



“Uno no puede amar lo que no conoce, no se le olvide”

Estudio de caso de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución Educativa San

Pedro Claver

Puerto Tejada, Cauca. 2012

Trabajo de Grado

Laura Silva Chica

Dirigido por:

Inge Helena Lilia Valencia Peña

Universidad Icesi

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales

Programa de Antropología

Santiago de Cali

2013

Agradecimientos

Fueron muchas las personas que contribuyeron para que este proyecto de investigación pudiera ponerse en marcha y concretarse por ahora. Me gustaría agradecer en primer lugar a mi mami y papi por ser mi mejor amiga, por hacerme barra en todo, y por ser en gran medida, quien me introdujo a cuestionar el sistema educativo de nuestro país. A mi papucho “Don Rodrigo” por amarme y pelearme tantísimo, por ser mi confidente y por enseñarme sobre la importancia de escuchar cuidadosamente otros puntos de vista opuestos a los propios. A mi hermanita Topots por estar siempre a mi lado riéndose conmigo, riéndose de mí y dándole sentido a todo lo que hago. También a Juan Manuel, mi primer y único amorcito de verdad, porque además de ser mi pareja nunca ha dejado de ser mi gran amigo, mi compañero de largas conversaciones sobre la diferencia, la igualdad y vida en general. A Violeta porque estando dentro mío ha sido el motorcito que me hace pensar cada día que todo en la vida es posible si se hace con amor.

Me gustaría además agradecer a mis amigos que preguntando siempre cómo iba la tesis, me apuraron a terminarla. A Pochaco, Anita y Alensinho, porque llenaron de alegrías cada uno de mis días en Icesi. A Isabel Cristina y a Ángela María, mis amigas de toda la vida. A Diana Henao, con quien compartí momentos y dibujos inolvidables.

A Inge Helena –a quien admiro-, que me enseñó que siempre puedo exigirme aún más. A Gabriela Recalde por animarme a escribir juiciosamente la tesis.

A Sandra Patricia Paz, gran amiga y guía principal en Puerto Tejada. A la prima Chenda, David, Johan, Alirio y el hijo de Alirio por preocuparse por cómo iba mi vida y mi investigación y estar pendientes de que no me faltara nada. A Don Guille por recogerme en la moto y salvarme la vida, y además por ser el encargado de encontrarme cada vez que me perdía. Y por supuesto al profesor Hermes Elías quien me dejó hacer parte de su clase y me enseñó más de lo que esperaba aprender.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	5
De cómo termine en Puerto Tejada	8
Construcción del problema de investigación	9
Aspectos metodológicos	10
Estructura del texto.....	11
CAPITULO 1: “Raza, Escuela, Nación y Estudios Afrocolombianos”	14
Raza y Nación	15
Multiculturalismo y diferencia sociocultural en Colombia: El caso de las poblaciones negras.....	20
El proceso de cambio constitucional.....	21
Educación, jurisdicción y diferencia en Colombia: Antes y después de 1991	24
Ley 70 de 1993 y educación	26
La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como herramienta normativa de (RE) conocimiento	27
Los orígenes de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos	27
Definiendo la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y sus particularidades al interior de los procesos educativos	29
Normatividad de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos	31
Cátedra de Estudios Afrocolombianos y escuela: Pensando más allá del multiculturalismo.....	33
Identidad	35
Representación	38
Invisibilidad y Estereotipia	42
La transformación de representaciones o el enfoque Intercultural	43
CAPITULO 2: “Una raza valiente y pujante unidase en tu tierra feraz. Aproximación histórica al municipio de Puerto Tejada y sus gentes”	46
Algunos aspectos de tipo geográfico de Puerto Tejada, Cauca.....	47
Zona Urbana de Puerto Tejada	50
Vegetación y Fauna de Puerto Tejada.....	51
Perspectiva histórica de la configuración territorial y organización social de la gente negra en Puerto Tejada.....	52

Contexto actual del municipio de Puerto Tejada	56
Caracterización sociodemográfica del municipio de Puerto Tejada según datos del censo nacional del 2005.....	57
Los barrios de Oriente: Configuración territorial de las invasiones de Puerto Tejada.....	60
CAPITULO 3: “La Catedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución Educativa San Pedro Claver” .	63
Escuela, Raza y Nación	64
De mi llegada al San Pedro	67
Proyecto Educativo Institucional (PEI) del San Pedro Claver y Estudios Afrocolombianos	69
Ciencias sociales y Estudios Afrocolombianos en el San Pedro.....	70
Repasando los contenidos: Estructura curricular de los Estudios Afrocolombianos	74
Estudios Afrocolombianos en el aula	78
Caracterización del aula de Estudios Afrocolombianos	78
Los Estudios Afrocolombianos y la construcción de referentes para pensar la identidad negra afrocaucana	86
La Cátedra de Estudios Afrocolombianos para los estudiantes de 7C y 8 A del San Pedro.....	92
CAPITULO 4: “Conclusiones: Los Estudios Afrocolombianos en el San Pedro y las estrategias de transformación sociocultural del sentido común”	95
Los Estudios Afrocolombianos en el San Pedro y su eficacia en la transformación de las representaciones socioculturales de la gente negra y Afrodescendiente del país	96
Cuestionamientos pendientes	101
Bibliografía.....	104
Anexos	107

Introducción

“Uno no puede amar lo que no conoce, no se le olvide”. Con aquella frase, sentado en la mesa del comedor de su casa, empezó el profesor Hermes Elías su presentación sobre sí mismo el día en que nos conocimos¹ en el municipio de Puerto Tejada. Continuó diciendo: “usted puede ser incluso más negra que muchos negros de acá de Puerto, porque usted se está preocupando por conocer y amar la raza, la etnia afrocolombiana. Y eso sí que no es cuestión de qué tanta melanina usted tenga en su piel”. Acto seguido pidió que me presentara, presentara mis intereses específicos frente al tema de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y le especificara de dónde venía y qué me había llevado a él. Fue en ese instante, en el que me encontré no frente a él, sino frente a mí misma y de frente a la realización de mi trabajo de grado.

En ese momento intenté articular una respuesta que incluyera la importancia de continuar debatiendo el tema del multiculturalismo en el país y sus implicaciones, la necesidad de reconocer los aportes del pensamiento y la cultura afro en la identidad nacional, la urgencia de hacer evidente la continuidad de prácticas producto del racismo y la discriminación -a pesar de que tantas veces se han intentado negar-, y la posibilidad de pensar todas aquellas cuestiones desde el espacio escolar. Cuando terminé mi discurso, me encontré con la profunda mirada del profesor Hermes quien de inmediato se acomodó en su silla, me sonrió y concluyó: “de manera que usted quiere saberlo todo”. Esto, claramente no era un piropo a mis intereses investigativos. Procedió el profesor entonces a explicarme que, de todo eso que le había hablado, lo que realmente necesitaba definir antes de ir al colegio en el que él trabajaba, era el corazón mismo de mis impulsos e inquietudes, buscar en todo ello la situación que había detonado la emergencia de tales cuestionamientos.

Luego de respirar profundo y de distraerme mirando la gran biblioteca que tenía el profesor en su sala, le conté que mi vida escolar había transcurrido en las instalaciones de un colegio católico, femenino y de monjas dominicas de la ciudad de Cali. También le dije que creía que varias situaciones vividas desde mi ingreso al colegio habían influido significativamente en la estructuración de mis actuales cuestionamientos personales y académicos. Procedí a explicar.

¹ Un día del mes de febrero del año 2012

La primera situación que empezó a gestar inquietudes en mi mente se ubica en el año 1.995, cuando Paola entró conmigo al colegio en primero de primaria. Luego de compartirme una paleta de agua durante un descanso, nos convertimos en grandes amigas. Lo particular de la situación era que Paola, junto con otra niña más grande -que cursaba segundo grado- parecían ser las únicas niñas negras que estudiaban en todo el colegio. Al principio eso no significó mucho para mí, pero con el paso del tiempo comenzó a generarme muchas preguntas.

La segunda situación que con certeza sumó inquietudes al cúmulo inicial, fue cuando el maestro Mina ingresó al colegio en el año 2.000 para dictar la materia Álgebra y Funciones a las niñas de sexto grado. Mi curso fue el primero y el último al que el maestro Mina le dio clase. El maestro Mina –como prefería ser llamado- se dedicaba a enseñarnos de la mano de Baldor los más complejos ejercicios algebraicos. En cada clase, Mina nos reiteraba la necesidad de ser disciplinadas y respetuosas con nosotras mismas y con los demás, en sus palabras: “si ustedes señoritas no se respetan, créanme que nadie se las va a tomar en serio”. No obstante, luego de terminadas las dos horas de clase de álgebra, y durante el transcurso de las mismas, mis compañeras no hacían mucho más que reírse de la forma como hablaba el profesor “con ese acento tan feo”, o quejarse porque no le entendían lo que hablaba. Esta situación sólo llegaba a niveles tan incómodos en el curso del maestro Mina. Una que otra vez tuve la oportunidad de hablar con él en las horas de descanso, porque siempre se veía caminando por los patios o en su escritorio en la sala de profesores preparando clase o resolviendo problemas matemáticos. Hoy día creo que se fue de la institución porque se cansó de estar solo.

Un buen día mientras cursaba grado décimo, decidí preguntarle a la directora del colegio por qué sucedían este tipo de cosas y si le parecía que ello corroboraba la existencia del racismo y la discriminación en el colegio. Para mi desgracia, antes de hacerla reflexionar al respecto, logré enojarla por realizar tales afirmaciones “tan inapropiadas para una niña que había crecido en el colegio”. Acto seguido, se refirió a las materias de *Catequesis*, *Constitución Política* y *Democracia*, y *Ética y Valores* señalando que esas materias existían para formarnos como niñas de bien, tolerantes de la diferencia, pero sobretodo existían para cultivar en nosotras el espíritu crítico frente a la realidad del país. Finalizó preguntándome si yo creía que en un colegio racista se celebrarían el día de la raza o se recibirían niñas trigueñitas, y pidiéndome que recordara que además nosotros éramos mestizos y *eso* de las razas ya no existía.

