociales, comme pour de nombreuses autres, philosophie comprise, la sélection des données documentaires et empiriques peut finir par être motivée par un militantisme qui se confond avec l'objectivité scientifique. Ainsi, paradoxalement, une conséquence de ce que nous venons d'exposer s'observe dans le fait que, pour alimenter la narration de l'« afrodescendance », on a constamment recours à l'histoire de la colonialité. On revisite des conceptualisations telles qu'opresseur/opprimé, maître/esclave, colonisateur/colonisé, victime/bourreau, etc., qui au lieu d'être dépassées comme catégories explicatives, deviennent la base explicative pour le processus qui est supposé rompre avec ces conceptualisations¹¹. Ainsi, l'intention de rupture conceptuelle ne se concrétise pas ou se concrétise à moitié.

En ce qui concerne la stratégie narrative, à partir des éléments théoriques et conceptuels précédemment cités, s'établissent des relations de qualification/disqualification associées à l'idée d'une menace représentée par l'extériorité non « afro » et en conséquence

11 Ce soupçon est partagé par l'anthropologue colombien : « *On pourrait arriver à mettre en évidence, ainsi, une hypothétique existence de continuités avec des formations discursives coloniales et racistes là où on se réclame d'une critique radicale de ces dernières. Ou bien, au contraire, on pourrait arriver à trouver que des objets, des concepts et des énoncés qui en surface semblaient former une unité sur laquelle s'était édifiée une narration du legs africain, ne forment pas d'unité mais qu'il existe des ruptures significatives du fait qu'ils répondent à différentes formations discursives* » (Restrepo, 2005, p.92).

nécessairement euro-centrée et ennemie. les défenseurs de l'« afro-colombianité » ont l'habitude de caricaturer leurs contradicteurs, en les accusant de mauvaise foi, d'être des alliés de l'« invisibilisation » du Noir. En somme, ces derniers sont vus comme des êtres « réprouvables éthiquement et politiquement » :

D'un côté, il y a l'ignorance du pont Afrique-Amérique, l'eurocentrisme, la négation de l'ethnicité des afro-américains, l'apologie du métissage, la négation de l'ancestralité et du legs africain, la datation de la créativité culturelle des afro-colombiens à partir de la déclaration juridique de la liberté, un cadre réactionnaire, les domaines carrés de la rigueur scientifique métropolitaine et un a-historicisme *light* et postmoderne, entre autres. De l'autre côté, la reconnaissance accomplie du pont Afrique-Amérique, le rejet de l'eurocentrisme, le dialogue libérateur Sud-Sud, la définition correcte de l'ethnicité au-delà de l'indigène qui inclut l'ancestralité afro-colombienne, la mise en question du métissage invisibilisant du legs africain, l'option éthique et politique émancipatrice des positions réactionnaires, et l'analyse scientifique dans sa vaste dimension historique et comparative. (Restrepo, 2005, p.105-106).

Nous partageons avec Restrepo l'idée que quand on met en question, ou qu'on examine avec le doute du chercheur, le discours de l'« afro-colombianité », on peut se faire accuser d'eurocentrisme imitateur et de négationnisme historique du « génocide » de la traite des Noirs et d'une « afro-genèse » évidente ; être vu comme un sorte d'agent épistémique au service des oppresseurs, dont la mission serait de perturber le processus libérateur des subalternisés historiques. Le retranchement théorique et discursif, la prise de position pour ou

contre, dans le cadre d'une dichotomie du blanc et du noir, emblerait ainsi inéluctable.

Cette opposition devient évidente quand on aborde la relation entre connaissance et politique. Ainsi, pour certains défenseurs de l' « afro américanité », la critique des processus d'ethnisation des groupes subalternes noirs ne contribue qu'à détruire la progression vers la libération et l'empowerment de ces groupes. Face à eux se trouvent des auteurs pour qui la rigueur conceptuelle, et la recherche de connaissance pour elle-même, ne doivent pas être assujetties à la contingence du monde social ou des intérêts politiques, même si ceux-ci sont désirables. La dispute entre pouvoir et savoir évoquée par Foucault (1969) se dessine en arrière-plan de ces divergences.