Aunque en principio me sorprendió que negara algo que para mí era evidente, luego entendí que así reacciona (mos) la mayoría de las personas cuando se pone sobre la mesa el tema del racismo o la discriminación. Relacioné tal negación con largos procesos de invisibilización -y estigmatización- del otro, que en este caso es el “otro negro/afro”, en las múltiples esferas de la vida social del país. Ahora bien, apelar a esas tres materias para justificar el trabajo de la institución frente a la erradicación de dichas problemáticas, sólo me recordó como se suele apelar cotidianamente al tema de los valores y la tolerancia, a la moral católica, para decir que aquellas nociones son las mejores herramientas para promover la buena convivencia en la diferencia. No obstante aún considero que esta acepción del término tolerancia es intolerable.

Como las anteriores, a lo largo de los once años que pasé en aquella institución existieron situaciones que fueron dándole sentido a un conjunto de inquietudes que me llevaron a preguntarme, entre muchas otras cosas, las razones por las cuales a pesar de ser Cali una ciudad que alberga gran cantidad de población negra o/y afrocolombiana, en mi colegio sólo había dos estudiantes negras. Otra cuestión que me resultaba inquietante era por qué materias como historia, geografía o filosofía no albergaban en sus contenidos curriculares, el tema de la gente negra en Colombia y sus trayectorias, más allá de una somera referencia al tema de la esclavitud carente de cualquier perspectiva crítica de la misma. Incluso, con el transcurrir de los años llegó a molestarme que se celebrara el “día de la raza” recurriendo a aburridas dramatizaciones en las que la mayoría de las niñas se peleaban por representar “bien vestidos” españoles, y se entristecían si por obligación les tocaba desarrollar el papel de negros e indígenas. Concretamente, mis preocupaciones se referían a las formas en que se abordaba el tema de la diferencia y la raza en las dinámicas escolares, y cómo desde pequeños se nos educa tomando como base historias hegemónicas y discursos acerca de la famosa identidad nacional colombiana, que han sido construidos tomando en cuenta sólo ciertos intereses procedentes de sectores dominantes de la sociedad.

Al contarle esto al profesor Hermes, él me reiteró que era en este tipo de momentos y situaciones cotidianas en los que se debía buscar a la hora de justificar un problema de investigación. Más allá de los grandes discursos que solemos aprender cuando estudiamos carreras de humanidades o ciencias sociales, comprendí que nunca se deben dejar de lado aquellas experiencias producidas en la cotidianidad, porque son éstas el aliño real de la investigación social.

Terminado el encuentro, concretamos día y hora en que semanalmente nos encontraríamos en la Institución Educativa San Pedro Claver para asistir a las clases de Estudios Afrocolombianos que él allí dictaba.

DE CÓMO TERMINÉ EN PUERTO TEJADA

Si bien las preocupaciones iniciales que me llevaron a querer investigar de cerca el tema de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se sitúan en la ciudad de Cali, fueron las extensas charlas semanales con Patricia las que me invitaron a dirigir la mirada a Puerto Tejada.

A Patricia la conocí a principios del año 2.011 cuando visitaba a un amigo. Ella trabajaba en su casa y yo estaba desesperada porque no sabía cómo organizarme el pelo ese día. Cuando le conté a Patricia la razón de mi tristeza, ella me sonrió y me dijo que no me preocupara, que le pasara una peñeta y me sentara juiciosa. Así empezó a desenredarme los crespos y a tejer trencitas laterales amarrándolas con los alambres de colores que traen las bolsas de pan tipo sándwich. Mientras me peinaba nos presentamos y nos pusimos a conversar sobre múltiples temas, entre los que se encontraba la ausencia de oportunidades laborales. Fue en ese momento que me preguntó si en mi casa no estarían necesitando alguien que les ayudara con las labores domésticas. Pasada una semana, Patricia empezó a ir al apartamento de mis papás para ayudarnos. Así que la empatía que sentimos el día que nos conocimos, se transformó en una fuerte amistad que perdura hasta el día de hoy.

Aunque Patricia no nació en Puerto Tejada, sí ha residido ahí con sus dos hijos durante varios años. El día que le conté mis intereses sobre los programas etnoeducativos y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, luego de que ella me preguntara al fin qué quería hacer de tesis, me contó que ella conocía gente en Puerto Tejada que estaba trabajando en ese tipo de proyectos en los colegios y que le parecería chévere que fuera para que aprendiera bien cómo era Puerto Tejada, el puente metálico y el parque de las iguanas. Me dijo que si me interesaba, ella me podría presentar a aquellas personas que creía que me iban a poder ayudar con el desarrollo de mi trabajo. Yo acepté y en un solo día ella logró organizarlo todo para mi visita a Puerto, sólo fue cuestión de que yo llamara a César, uno de los profesores que además trabajaba con el Proceso de Comunidades Negras, y concretara una cita. Fue así como por medio de César, conocí al profesor Hermes –a quien ya me he referido al principio de esta introducción-.

De Puerto Tejada no sabía casi nada. En mi cabeza aparecía como un lugar donde se concentra gran parte de la población negra y afrodescendiente del departamento del Cauca. Un lugar marcado por la historia de las relaciones económicas y productivas regionales fundamentadas desde sus inicios en el sistema esclavista y de haciendas azucareras y mineras, un lugar donde actualmente conviven múltiples problemáticas sociales como la pobreza, la violencia y la marginalidad social. Pero lo que para el caso de este proyecto me llamaba la atención de Puerto Tejada, era la articulación entre factores como:

1. La imposibilidad de definirlo con certeza como un espacio urbano o un espacio rural.
2. Un desarrollo histórico del cual la lucha y la resistencia de la gente negra en contra del sistema esclavista constituye el corazón mismo.
3. Su situación actual, producto de un ejercicio constante de invisibilización del mismo y de su gente.

Así que, si bien tener a Patricia como amiga me facilitaría el ingreso a Puerto y el contacto con personas que trabajaban el tema de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en instituciones locales, lo que me hizo tomar la decisión de situar mi estudio allí, fue reflexionar sobre mi propio desconocimiento – y el de tantas personas cercanas- sobre la existencia de aquel municipio del departamento del Cauca, y articular tal reflexión con la sorpresa de que en aquel lugar se estuviera trabajando de forma ardua el tema de la educación intercultural, entre otros.

CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La posibilidad de avanzar sobre el conjunto de inquietudes iniciales descritas en la primera parte de esta introducción, en las que los conceptos *raza*, *escuela* y *educación* aparecen como luces guías hacia cuestionamientos mucho más amplios, como puede ser la pregunta por el racismo en Colombia o la relación diferencia cultural-desigualdad social, situadas desde el contexto particular del Municipio de Puerto Tejada, me impulsaron a concretar el problema de investigación que aquí se desarrolla.

¿Cómo se construye, implementa y desarrolla la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución Educativa San Pedro Claver en Puerto Tejada? ¿Cuáles son las estrategias a las que ésta apela en su objetivo de visibilizar las trayectorias de la gente negra en Colombia y en la región? ¿Contribuye o no el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el San

Pedro Claver a la transformación de las representaciones socioculturales de la gente negra en las dinámicas escolares y educativas? Estas son algunas de las preguntas puntuales que han dado vida al proyecto.

Así pues, los dos primeros interrogantes apuntan a la caracterización de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución Educativa San Pedro Claver, y el tercero, al análisis sobre cómo el desarrollo de ésta, en esa institución educativa específica, ha contribuido con la transformación del conjunto de representaciones socioculturales de la gente negra que tradicionalmente ha operado en los espacios y dinámicas escolares en el país. El fondo de la investigación y su objetivo central, es mostrar cómo la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución Educativa San Pedro Claver a través de un ejercicio de visibilización y refuerzo de la noción de identidad(es) negra(s) afronortecaucana(s) incide en la transformación de las representaciones socioculturales estereotipadas de la gente negra del Norte del Cauca, y que continúan vigentes en Colombia desde la llegada misma de los africanos traídos en condición de esclavos al país.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

El enfoque metodológico de este proyecto de investigación considera 2 elementos fundamentales: etnografía y reflexividad. Desde su planteamiento mismo, se incluyó etnografía de aula como la herramienta principal que me permitiría *vivenciar* la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en tanto proceso que cobra vida y sentido en las dinámicas escolares. No obstante, previamente se requirió un ejercicio de revisión bibliográfica y documental sobre el tema de la Cátedra desde una perspectiva normativa, y la identificación de los antecedentes teóricos y de contexto que enmarcan su surgimiento.

Ahora bien, respecto al análisis, pueden existir múltiples categorías desde las cuales podría enfocarse la reflexión sobre la forma en que se ha estructurado y funciona la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el caso de la Institución Educativa San Pedro Claver en tanto mecanismo que pretende transformar la realidad social local y regional a partir de la visibilización de los aportes de la gente negra y afrocolombiana en los distintos espacios de la sociedad colombiana. Sin embargo, para el caso concreto de este proyecto decidí guiar el trabajo etnográfico realizado en la institución a partir de las nociones de *identidad* y *representación*.

Una de las razones principales para mi elección es que justamente ese trabajo de transformación de la realidad social que realiza la Cátedra se ha ido gestando desde una mirada a la *identidad afrocolombiana* y lo que ésta significa, buscando generar diálogos que finalmente desemboquen en la transformación de las representaciones que se han mantenido a lo largo de la historia de la nación colombiana sobre ellos².

La identidad y las representaciones son nociones que se forman en las experiencias del sujeto, en los espacios en los que este existe como sujeto social, en la interacción, y claramente, al ser socialmente construidas son cambiantes y estratégicas (Hall, 2003).

ESTRUCTURA DEL TEXTO

El siguiente texto se divide en cuatro capítulos en los que se abordan componentes teóricos, históricos y etnográficos. El propósito de esta división, es presentar de forma articulada el desarrollo de la investigación sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución Educativa San Pedro Claver en Puerto Tejada.