Précisément, pour essayer de « sortir de la tranchée », il n'est pas sain de centrer l'« identité ethno- raciale » noire sur l'idée de ce que toute représentation sociale et historique d'un sujet détermine, nécessairement et durablement, sa position sociale. Ainsi, il convient de rompre avec cette prétendue relation de nécessité entre représentation historique du Noir opprimé et position sociale du sujet noir, afin de ne pas pérenniser l'usage stratégique de l'« essentialisme identitaire afro », qui bien qu'il ait été efficace, peut finir par se transformer en un nouveau métarécit, retardant des changements structurels et positifs, non seulement pour un groupe qui se cherche dans son identité ethnoculturelle et ethno- raciale, mais aussi pour l'ensemble de la société.

Nous connaissons l'existence de discours académiques qui répondent, de façon énergique, à cette manière de présenter la critique, en arguant qu'il s'agit d'une position « postmoderne » et constructiviste eurocentrée, qui cherche, d'une part, à fixer la notion de culture comme quelque chose de fabriqué, comme « *un objet que l'acteur possède et non comme constitutif de la personne* » (Mosquera, 2007, p. 218), et, par ailleurs, qui omet un facteur fondamental, le fait que la subalternisation

des groupes ethno-raciaux s'inscrit dans une logique plus large et transnationale de « colonialité du pouvoir », puisque

En ce qui concerne les Noirs, afro-colombiens et *raizales*¹², il existe une forte résistance à parler des relations de pouvoir existantes quant à la négation de l'égalité des chances pour ce groupe subalternisé et une grande ouverture et beaucoup de soutien à tout ce qui signifie un patrimoine immatériel, représenté dans des actes folkloriques, musicaux, gastronomiques et sportifs, sophisme de distraction dans lequel sont tombés une bonne partie des groupes qui constituent le Mouvement Social Afro-colombien (Mosquera, 2007, p. 219).

Nous partageons partiellement ces considérations, car avec l'accusation de « postmodernisme » eurocentré, s'alimente une théorie du grand complot théorique de l'hémisphère occidental, dans lequel se situeraient, dans une relation d'opposition, ceux qui sont capables de voir la vérité et les autres, encore dans la « servitude volontaire » du savoir. Nous ne pouvons pas nous étendre ici sur cette accusation assez discutable, qui se comprend seulement dans le cadre d'une dynamique d'intellectuel-militant, respectable, mais pas pour autant partagée. En revanche, nous sommes d'accord avec l'idée que, en Colombie, la différence culturelle et ethno- raciale est très focalisée sur les aspects de folklore et de patrimoine immatériel, qui finissent par créer un discours de « marché culturel »¹³ et dépouillent le débat de sa substance théorique et normative, dans le sens philosophique.

12 Le terme *raizal* désigne, à partir de la CPC-91, les habitants des îles de l'archipel caribéen de San Andres, Providencia et Santa Catalina.

13 En Colombie, le nombre de dates et d'événements commémorant la présence « afro-colombienne », son histoire et des expressions est en constante augmentation depuis deux décennies. Ce choix, non critiquable en soi, favorise malheureusement la « folklorisation de la différence culturelle ». Parmi ces différentes dates, on peut citer le « jour de l'afro-colombianité » (21 mai), les carnivals des chapitres noirs de Getsemani à Carthagène (en novembre), le festival de la musique, de la danse et la gastronomie afros (« Festival du Grand Hamac »), etc.