Como se dijo anteriormente, lo que se busca con este proyecto es mostrar cómo la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución Educativa San Pedro Claver, a través de un ejercicio de visibilización y refuerzo de la noción de identidad(es) negra(s) afronortecaucana(s) en el contexto escolar, incide en la transformación/erradicación de las representaciones socioculturales estereotipadas de la gente negra que continúan vigentes en Colombia desde la llegada misma de los africanos traídos en condición de esclavos al país.

En este sentido, el capítulo primero “*Raza, Escuela, Nación y Estudios Afrocolombianos*” aborda la relación Raza y Nación; el tema del cambio constitucional ocurrido en el año 1.991 en Colombia enfocado desde las trayectorias de la gente negra en el país; las perspectivas jurídicas del sistema educativo nacional antes y después del 91, con relación al tema de la diferencia; y la estructuración de la Ley 70 de 1.993 y su desarrollo específico para el tema de la educación y la cátedra, sus orígenes y la definición normativa de ésta. Lo que se pretende en este primer capítulo, es situar de forma general la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, definiéndola desde

² Ambos conceptos –identidad y representación- son abordados principalmente desde Stuart Hall, quien en su desarrollo teórico a propósito de éstos aporta valiosos elementos para el debate que aquí se propone a partir de un enfoque constructivista y relacional de ambas nociones.

la normatividad de la misma y puntualizando algunas cuestiones claves del contexto en el que surge y se aplica. Se pretende presentar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como estrategia de empoderamiento de la gente negra a partir de la visibilización del saber/conocimiento propio afrocolombiano.

El segundo capítulo “*«Una raza valiente y pujante, unidase en tu tierra feraz» Aproximación histórica al municipio de Puerto Tejada y sus gentes*” propone, como su nombre lo indica, un recorrido histórico por los distintos procesos sociales y culturales que dieron forma al lugar que hoy se conoce como Puerto Tejada. Además, en él se realiza una breve caracterización geográfica y sociodemográfica de la situación actual del municipio, tomando como referentes el Censo Nacional realizado por el DANE en el año 2005 y algunos capítulos del texto “*Puerto Tejada 100 años*” publicado por la Alcaldía de Puerto Tejada. Esto con el objetivo de tener presentes las características del territorio y la gente que lo habita, los procesos de poblamiento, para comprender mejor el porqué de la existencia de ciertas prácticas culturales y económicas que resultan relevantes a la hora de aproximarnos analíticamente sobre el problema de investigación que aquí se pretende abordar.

El tercer capítulo, “*La Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución Educativa San Pedro Claver*”, se enfoca en describir los elementos que dan vida a los Estudios Afrocolombianos³ en el San Pedro. Así pues, tomando como base los discursos⁴ producidos desde y para la cátedra, se pretende identificar la forma como ésta se ha asumido y estructurado en esa institución en particular, así como también, identificar las estrategias y procesos a los que ha recurrido en su objetivo de transformar las representaciones estereotipadas de la gente negra que circulan actualmente en la sociedad colombiana.

Ya en el cuarto capítulo, “*Conclusiones: Los estudios afrocolombianos en el San Pedro y las estrategias de transformación sociocultural del sentido común*”, se articulan una serie de reflexiones finales que vuelven sobre el objetivo central de la investigación, a partir de los elementos expuestos en los capítulos anteriores. En éste capítulo principalmente se condensan ideas en torno a: 1. Las formas particulares que ha adquirido la Cátedra de Estudios

³ Nombre que se le ha dado a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución Educativa San Pedro Claver.

⁴ Me refiero al término discurso, desde la definición propuesta por Teun A. Van Dijk: “«Discurso» es entendido aquí solamente para significar un evento comunicativo específico, en general, y una forma escrita u oral de interacción verbal o de uso del lenguaje, en particular.” (Van Dijk, 2001)

Afrocolombianos en la Institución Educativa San Pedro Claver, 2. Los procesos y estrategias a través de los cuales cumple su propósito de transformación de los marcos de referencia que operan al pensar en las trayectorias de la gente negra en Colombia, 3. Las propuestas que desde los Estudios Afrocolombianos se han generado, con el fin de incidir directamente en las condiciones sociales del municipio de Puerto Tejada, y la región Nortecaucana a partir del fortalecimiento del sentido reflexivo y crítico de los estudiantes frente a las realidades sociales en las que se desarrolla su existencia.

Capítulo 1

“Raza, Escuela, Nación y Estudios Afrocolombianos”



Sally Marcela. Grado 8ª

La relación *Raza-Nación*; el cambio constitucional ocurrido en el año 1.991 en Colombia enfocado desde las trayectorias de la gente negra en el país; la estructuración de la Ley 70 de 1.993, su desarrollo específico para el tema de la educación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, los orígenes y la definición normativa de ésta; son los temas que se desarrollan en el presente capítulo. Además, se incluye la definición desde la cual he abordado las nociones *identidad y representación*, como categorías centrales de análisis que en este caso específico permiten comprender cómo a partir de la implementación de Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución Educativa San Pedro Claver en Puerto Tejada, se producen procesos de transformación de las representaciones socioculturales de la gente negra y afrocolombiana que operan hoy en día, las cuales cuentan con una extensa trayectoria que se remonta a los inicios de la trata esclavista trasatlántica.

A partir de estos puntos, se pretende presentar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como un mecanismo que, desde la visibilización del saber/conocimiento propio afrocolombiano en el espacio escolar, funciona como estrategia de empoderamiento de la gente negra y afrocolombiana en el contexto nacional.

RAZA Y NACIÓN

Mucho se ha hablado sobre la manera en que en Colombia la cuestión racial va de la mano de la caracterización geográfica del país. En este sentido, autores como Peter Wade han afirmado que en Colombia el tema de las regiones y la geografía de la cultura han sido puntos clave al abordar la cuestión racial y los procesos de configuración de lo nacional (Wade 1997, en Soler y Castillo 2007). El determinismo racial y geográfico proviene de la época de la Conquista cuando los españoles recién llegados al continente americano que quisieron asentarse en la zona Caribe, fueron expulsados del mismo por prácticas como la piratería inglesa, la resistencia indígena o fenómenos como el paludismo, la aridez del suelo y las dificultades climáticas. La suma de estos factores derivó en la búsqueda por parte de éstos de nuevos territorios dónde vivir, ubicados al interior de lo que hoy en día es Colombia.

Una vez asentados, los españoles recurrieron a la mano de obra indígena para realizar actividades relacionadas con procesos de extracción de oro. No obstante, la sobreexplotación de los indígenas por parte de los españoles, y la ignorancia de éstos últimos respecto a la riqueza cultural del

territorio americano, causaron el exterminio de gran parte de la población originaria (Soler y Pardo, 2007). El exterminio de los indígenas trajo consigo la urgencia de encontrar quien los reemplazara en las labores de explotación minera y otras tareas vinculadas con la agricultura. Es así como la población negra, que en un principio era traída del continente africano en condición de sirvientes personales de los europeos, empezó a ser utilizada para trabajar la tierra y sacar oro y demás riquezas de la misma.

Respecto al trato que daban los conquistadores a los indígenas y a los negros, Soler y Pardo (2007) subrayan grandes diferencias entre uno y otro. Para el caso indígena por ejemplo, señalan cómo la idea de esclavitud fue abolida en el año 1542, mientras que, por otro lado, la esclavitud negra era un concepto cada vez más aceptado a nivel social, lo que lo convirtió en un fenómeno que se prolongaría durante siglos.

Para la época de la Colonia, Soler y Pardo (2007) señalan la manera en que ideas como la superioridad intelectual, la participación política y económica, y la inserción social, se vieron determinadas por el grado de mezcla racial presente en cada persona. Describen entonces una pirámide social con las siguientes características:

“Los estratos más altos suponían la pureza de sangre europea y se encontraban en la parte superior de la pirámide social, mientras que los indígenas y la gente negra se encontraban en la base, constituyendo las castas más bajas. Nina S. de Friedemann, pionera de los estudios afrocolombianos, señala que «una pirámide de clases socioétnicas en cuya cima se colocaron los europeos y sus descendientes fue dando cabida a la concentración y al uso del poder en desmedro de los grupos dominados. Formados éstos por los indios despojados de sus riquezas de oro, de sus tierras, de sus habilidades tecnológicas y de sus mismas vidas. Y por los africanos. Desarraigados de su continente en una emigración de muerte y vergüenza» (1992: 25)” (Soler y Pardo, 2007: 183)

Ya en el siglo XIX, nos encontramos con la necesidad expresada por parte de las élites políticas e intelectuales criollas, quienes se encontraban influenciadas por el pensamiento anglosajón y galo, de promover la independencia a partir de la idea de identidad nacional moderna (Soler y Pardo, 2007). De acuerdo con Soler y Pardo (2007), para lograrlo se promovió la noción de mestizaje biológico y cultural sustentada en ciertos debates e ideologías relacionadas con el determinismo geográfico, la influencia del clima en el desarrollo intelectual y la superioridad de la cultura

europea. Fue así como se buscó generar y fortalecer un proceso de asimilación por mestizaje, y el exterminio de las culturas indígenas y afrodescendientes.

El *blanqueamiento* como estrategia para mejorar la raza, iba de la mano de falsas ideas sobre la población negra, en las cuales se asociaba la *raza negra* con la pereza, el atraso, el abandono y la desidia (Soler y Pardo, 2007). Personajes considerados ilustres para la historia oficial de la nación colombiana, como el geógrafo Agustín Codazzi, se referían entonces a la gente negra como *gentes salvajes, indolentes y estúpidas* (Soler y Pardo, 2007). Otro de éste tipo, era el expresidente Laureano Gómez, quien aseveraba que:

“En las naciones de América donde predominan los negros reina el desorden. Haití es el ejemplo clásico de la democracia turbulenta e irremediable. El elemento negro constituye una tara. En los países donde el negro ha desaparecido, como en la Argentina, Chile y Uruguay, se ha podido establecer una organización económica y política con sólidas bases de estabilidad.” (Gómez 1928, en Soler y Pardo 2007)

Según las autoras, este tipo de calificativos e ideas utilizados para referirse a los afrodescendientes, siguen constituyendo el centro de las representaciones sociales y culturales que han operado en Colombia hasta nuestros días.