A manière de conclusion et dans le même ordre d'idées, nous pouvons dire que ce n'est pas la reconnaissance de la diversité ethnoculturelle ou l'intégration à la vie politique et culturelle du sujet noir qui représente, selon nous, une menace – bien au contraire-, mais le fait que lesdits processus laissent de côté le conflit comme catégorie d'analyse et, en adoptant un discours de solidarité entre vaincus et subalternes, laissent entendre que toute tentative de dialogue est une menace contre les populations noires ou que les mesures d'*affirmative action* ne sont ni critiquables, ni négociables, puisqu'elles sont considérées comme le paiement d'une dette ancestrale et un « juste retour des choses ».

Une batterie des questionnements restent donc ouverte : pouvons-nous dire qu'avec l'« afro-colombianité » nous sommes devant un processus dans lequel, par le biais du discours du multiculturalisme politique (qui, rappelons-le, nous arrive depuis le haut car il est le résultat d'un changement constitutionnel), est récupérée une identité « afro » perdue et réduite au silence ? Ou plutôt : sommes-nous devant un phénomène de captation, de formation et de constitution de la condition « afro » ? Si les réponses sont affirmatives, cela supposerait-il que les sujets identifiés comme « Afros » apprennent à ressentir une condition d'exclusion et de domination ethnoculturelle, dont ils n'étaient initialement pas porteurs, ni implicitement ni explicitement ? Ainsi, l'« Afro » sert-il, surtout, à alimenter un discours idéologique de l'opprimé ?

Références

- Araya Sandra. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión, in Cuadernos de Ciencias Sociales Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Costa Rica, FLACSO.
- Berger Peter & Luckmann Thomas. (1991). La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Amorrortu.
- Akomo Zoghe Cyriaque. (2011). L'évangélisation des esclaves bantous et les résistances en Colombie de 1602 à 1774. Thèse de doctorat soutenue le

- 20/09, Université Paris 8, sous la direction de Jean-Pierre DuteilFoucault Michel. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris, Gallimard.
- Foucault Michel. (2008). *Le gouvernement de soi et des autres*. Cours au Collège de France 1983. Paris, Seuil/Gallimard/Hautes études
- Friedemann Nina. (1984). «Estudios de negros en la antropología colombiana: presencia e invisibilidad », in Arocha Jaime et Friedemann Nina (dir.), *Un siglo de investigación social: antropología en Colombia*. Bogotá, Etno. p. 507-572.
- Friedemann Nina. (1992). «Negro en Colombia: Identidad e invisibilidad », in *América Negra* n°3. Bogotá, Universidad Javeriana. p. 11-21.
- Grueso Delfin. (2009). «Identidades étnicas, justicia y política transformativa », in Castellano G., Grueso D., Rodríguez M. (dir.). *Identidad, Cultura y Política: perspectivas conceptuales, miradas empíricas*. Cali, Universidad del Valle (coll. Libros de Investigación). p. 283-308.
- Hernández Valeria. (2009). «Raza, cultura y comunicación: un lindo escándalo Lévi-straussiano », in Bilbao A., Gras S. & Vermeren P. (dir.). *Claude Lévi-Strauss en el pensamiento contemporáneo*. Buenos Aires, Colihue. p. 89-103.
- Lévi-Strauss Claude. (1987). *Race et Histoire*. Paris, Folio. (1ère éd. 1952, Unesco).
- Mignolo Walter. (1996). « Herencias coloniales y teorías postcoloniales », in Gonzáles Stephan, *Cultura y Tercer Mundo: 1. Cambios en el Saber Académico*, Chap. IV. Venezuela, Nueva Sociedad. p. 99-136. Disponible en ligne : [www.cholonautas.edu.pe / Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales](http://www.cholonautas.edu.pe/BibliotecaVirtualdeCienciasSociales).
- Mignolo Walter. (2001). « Géopolitique de la connaissance : colonialité du pouvoir et différence », in *Multitudes*, n°6, mars. p. 56-71.
- Montes Angélica. (2009). « Ethnies multiples nation unique : Multiplicité ethnique et unité nationale, le cas colombien », in *Revista Criterios*, Universidad San Buenaventura Vol. 2, n°1.
- Montes Montoya Angélica (2015), *Représentation du sujet noir dans l'historiographie colombienne : le cas de Carthagène des Indes (1811-1815)*, Paris, l'Harmattan
- Montes Montoya Angélica (2011), « Une construction de l'« être noir » : à partir d'une vision historiographique colombienne et d'un moment phénoménologique en France », coécrit avec Pauline Vermeren, in Éric Agbessi (dir.), *Le Noir, couleur dangereuse ou transgressive ?*, Tome 1, Editions Le Manuscrit, Paris, p. 173 – 212.

- Moscovici Serge. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociale : éléments pour une histoire, in Jodelet Denise (éd.), *Les Représentations Sociales*. Paris, PUF.
- Quijano Anibal. (2000). « Colonialidad del poder, eurocentrismo y America Latina », in Lander Edgardo (dir.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales*. Caracas, IESALC-FACES/UCV.
- Mosquera Claudia. (2007). « Reparaciones para negros, afrocolombianas y raizales como rescatados de la Trata Negrera Transatlántica y desterrados de la guerra en Colombia », in Mosquera Claudia & Barcelo Luis Carlos (éd.), *Afro-reparaciones: memorias de esclavitud y justicia reparatoria para negros, afrocolombianas y raizales*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, CES.
- Spivak Gayatri Chakravorty. (1987). *In Other Worlds: Essays in Cultural Politics*. Etats-Unis, Routledge. Traduit en français sous le titre *En d'autres mondes, en d'autres mots. Essais de politique culturelle* (2009, Payot).
- Restrepo Eduardo. (2005). *Política de las teorías y dilemas en los estudios de las colombias negras*. Bogotá, Ediciones Universidad del Cauca.
- Taylor Charles. (2004). *Imaginaris sociales modernos*. Barcelona, Paidós.
- Akomo Zoghe Cyriaque. (2011). *L'évangélisation des esclaves bantous et les résistances en Colombie de 1602 à 1774*.

APÉNDICE



Congreso Internacional Diálogo Intercultural en el Abya – Yala, América Latina y el Caribe.
Arte, Educación Acción Comunitaria.
Santa Marta – Universidad del Magdalena
16 – 18 de marzo de 2018

II Coloquio: Maestras Indígenas, Africanas y Afrodescendientes
Ciudad De Guatemala 17, 18 Y 19 de octubre 2016



II Coloquio: Maestras Indígenas, Africanas y Afrodescendientes.
Ciudad De Guatemala 17, 18 y 19 de octubre 2016

Congreso Internacional de Educación
Tlaxcala, Mexico, 2015





Edición digital
Etnoeducación, Maestras Afrodescendientes, Comunidades Indígenas en el Caribe
Colombiano.
Junio, 2021
Sincelejo, Sucre, Colombia

Etnoeducación, Maestras Afrodescendientes, Comunidades Indígenas en el Caribe Colombiano

Compiladoras:
Carmen Lago de Fernández Liris y únera Cavadias

El presente libro “Etnoeducación Maestras Afrodescendientes, Comunidades Indígenas en el Caribe Colombiano”, es resultado del proyecto de investigación “Maestras Afrodescendientes, Comunidades Indígenas en el Caribe Colombiano” 2017 - 2018, el cual surge del “Macroproyecto Historias de Vida de Maestras Indígenas, Africanas y Afrodescendientes en Colombia, Brasil, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Jamaica y Venezuela Siglo XX y XXI”, desarrollado en Colombia por los grupos de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana – HISULA- y Red Universitaria Evaluación de la Calidad Capítulo Colombia -RUECA.

Se espera que sus aportes sean de utilidad para nuevas investigaciones que permitan un mayor y más profundo conocimiento de la diversidad colombiana, que tribute a mejorar el respeto y las relaciones entre los miembros de estas comunidades para obtener una grata convivencia que coadyuve una educación en contexto.