Continuando el recorrido histórico, para finales del siglo XX en Colombia algo pareciera transformarse. Luego de ciento cinco años de la promulgación de la Constitución Política de 1.886, en la que se definía a Colombia como una nación homogénea de un solo Dios, una sola lengua y una sola raza, aparece la Constitución Política de 1.991. En el nuevo documento se incluyen algunas de las demandas principales de los grupos étnicos que hacen parte de la realidad sociocultural del país, el cual pasa a ser reconocido como una nación diversa en la que coexisten múltiples étnias y pueblos que cuentan con formas de gobierno, territorio y organización social propias.

“La nueva Constitución colombiana introduce cambios tan importantes como los que aparecen en los artículos 7, 13 y 68, los cuales hablan de una Colombia pluriétnica y multicultural. En el artículo 7, «el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana»; el artículo 13 señala que «todas las personas nacen libre 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 a favor de grupos discriminados o marginados». El artículo 68 indica que «[...] los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural». (Soler y Pardo, 2007: 188)

Sin embargo, agregan al respecto Soler y Pardo (2007) que:

“Pese a la importancia de estos artículos, después de quince años de haber promulgado la Constitución incluyente, el Estado no cumple con sus compromisos⁵. Incluso algunos de los artículos han sufrido reformas y aún hoy son objeto de vivos debates por parte de las comunidades negras, que leen en este proceso una flagrante nueva forma de discriminación, pues en el momento de la redacción de la nueva Carta constitucional se habló principalmente de los pueblos indígenas quienes, apoyados por amplios sectores del intelectualidad colombiana que se identificaba con sus demandas, participaron en todo el proceso de formulación. Hasta entonces los pueblos negros no habían sido reconocidos plenamente como grupos étnicos, bajo el supuesto de que no poseían elementos «autóctonos» que los identificaran como tales.” (Soler y Pardo, 2007: 189)

Siendo el término “*comunidad étnica*” –y su definición– un extenso punto de debate al interior del proceso de la Asamblea Nacional Constituyente⁶ ocurrido en el año 1.990, al final de las sesiones, se logró incluir en la Constitución Política el artículo transitorio 55, el cual constituiría la base de la Ley 70 de 1.993 o Ley de Comunidades Negras promulgada dos años más tarde. Lo que interesa resaltar en este momento, es que aún sin resolver el tema de la identidad étnica y sus posibles acepciones en un contexto plural como el colombiano, en la Constitución pareciera resolverse la cuestión equiparando comunidades indígenas y comunidades negras, como si fueran lo mismo. La diferencia se resuelve homogeneizando al “otro”. Como señalarán Soler y Pardo (2007) citando al antropólogo Peter Wade, igualar a los indígenas y a los afrocolombianos ha sido una práctica recurrente e ilógica ya que, ambos grupos tienen muy distintas tradiciones históricas. Contrario a lo que en teoría se busca en la Constitución de 1.991 –el reconocimiento de la pluralidad y la diferencia cultural del país– lo que se atiende en realidad al querer equiparar

⁵ Al presente año serían veintidós años de promulgada la Constitución de 1.991, y la situación pareciera no haber cambiado.

⁶ Debido a que en algunas ocasiones pareciera caer en determinismos de tipo cultural frente a elementos como la lengua, las formas productivas y de tenencia de la tierra y las creencias religiosas “propias” de ciertos grupos y comunidades en el país.

indígenas y afrocolombianos es un proceso de asimilación de dos culturas distintas en una sola, contribuyendo a fortalecer la oposición binaria “mestizos y otros” (Soler y Pardo, 2007).

“La Ley 70 implica un imagen de la identidad negra que contrasta con la que comporta la ideología del cimarronismo, y que es análoga a la imagen de la identidad indígena. Según la Ley, la cultura y la sociedad negras tienen varios elementos que la definen (artículo 2):

La comunidad negra, definida como «el conjunto de familias de ascendencia afrocolombiana que poseen una cultura propia, comparten una historia y tienen unas tradiciones y costumbres propias dentro de la relación campo-poblado, que revelan y conservan conciencia de identidad que las distingue de otros grupos étnicos» [...].

Esta representación implícita refleja en muchos sentidos la imagen de la sociedad indígena en Colombia: la comunidad establecida y ancestral, la tierra comunal y las prácticas de producción que se remontan a la antigüedad. El énfasis está en el arraigo ancestral. Las comunidades negras deberán encargarse de la protección del medio ambiente, tal como se espera de los indígenas. Y lo mismo que ocurre con la movilización indígena, el enfoque principal es la tierra y el territorio.” (Wade 1996, en Soler y Pardo 2007)

Representar la diferencia cultural de esta forma –en la que por diferentes se entienden los grupos indígenas y las comunidades negras como un todo homogéneo-, es peligroso por cuanto se omiten las particularidades históricas que dan sentido a las actuales condiciones sociales, culturales y políticas de “los diferentes”. Además, se promueven una serie de ideas que siguen operando en la sociedad colombiana como referentes comunes para leer la diferencia cultural, en las que el indígena y el negro se visibilizan sólo desde imágenes románticas –sobre todo para el caso indígena-, como “protectores de la naturaleza” o “contenedores de saberes ancestrales muy interesantes”.

La omisión de las trayectorias históricas de la diferencia, ha impedido la lectura crítica de las mismas, y con ello el desconocimiento de los factores que contribuyen a que en la actualidad los indígenas y la gente negra y/o afrodescendiente, continúen representando las mayores tasas de marginalidad, pobreza y exclusión social. Sumado a ello, está el elevado nivel de desconocimiento e ignorancia del resto de la población –no negra, no indígena- sobre las condiciones reales de existencia de estos grupos y comunidades que diariamente enfrentan

violaciones a sus derechos por parte de distintos actores – como las empresas multinacionales o grupos alzados en armas que invaden sus territorios-, e incluso el mismo Estado.

“Hoy por hoy los territorios a los que se refiere la ley 70 han adquirido una enorme importancia geopolítica y económica debido a su riqueza en recursos naturales como maderas finas, metales preciosos y abundantes aguas; con ello, el litoral Pacífico se ha convertido en escenario de la pugna de los intereses de instituciones públicas y privadas por instaurar un nuevo orden territorial basado en la modernización y el progreso tecnológico. De nuevo se trata de las luchas políticas por tierras que han sumergido al país en una guerra eterna en la que las comunidades indígenas y negras han sido asesinadas poco a poco con total impunidad o en la que, en el mejor de los casos, han sido desplazadas hacia las grandes urbes, donde pasan a engrosar los cinturones de miseria.

En contraste con la «igualdad» proclamada en la Constitución, la situación actual de los afrocolombianos, indígenas se caracteriza por la pervivencia de estados de marginalidad con arraigo histórico, cuyos principales focos de conflicto se observan en la imposición de nuevos esquemas de territorialidad, la violación de los derechos fundamentales, el desconocimiento de los derechos culturales y la existencia de condiciones económicas precarias.” (Soler y Pardo, 2007: 191)

MULTICULTURALISMO Y DIFERENCIA SOCIOCULTURAL EN COLOMBIA: EL CASO DE LAS POBLACIONES NEGRAS

Con el cambio constitucional ocurrido en 1.991, Colombia se declara nación pluriétnica y multicultural, dejando de lado aquella perspectiva de nación homogénea: mestiza, católica y de una sola lengua⁷. Esta re-definición del contexto sociocultural nacional, produjo una serie de acciones ligadas a procesos de *visibilización de la diferencia* y reconocimiento de la diversidad cultural característica de la población colombiana.

Si bien las nuevas políticas de reconocimiento trajeron consigo múltiples beneficios para grupos sociales que hasta el momento habían sido excluidos de la idea de identidad nacional –desde una perspectiva de “historia oficial”-, también acarrearón nuevas tensiones y ambigüedades, dentro de las cuales pueden situarse las disputas por el acceso a recursos naturales de gran valor como la tierra, o los términos en que se definía la *diferencia* en sí misma.

⁷ Gros Christian. 2002. Políticas de la etnicidad: *Identidad, Estado y modernidad*. Editorial ICANH

Siguiendo un modelo particularmente etnicista, el reconocimiento para las comunidades indígenas se articuló sobre una concepción andina de organización social, con el cabildo y el resguardo como formas de organización política y territorial propia; mientras que para el caso de las comunidades negras, el modelo privilegió aquellas poblaciones ribereñas y rurales para la titulación de territorios colectivos (Valencia; 2011). Ésta forma de entender el reconocimiento, introdujo nuevas formas de pensamiento sobre cómo debía ser y definirse al “otro”, al “diferente”, para que éste pudiera acceder al conjunto de oportunidades sociales, políticas y económicas establecidas en la nueva Constitución. El indígena, el negro, el afrocolombiano, el raizal debían entonces dibujarse a sí mismos con determinadas cualidades de tipo étnico, como puede ser la tenencia de una cultura y lengua propias operantes en un determinado territorio ancestral.

El Proceso de cambio Constitucional

En 1.990, la Asamblea Nacional Constituyente convocó múltiples sectores de la sociedad para discutir cuáles eran los puntos que debería contener una nueva Constitución que se ajustara a la realidad social y política del país. Desde comunidades negras e indígenas se articularon propuestas que fueron abordadas en los debates que se produjeron en el proceso. Aunque la presencia de la gente negra se vio representada por el indígena embera Francisco Rojas⁸, la presión de una mesa de trabajo operante desde Chocó, la inclusión de dirigentes de organizaciones negras en el comité de Rojas, y la movilización de múltiples sectores – no sólo

⁸ Los resultados de esta situación fueron ambiguos. Como señalará Carlos Efrén Agudelo (2005): *“Si bien los artículos genéricos que establecen el carácter de nación diversa culturalmente y el respeto a los derechos de los grupos de población que representan dicha diversidad fueron la compuerta por la que se logra incluir el artículo transitorio 55, los logros alcanzados en materia de derechos territoriales, políticos, culturales para los indígenas son mucho más sustanciales que lo referido a las poblaciones negras. Por ejemplo, en materia de derechos territoriales, los resguardos indígenas alcanzarán en la Constitución el carácter de «entidades territoriales» con el derecho a gobernarse por sus propias autoridades, administrar recursos y establecer impuestos, y participar en las rentas nacionales (Artículos 286 y 287 de la Constitución). En cambio, la «titulación colectiva» de tierras que se establecerá para las poblaciones negras a partir de la reglamentación del artículo de la Constitución correspondiente, no implica los niveles de autonomía de los resguardos indígenas, como veremos más adelante.”* (Agudelo; 132; 2005)

negros- de la sociedad colombiana, lograron incluir en la nueva agenda constitucional el Artículo Transitorio 55. En dicho artículo se plantea lo siguiente:

Artículo transitorio 55. Dentro de los dos años siguientes a la entrada en vigencia de la presente Constitución, el Congreso expedirá, previo estudio por parte de una comisión especial que el Gobierno creará para tal efecto, una ley que les reconozca a las comunidades negras que han venido ocupando tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la Cuenca del Pacífico, de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción, el derecho a la propiedad colectiva sobre las áreas que habrá de demarcar la misma ley. En la comisión especial de que trata el inciso anterior tendrán participación en cada caso representantes elegidos por las comunidades involucradas. La propiedad así reconocida sólo será enajenable en los términos que señale la ley. La misma ley establecerá mecanismos para la protección de la identidad cultural y los derechos de estas comunidades y para el fomento de su desarrollo económico y social.

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

PARÁGRAFO 2o. Si al vencimiento del término señalado en este artículo el Congreso no hubiere expedido la ley a la que él se refiere, el Gobierno procederá a hacerlo dentro de los seis meses siguientes, mediante norma con fuerza de ley.

Basándose en éste artículo, gobierno y representantes de las comunidades negras discutirían sobre el contenido y desarrollo de una ley que reconociera la titulación colectiva como un derecho de estas comunidades. No obstante, el desarrollo de los criterios para la configuración de la nueva ley, se fundamentó en un imaginario de “comunidades negras” habitantes de las cuencas ribereñas del Pacífico, o territorios rurales de características similares a nivel nacional, lo que acabó por limitar el ejercicio de reconocimiento de personas negras, afrocolombianas, raizales, etc. que no habitan territorios con estas características, como es el caso de las pequeñas y grandes ciudades.

En agosto de 1993, el presidente César Gaviria firmó la “Ley 70 de 1993” o “Ley de Comunidades Negras” en un acto público en Quibdó. Puede decirse específicamente, que el pilar fundamental de esta ley es la titulación colectiva de territorios étnicos. Ahora bien, como ésta lo indica, es posible acceder a este derecho siempre y cuando se cumpla con las características que

definan si un grupo es “**comunidad étnica**” o no: ser del pacífico o de lugares similares, zonas baldías, ribereñas, y contar con un modo propio y tradicional de producción. También es de relevancia en este documento, la creación de los **consejos comunitarios** como figuras de administración interna encargadas, entre otras cosas, de gestionar el proceso de la titulación de tierras⁹.

En el primer artículo, la Ley 70 de 1993 define en términos generales su propósito de la siguiente manera: *“La presente ley tiene por objeto reconocer a las comunidades negras que han venido ocupando tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la Cuenca del Pacífico, de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción, el derecho a la propiedad colectiva, de conformidad con lo dispuesto en los artículos siguientes. Así mismo tiene como propósito establecer mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico, y el fomento de su desarrollo económico y social, con el fin de garantizar que estas comunidades obtengan condiciones reales de igualdad de oportunidades frente al resto de la sociedad colombiana. De acuerdo con lo previsto en el párrafo 1o. del artículo transitorio 55 de la Constitución Política, esta ley se aplicará también en las zonas baldías, rurales y ribereñas que han venido siendo ocupadas por comunidades negras que tengan prácticas tradicionales de producción en otras zonas del país y cumplan con los requisitos establecidos en esta ley”*. Seguido a esto, en el artículo 2°, se desarrollan una serie de definiciones que contribuyen a delimitar la aplicabilidad de la norma.

Entre los conceptos sobre los cuales se profundiza en dicho artículo, podemos encontrar tres que de forma específica hacen referencia a los sujetos –ahora *sujetos étnicos*- y a las prácticas. El primero de ellos es “**comunidad negra**”, que se define como *“el conjunto de familias de ascendencia afro-colombiana que poseen una cultura propia, comparten una historia y tienen*

⁹ El artículo 5° de la ley 70 de 1993 se refiere a la conformación de los consejos comunitarios diciendo que *“Para recibir en propiedad colectiva las tierras adjudicables, cada comunidad formará un Consejo Comunitario como forma de administración interna, cuyos requisitos determinará el reglamento que expida el Gobierno Nacional. Además de las que prevea el reglamento, son funciones de los Consejos Comunitarios: delimitar y asignar áreas al interior de las tierras adjudicadas; velar por la conservación y protección de los derechos de la propiedad colectiva, la preservación de la identidad cultural, el aprovechamiento y la conservación de los recursos naturales; escoger al representante legal de la respectiva comunidad en cuanto persona jurídica, y hacer de amigables componedores en los conflictos internos factibles de conciliación”*.

sus propias tradiciones y costumbres dentro de la relación campo-poblado, que revelan y conservan conciencia de identidad que las distinguen de otros grupos étnicos". El segundo concepto que encontramos es "**ocupación colectiva**", que de acuerdo con la ley es "*el asentamiento histórico y ancestral de comunidades negras en tierras para su uso colectivo, que constituyen su hábitat, y sobre los cuales desarrollan en la actualidad sus prácticas tradicionales de producción*". Y por último y vinculado directamente con las anteriores definiciones, se especifica que las "**prácticas tradicionales de producción**" son aquellas "*actividades y técnicas agrícolas, mineras, de extracción forestal, pecuarias, de caza, pesca y recolección de productos naturales en general, que han utilizado consuetudinariamente las comunidades negras para garantizar la conservación de la vida y el desarrollo autosostenible*". Estas tres definiciones son constitutivas a su vez, de la noción de **identidad cultural propia** que se ha configurado a propósito de la *afrodescendencia* y sus componentes diferenciadores del resto de población colombiana indígena, y otros sin ninguna adscripción étnica.

Educación, jurisdicción y diferencia en Colombia. Antes y después de 1.991

La educación y la priorización de herramientas metodológicas, conceptuales y prácticas que respondieran a la configuración del entorno social y a las necesidades de las comunidades culturalmente distintas, entraron en la "lista de beneficios" que trajo la nueva Constitución. Con la Nueva Ley de educación (Ley 115 de 1994), se incluyó como uno de los fines de la misma, "*el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad*" (Artículo 5°, numeral 6).

Sin embargo, no se debe pasar por alto que 20 años atrás, al interior de ciertas comunidades ya se había privilegiado esta perspectiva de la educación, y desde ella se generaban nuevos proyectos al respecto de la relación saberes-realidades sociales (Enciso; 2004).

De acuerdo con Patricia Enciso¹⁰ mediante el Decreto 1142 de 1978, reglamentario del Decreto 088 de 1976, se legalizaron procesos de educación indígena que habían sido adelantados en zonas como el Cauca y la Sierra Nevada de Santa Marta. El CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca) y la CIT (Confederación Indígena Tayrona) desde hace varios años ya trabajaban en la preparación de metodologías y profesores bilingües, para poner en marcha sus propuestas

¹⁰ Enciso, Patricia. "Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia con énfasis en la política pública". Ministerio de Educación Nacional, Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales. Colombia. 2004

educativas; y en otras zonas del país como San Andrés Isla, Santa Catalina y Providencia, también se estaban gestando propuestas educativas bilingües con base en las condiciones y necesidades de la población raizal. En 1985, el Ministerio Nacional crea el Programa de Etnoeducación, enfocándose en la capacitación de maestros indígenas y no indígenas, en la creación de material escolar bilingüe, y en el fortalecimiento de investigaciones lingüísticas desde disciplinas como la antropología y la pedagogía. El respaldo que desde el gobierno se le dio a este tipo de propuestas educativas, no se limitó a las comunidades indígenas, sino que también se enfocaron en promover etnoeducación afrocolombiana y educación bilingüe en lugares como San Basilio de Palenque, San Andrés Isla, Santa Catalina y Providencia (Enciso; 2004).

Desde 1985 hasta 1995, existieron los Centros Experimentales Piloto (CEP) quienes estaban encargados de la etnoeducación en las regiones (Enciso; 2004). Éstos organizaban la capacitación de los docentes: nivelación, profesionalización y actualización de los mismos. Sin embargo, al entrar en vigencia la Constitución de 1991, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) reorientó los componentes de la política etnoeducativa ya establecida, definiéndola como una política que busca posicionar la **educación intercultural** en escuelas y colegios privados y oficiales del país. En palabras del MEN,

“Se pretende avanzar hacia la interculturalidad. Es decir, hacer que en las escuelas se reconozcan y se 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.” (MEN; 2001)

La etnoeducación como política del Estado, busca atender cuestiones como la poca relación existente entre el servicio educativo y las realidades sociales de los pueblos, la inadecuada gestión administrativa, la ausencia de infraestructura adecuada y docentes capacitados, así como niveles muy bajos de cobertura y eficiencia, y la disfunción interinstitucional. Fundamentalmente, esta política intenta contribuir a la construcción de espacios educativos en los cuales se aprenda **desde y sobre** la diferencia y la diversidad cultural de los grupos indígenas, afrocolombianos y rom, en términos de sus aportes a la configuración de la identidad nacional.

Ley 70 de 1993 y Educación

En el marco de la Ley 70 de 1993, además de la titulación colectiva de tierras también se desarrollaron jurídicamente otras temáticas como la minería, el uso y protección de la tierra y el medio ambiente, la planeación y el fomento del desarrollo social, y entre estos dos últimos, los mecanismos para la protección de los derechos y de la identidad cultural. Menciono este punto de último, porque en él, se incluye el tema de la educación como mecanismo de protección de aquella identidad.

Al respecto, la Ley de Comunidades Negras reconoce la necesidad de promover un proyecto educativo conforme a las necesidades de la gente afrocolombiana, negra, raizal o palenquera en Colombia. Para ello, en el artículo 34 se expresa que:

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

Y aunque pareciera en un principio consolidarse una herramienta únicamente en términos etnoeducativos o de educación propia desde y para gente negra, artículos más adelante, en el numeral 39, el documento declara que:

*“El Estado velará para que en el **sistema nacional educativo se conozca y se difunda el conocimiento de las prácticas culturales propias de las comunidades negras y sus aportes a la historia y a la cultura colombiana, a fin de que ofrezcan una información equitativa y formativa de las sociedades y culturas de estas comunidades. En las áreas de sociales de los diferentes niveles educativos se incluirá la cátedra de estudios afrocolombianos conforme con los currículos correspondientes”**¹¹.*

Este desarrollo que hace la Ley de Comunidades negras, tiene como finalidad poder erradicar de la sociedad colombiana prácticas discriminatorias que parecieran estar siempre vigentes como es

¹¹ Las negrillas son mías.

el caso del racismo. Por ello, no sólo considera desplegar estrategias provenientes desde las comunidades negras para estas mismas, sino involucrar el total de la población nacional, visibilizando la presencia y aportes de la gente negra en lo que ha sido el desarrollo del proyecto nacional desde el pasado hasta nuestros días.

LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS COMO HERRAMIENTA NORMATIVA DE (RE) CONOCIMIENTO

Los orígenes de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos constituye en gran medida la materialización de muchas de las demandas, luchas y procesos llevados a cabo desde hace más de 30 años por las comunidades negras y afrodescendientes en Colombia, en los que se exigía erradicar el racismo epistémico a partir de la inclusión del conocimiento de las culturas negras de América y África en el sistema educativo (Caicedo, 2011).

En “*La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como proceso diaspórico en la escuela*”, José Antonio Caicedo se refiere a los Estudios de la Cultura Negra como uno de los principales antecedentes de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Dice al respecto, que desde los años 70’s del siglo XX -época en que se empieza a debatir el tema del racismo en Colombia-, un número significativo de intelectuales negros, estudiantes, líderes y docentes inician un proceso de visibilización de los aportes de los afrodescendientes en la configuración de la nacionalidad colombiana, motivados por la firme creencia de que el silenciamiento, del cual habían sido víctimas tales aportes, hacía parte de una mirada incompleta y racista de la historia de la nación colombiana.

Uno de los antecedentes más importantes dentro de este proceso de visibilización señalado por Caicedo (2011), sucede cuando en el acto inaugural del *Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas*¹², el cual se llevó a cabo en la ciudad de Cali en el año 1.977, Manuel Zapata Olivella se refirió a la invisibilidad de la cultura negra en el ámbito educativo en los siguientes términos:

¹² “[...] Varios intelectuales negros y mestizos de diferentes partes del mundo, se reunieron para discutir sobre la reivindicación de la africanía como herencia cultural en las Américas, las desigualdades materiales producidas por el racismo en este continente, y la necesidad de visibilizar estos asuntos por medio de la oficialización de los Estudios de la Cultura Negra.” (Caicedo, 2011: 11)

“En el marco de las denuncias y recomendaciones, el Congreso de la Cultura Negra será enfático en exigir a los gobiernos de América, y muy en especial a los de Centro, Antillas y Sur América, la impostergable inclusión del estudio de la cultura negra en los pñsumes educativos en aquellos países donde la etnia nacional tenga el aporte africano como una de sus tres más importantes raíces. La delegación colombiana presentará una proposición para que oficialmente se incorpore la enseñanza de la Historia de África en la escuela primaria y secundaria, a la par que se exija por parte de los profesores un mayor análisis del significado de la presencia negra en nuestra comunidad a través del proceso histórico desde su arribo e integración en la vida económica, social y cultural.

En el ámbito panamericano de los estudios del negro, propenderemos por que los organismos regionales (OEA) y los internacionales (UNESCO) patrocinen en el futuro a los Congresos de la Cultura Negra de las Américas, al igual del ya existente para el estudio de los problemas de indio. Además, se hará énfasis en que la situación del negro es doblemente afligida. A la marginación cultural se suma el marginamiento social, ya que a las comunidades negras se les mantienen en zonas incomunicadas, ahondando las injusticias dejadas por la esclavitud y los primeros decenios de la vida republicana.” (Olivella 1.977, en Caicedo 2011).

Luego del pronunciamiento de estas palabras, las cuales se enmarcaban en un contexto global de luchas contra el *apartheid* y movilizaciones por la reivindicación de los derechos civiles, se oficializaron en Colombia los Estudios de la Cultura Negra (Caicedo; 2011).

En Colombia desde los años sesenta del siglo pasado, por iniciativa de un conjunto de estudiantes afrocolombianos, se empezaron a conformar “colonias universitarias” en las principales ciudades del país, las cuales actuaban como unidades receptoras de los discursos afroamericanistas que se producían en otros lugares del continente (Caicedo, 2011). Según Caicedo, los principales referentes conceptuales de la lucha negra en el mundo que se retomaron en los procesos organizativos nacionales fueron, el *movimiento de de la négritude* de los poetas y literatos francófonos -Senghor, Damas y Césaire-, la ideológica por los derechos civiles norteamericanos –Martin Luther King y Malcom X- y el pensamiento descolonizador de Franz Fanon. Estos procesos, movilizaciones e ideologías internacionales, influyeron directamente el trabajo de escritores, artistas, humanistas y estudiantes, quienes empezaron a reclamar la existencia de cursos universitarios que se orientaran a la enseñanza de la historia negra. Como señalará Caicedo (2011), es así como se empiezan a configurar y a fortalecer en el país grupos de estudio

y semilleros de investigación¹³, como el Centro de Estudios Soweto surgido en la ciudad de Pereira, del que hacía parte Juan de Dios Mosquera -quién más tarde sería uno de los fundadores del movimiento Cimarrón-, desde los que se impulsan procesos de visibilización de la presencia africana en la cultura colombiana.

“Cabe resaltar que las acciones políticas se manifestaron en una militancia intelectual interesada en dar a conocer y valorar los legados culturales africanos, otorgándole un sentido de diferenciación cultural y afirmación racial al asunto de la negritud en Colombia. Como lo ha reseñado Garcés (2008), entre 1975 y 1977 se celebró en las ciudades de Cali, Quibdó y Cartagena respectivamente, el primero, segundo y tercero Congreso de Negritudes en el país., además de otros encuentro regionales en Jamundí, Guacarí, Buenaventura y Puerto Tejada, en los cuales se trataron temas educativos, el aporte del negro a la cultura e historia del país y sus legados en el arte y la cultura. Estos primeros acontecimientos configuran el surgimiento de un embrionario movimiento de la negritud, sin antecedentes en la historia de las luchas políticas y los movimientos sociales en Colombia.” (Caicedo, 2011: 12)

En este contexto se sitúa la lucha epistémica de la gente negra en pro de la transformación del sistema educativo nacional, que a su vez, es parte crucial de los antecedentes en los que se fundamentan las transformaciones legislativas ocurridas a finales del siglo XX con el cambio constitucional. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos es uno de los productos de esas transformaciones, a partir de la cual se reglamenta y se otorga el carácter de obligatoriedad a un conjunto de procesos ocurridos en el sistema educativo nacional desde los que se pretende visibilizar los saberes de la gente negra y/o afrocolombiana en la historia y cotidianidad colombiana.

Definiendo la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y sus particularidades al interior de los procesos educativos

Nombrada en el artículo 39 de la Ley de Comunidades Negras, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se forja como mecanismo de inclusión y visibilización de la presencia de las

¹³ “A mediados de los años 70 se crean algunos círculos de estudio conformados por intelectuales y estudiantes afrocolombianos; uno de los más notorios es el CIDCUN, Centro para la Investigación de la Cultura Negra, creado por Smith Córdoba, quien dirige también la publicación del periódico *Presencia Negra*. En esa misma década se crea la Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas y el Centro de Estudios Afrocolombianos, dirigidos por Manuel Zapata Olivella. También surge el Centro de Estudios “Franz Fanon”, dirigido por Sancy Mosquera, otro intelectual negro. Pero el espacio que adquiriría mayor trascendencia y continuidad al convertirse en proyecto político es el Centro de Estudios Soweto, transformado en Movimiento Cimarrón.” (Agudelo 2005, en Caicedo 2011)

poblaciones negras, afros, raizales y palenqueras en la vida política, social y cultural del país, a partir de las prácticas en las instituciones educativas nacionales. Por ello, resulta clave situar históricamente el surgimiento de la cátedra y el sentido que se le ha otorgado desde su mismo momento de creación.

De acuerdo con Axel Rojas, el final del siglo XX en Colombia se caracterizó por la emergencia de nuevas formas de movilización social, reivindicaciones alrededor del tema de la cultura y la diferencia cultural desde escenarios como el educativo, y la transformación de las nociones de democracia, ciudadanía y política. En esta vía, en el marco de las políticas educativas, surge la política pública de etnoeducación consolidándose como un espacio en el que se tramitan cuestiones como el reconocimiento del carácter multicultural de la sociedad colombiana. El objetivo central de las transformaciones en las políticas educativas es entonces, poder **afectar a la sociedad en su conjunto logrando posicionar la multiculturalidad como un lugar común entre los colombianos** (Rojas; 2010).

En el ambiente esperanzador de confluencia al que convocan estas transformaciones de tipo normativo, la Cátedra reivindica su objetivo mismo de poder transformar las relaciones sociales al interior de la sociedad colombiana, empezando por *incluir* a las poblaciones negras en los esquemas educativos, lugares en los que ha prevalecido la invisibilización de las mismas. Por eso se dice que la Cátedra nace como instrumento para **viabilizar** los principios constitucionales relativos a nuestra condición nacional: la multiculturalidad, y a visibilizar las poblaciones negras. Con este fin en mente, y como Axel Rojas (2010) lo expresa en los lineamientos curriculares, mediante la aplicación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos,

“Se busca ofrecer una perspectiva integral acerca de las múltiples realidades y trayectorias históricas de las poblaciones negras, afrocolombianas, raizales o palenqueras con el fin de superar la invisibilización de sus aportes a la sociedad colombiana, particularmente en lo que compete al sistema educativo y a los conocimientos que circulan en las aulas escolares” (Rojas; 2010; 32)

A propósito del desarrollo de la “perspectiva integral” pretendida por la Cátedra, debe decirse que el trabajo de construcción de los lineamientos curriculares de ésta, se han producido apelando a la participación de múltiples y distintos sectores de la sociedad y la geografía nacional. Y

Justamente por ser un producto de pensamiento y ejecución colectiva, la cátedra como instrumento social no ha carecido, carece, ni carecerá de tensiones.

Normatividad de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos surge de la conjugación de varios elementos jurídicos emergentes a raíz de la nueva Constitución Política colombiana. Dos de los más importantes son, la Ley de Comunidades Negras, y la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación. Éstas leyes se constituyen como sustento del Decreto 1122 de 1998, en el cual se expide la normatividad para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en los establecimientos formales de educación de Colombia en concordancia con: el artículo 7 de la Constitución Política, en el que se reconoce formalmente la diversidad étnica y cultural del país; el artículo 39 de la Ley 70 de 1.993 citado anteriormente; y el artículo 14 de la ley 115 de 1.994 en el que se expone la obligatoriedad de que en los niveles de preescolar, básica y media se fomente el conocimiento de la diversidad cultural. En este sentido, en el numeral 1 del Decreto 1122 se declara que la cátedra debe ser **obligatoria** en los establecimientos de educación formal, y en el numeral 2 se especifican los temas y actividades que se deberán tener en cuenta dentro del desarrollo de la misma de la siguiente manera:

“Artículo 2º: La Cátedra de Estudios Afrocolombianos comprenderá un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativos a la cultura propia de las comunidades negras, y se desarrollarán como parte integral de los procesos curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias y fundamentales establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994, correspondiente a ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.

También podrá efectuarse mediante proyectos pedagógicos que permitan correlacionar e integrar procesos culturales propios de las comunidades negras con experiencias, conocimientos y actitudes generados en las áreas y asignaturas del plan de estudios del respectivo establecimiento educativo.

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

En los artículos siguientes del Decreto, se especifica la forma en que tanto las instituciones educativas como el Ministerio de Educación, la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras, los docentes y demás agentes relacionados, participarán para hacer de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos una iniciativa viable en la realidad nacional¹⁴.

De lo establecido en la legislación, Axel Rojas (2010) señala tres elementos centrales que se derivan de ella:

“En primer lugar, la Cátedra es de obligatorio cumplimiento en todos los establecimientos educativos del país, públicos y privados, en los niveles de preescolar, básica y media y, [...], no se dirige exclusivamente a las poblaciones negras, palenqueras, afrocolombianas y/o raizales.

En segundo lugar, la Cátedra debe afectar el currículo, ya sea de manera integral en el área de Ciencias Sociales, o mediante proyectos pedagógicos que afecten el plan de estudios. Esto es, en su concepción original, Cátedra no es equivalente a una materia o asignatura aislada.

En tercer lugar, es pertinente señalar la diferencia entre la CEA, en el sentido que se ha venido señalando, y la etnoeducación. A pesar de ser proyectos complementarios, uno y otro tienen objetivos particulares que los diferencian.” (Rojas, 2010, 34)

Sobre el primer punto enunciado por Rojas (2010), es importante decir que a pesar de la existencia explícita de la ley, es muy difícil “pasar del dicho al hecho”. Generalmente el grueso de los esfuerzos que se realizan para implementar de forma integral la Cátedra de Estudios Afrocolombianos proviene de lugares donde la mayoría de la población se auto-reconoce como afrodescendiente/negra/palenquera/raizal. Lo que no quiere decir, que en lugares donde no es mayoritaria esta población no existan experiencias claves del proyecto. En palabras de Rojas y Hoyos (2010),

“Esta situación puede estar indicando varias cosas. Por un lado, es posible que quienes históricamente han padecido diferentes formas de discriminación sean los más interesados en resolverlas, y sea por ello que la mayor parte de los maestros comprometidos con proyectos de Cátedra sean afrocolombianos. Es probable también que, como ya hemos señalado, la Cátedra

¹⁴ Para ampliar información sobre el contenido del Decreto 1122 de 1998 revisar el Anexo 1.

siga siendo vista como un proyecto para la gente negra que ellos deben agenciar.” (Rojas, Hoyos; 2010, 45)

Ligado al segundo factor al que se refieren los autores y el tercero que apunta Rojas (2010), podemos ubicar el sentido y la importancia de tener clara la diferencia entre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la etnoeducación. La primera de ellas se referiría a un proyecto diseñado para que todos los colombianos indistintamente de su raza o adscripción étnica, religión o credo, conozcan y dialoguen sobre la historia y las trayectorias de la gente negra en nuestro país. Por ello, cualquier colombiano debería acceder al proyecto ya sea como estudiante o como organizador del mismo. De otro lado, la etnoeducación se refiere a los proyectos que los grupos étnicos desarrollan para sí mismos y que tienen como finalidad concretar planes de vida de las comunidades.

Entonces al ser la Cátedra un proyecto educativo integral que pretende transformar el conjunto de imaginarios y representaciones que han llevado a considerar de determinada forma a la gente negra del país (desde perspectivas ciertamente racistas y folklorizantes), debe considerarse toda la dinámica escolar -en tanto proceso de socialización- como uno de los posibles escenarios capaces de lograr este objetivo, a través de la puesta en evidencia de tensiones referidas a la invisibilidad y estereotipia que enfrenta gente negra y afrocolombiana en el país como problemática vigente que debe ser abordada con urgencia.

CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS Y ESCUELA: PENSANDO MÁS ALLÁ DEL MULTICULTURALISMO

La escuela es el lugar que promete generar transformaciones en el sentido común de las personas a través del cuestionamiento continuo de lo que es evidente en la experiencia cotidiana.

“Todo lo que sucede en la sociedad se siente en la escuela”. Estas son las palabras que utiliza Emilio Tenti (2008) para introducirnos al tema de la agenda política educativa¹⁵. De acuerdo con Tenti, todo en la sociedad está sujeto al cambio, nada permanece estático y aislado del resto de componentes de una sociedad. Dinámicas económicas, políticas, financieras, tecnológicas, familiares, medioambientales, culturales, se encuentran en un constante devenir que no resulta indiferente a la forma como se configura la vida escolar. En la actualidad, este hecho plantea una

¹⁵ Tenti, Emilio (Comp.). “Nuevos Temas en la agenda política Educativa”. Siglo Veintiuno editores. Buenos Aires, Argentina. 2008.

serie de problemáticas, que a su vez cuestionan principalmente los elementos estructurales de las instituciones escolares, y su relación con las realidades sociales que hacen parte de la vida de quienes dan vida a la institución. Para Tenti,

“La escuela tiene como objetivo influir en la formación de las subjetividades de las nuevas generaciones y, de ese modo, prepararlas para integrarse a la sociedad en su conjunto. Por esto es importante adoptar un punto de vista relacional para entender los complejos intercambios entre escuela y sociedad. Lo que sucede en los diversos campos sociales contribuye a explicar la conformación de las instituciones y experiencias escolares, y estas últimas, a su vez, contribuyen a conformar las configuraciones de la sociedad como un todo y sus dimensiones constitutivas”. (Tenti; 2008; 16)

Esta correlación entre las dinámicas escolares y otras dinámicas sociales, pone de manifiesto la existencia de un conjunto de tensiones que tienen lugar al interior de las instituciones educativas en la medida en que éstas ya no son entendidas como lugares de conocimiento inmutable y sagrado, sino como espacios de diálogo de saberes que responden a la existencia de múltiples construcciones sociales y culturales que operan en la existencia de todo sujeto. En estas dinámicas, las tensiones en las que se encuentra el conjunto de representaciones que otorgan sentido a la realidad social, implican que éstas mismas empiecen a ser cuestionadas y discutidas en términos de sus usos sociales reales.

La escuela es el lugar donde convergen múltiples representaciones sociales por medio de las cuales entendemos la realidad a la que nos enfrentamos cotidianamente, pero en la actualidad también es la escuela el lugar de confrontación y reconfiguración de saberes que ponen en cuestión la existencia de éstas mismas. Por ello, es la Institución Educativa San Pedro Claver, el lugar en el cual a partir de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en su Proyecto Educativo Institucional, busca transformar la realidad social de los estudiantes, mediante un ejercicio de implosión y reconfiguración de las representaciones de la gente negra y afrocolombiana en la región y el país. Es por ello que nociones como identidad, representación, invisibilidad y estereotipia son vitales a la hora de entender los procesos que la Cátedra pretende transformar.

Identidad

El concepto de identidad se ha convertido en una noción altamente utilizada por diversos sectores sociales en el transcurrir de la cotidianidad. La popularidad del concepto ha generado un replanteamiento del mismo, motivando el (re)surgimiento y la (re)estructuración de nuevos y viejos debates a propósito de sus posibles significados y usos sociales (Hall, 2003). El elemento común de éstos debates de acuerdo a autores como Hall (2003), Restrepo (2005), Wade (2002), entre otros, es la puesta en cuestión de aquella definición que nos habla de *una identidad integral, originaria y unificada*, una identidad *homogénea y estática*.

En el caso concreto de Hall (2003), resulta clave señalar dos rutas para comprender la continuidad del uso del concepto de identidad. Por un lado, propone una vía –crítica- que desde la perspectiva deconstructiva somete a *borradura* conceptos claves. Esto significa que como ciertos conceptos no han sido superados dialécticamente y no se encuentran otros posibles conceptos que puedan reemplazarlos, éstos siguen funcionando por fuera del paradigma que les dio origen. En palabras de Hall “la línea que los tacha permite, paradójicamente, que se los siga leyendo” (Hall, 2003). Esta vía no considera como una opción posible reemplazar la definición del concepto de identidad por otra “más verdadera”. La identidad es entonces un concepto que funciona bajo el efecto de borradura, en la medida en que no puede pensarse desde sus viejos usos y paradigmas, pero hace posible pensar otras cuestiones fundamentales (Hall 2003).

La otra vía señalada por Hall a propósito de la continuidad del uso de la noción “identidad”, hace necesario un ejercicio de remisión al contexto y conjunto de problemas que la hacen *irreductible*. A partir de ello, Hall dice que la pertinencia de nuevos debates sobre la identidad, radicaría en el carácter central de ésta para la cuestión de la agencia y la política de los sujetos (Hall, 2003). Por política, Hall se refiere “a la significación del significante «identidad» en las formas modernas de movilización política, su relación axial con una política de la situación, pero también a las dificultades e inestabilidades notorias que afectaron de manera característica todas las formas contemporáneas de «política identitaria»” (Hall, 2003). En el caso de la agencia, Hall retoma a Foucault y resalta la necesidad de una teoría de la práctica discursiva, más que una teoría del sujeto cognoscente, pero sin dejar de lado al «sujeto», quien ahora es pensado desde una posición desplazada o descentrada del paradigma (Hall, 2003).

“Al parecer, la cuestión de la identidad o, mejor, si se prefiere destacar el proceso de sujeción a las prácticas discursivas, y la política de exclusión que todas esas sujeciones parecen entrañar, la cuestión de la identificación, se reitera en el intento de rearticular la relación entre sujetos y prácticas discursivas” (Hall; 2003; 15)

Ahora bien, sobre el tema de la *identificación* como ejercicio clave en el proceso de construcción identitaria, Hall plantea la distinción entre la manera como va tomando forma su significado desde el sentido común y desde el enfoque discursivo:

“En el lenguaje del sentido común, la identificación se construye sobre la base del reconocimiento de algún origen común o unas características compartidas con otra persona o grupo o con un ideal, y con el vallado natural de la solidaridad y la lealtad establecidas sobre este fundamento. En contraste con el «naturalismo» de esta definición, el enfoque discursivo ve la identificación como una construcción, un proceso nunca terminado: siempre en «proceso». No está determinado, en el sentido de que siempre es posible «ganarlo» o «perderlo», sostenerlo o abandonarlo. Aunque no carece de condiciones determinadas de existencias, que incluyen los recursos materiales y simbólicos necesarios para sostenerla, la identificación es en definitiva condicional y se afianza en la contingencia. Una vez consolidada, no cancela la diferencia. La fusión total que sugiere es, en realidad, una fantasía de incorporación”. (Hall; 2003; 15)

Es la identificación entonces, para Hall, un proceso de articulación y una sutura. Nunca habrá de ella la cantidad adecuada, siempre hay mucha o muy poca. Además dice, la identificación está sujeta al juego de la diferencia, por lo que necesita de un *afuera constitutivo* para poder definirse. Esta dinámica de “constitución en la diferencia”, requiere de un trabajo discursivo de marcación y ratificación de límites simbólicos, de la producción de ciertos «efectos de frontera» que determinen lo que está *fuera y dentro* (Hall, 2003).

En definitiva, la identidad es para Hall un concepto “estratégico y posicional”. Un concepto que acepta que las identidades no se unifican, y que incluso, en nuestros tiempos, están cada vez más fragmentadas. También reconoce múltiples formas de construcción de las mismas a partir de discursos, prácticas y posiciones diferentes que en ocasiones son antagónicas. Al estar en un proceso de constante cambio, las identidades están sujetas a una historización radical (Hall, 2003).

Stuart Hall es enfático sobre la necesidad de fijar los debates referentes la conceptualización de la identidad, en el contexto actual de globalización y transformación intempestiva de nuestras realidades socioculturales señalando que:

“Aunque parecen invocar un origen en un pasado histórico con el cual continúan en correspondencia, en realidad las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser; no «quiénes somos» o «de dónde venimos» si no en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos. Las identidades en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella” (Hall; 2003; 17).

Por constituirse en el seno de las dinámicas representacionales, podemos decir que las identidades se gestan en el discurso. Se producen en ámbitos históricos e institucionales específicos en los que se desarrollan formaciones y prácticas discursivas particulares, apelando a estrategias enunciativas puntuales (Hall; 2003). Agrega Hall que las identidades son producto del ejercicio continuo de marcación de la diferencia y de exclusión, emergen en juegos de poder, por lo que no se las puede considerar como signos de unidades idénticas y naturalmente constituidas (Hall; 2003).

“Las identidades se construyen a través de la diferencia, no al margen de ella. Esto implica la admisión radicalmente perturbadora de que el significado «positivo» de cualquier término – y con ello su «identidad»- sólo puede construirse a partir de su relación con el Otro, la relación con lo que él no es, con lo que justamente le falta, con lo que se ha denominado su afuera constitutivo (Derrida, 1981; Laclau, 1990; Butler, 1993). A lo largo de sus trayectorias, las identidades pueden funcionar como puntos de identificación y adhesión sólo debido a su capacidad de excluir, de omitir, de dejar «afuera», abyecto. Toda identidad tiene como «margen» un exceso, algo más. La unidad, la homogeneidad interna que el término identidad trata como fundacional, no es una forma natural sino construida de cierre, y toda identidad nombra como su otro necesario, aunque silenciado y tácito, aquello que le «falta»” (Hall; 2003; 19).

Sin embargo, para este autor las identidades también funcionan como puntos de encuentro y adhesión temporaria a las subjetividades que nos crean determinadas prácticas discursivas. Es decir, un punto de *sutura* entre dos factores: por un lado, aquellas prácticas que pretenden interpelarnos o ubicarnos en determinados lugares como sujetos sociales de discursos específicos,

y por otro, los procesos que producen subjetividades constitutivas de cada uno de nosotros como sujetos susceptibles de enunciarse y ser enunciados. En palabras puntuales del autor, las identidades “son el resultado de una articulación o «encadenamiento» exitoso del sujeto en el flujo del discurso (...) las posiciones que el sujeto está obligado a tomar, a la vez que siempre «sabe» que son representaciones” (Hall; 2003).

Representación

Respecto a las representaciones, Stuart Hall en su texto “El trabajo de la Representación”¹⁶, aborda el tema guiado por dos propósitos: por un lado, definir de qué se trata el concepto “representación” en sí mismo, y por otro explicar las razones por las cuales se le considera de gran importancia en los estudios culturales. Para el caso de este proyecto han interesado ambos objetivos.

De acuerdo con Stuart Hall, la representación conecta el sentido al lenguaje y a la cultura, siendo ésta la razón principal por la cual el concepto ha cobrado un importante lugar en el estudio de la cultura. Es así como la representación “*es una parte esencial del proceso mediante el cual se produce el sentido y se intercambia entre los miembros de una cultura. Pero implica el uso del lenguaje, de los signos y las imágenes que están por, o representan cosas*” (Hall; 1997). Como bien dice el autor, no es éste un proceso simple y directo, por lo que para comprenderlo mejor, puede ser útil trabajar tres enfoques desde los cuales se ha definido el trabajo de la representación –aproximación reflectiva, intencional y construccionista-. Debe mencionarse sobre éste último – el desarrollo construccionista-, el gran impacto que ha tenido dentro del desarrollo de los estudios culturales.

En términos generales,

“Representación es la producción de sentido de los conceptos en nuestras mentes mediante el lenguaje. Es el vínculo entre los conceptos y el lenguaje el que nos capacita para referirnos sea al mundo «real» de los objetos, gente o evento, o aun a los mundos imaginarios de los objetos, gente y eventos ficticios.” (Hall; 1997; 4)

¹⁶ Hall, Stuart. “El Trabajo de la Representación”. En: *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Cap. 1, pp. 13-74. Sage Publications. Londres, 1997.

Definida así, la representación nos lleva a considerar según Hall, dos sistemas (procesos) de funcionamiento. En primer lugar, está el sistema mediante el cual relacionamos objetos, gente y eventos. A partir de la consolidación de estas relaciones, podemos construir un conjunto de **representaciones mentales** que están en nuestras cabezas y nos permiten interpretar el mundo. El sentido que le otorgamos al mundo material y no material, imaginario o real, depende de la manera en que hemos organizado estas representaciones mentales –el sistema de conceptos e imágenes- en nuestro pensamiento. De acuerdo con Hall, debemos tener en cuenta que es a partir de los principios de semejanza y diferencia que podemos establecer relaciones entre conceptos o distinguir unos de otros. De esta forma es posible organizarlos en múltiples sistemas clasificatorios. Ahora bien, sobre la puesta en relación de nuestros sistemas clasificatorios con los sistemas clasificatorios de otros sujetos con los que compartimos existencia en este mundo agrega Hall que:

“De hecho, cada uno de nosotros entiende e interpreta el mundo de una manera única e individual. Sin embargo, somos capaces de comunicarnos porque compartimos de manera amplia los mismos mapas conceptuales y por [...] interpretamos el mundo, o le damos sentido, aproximadamente de la misma manera. Esto es lo que de hecho entendemos cuando decimos que «pertecemos a la misma cultura». Porque interpretamos el mundo de manera aproximadamente igual, podemos construir una cultura compartida de sentidos y por tanto construir un mundo social que habitamos conjuntamente. Por ello «la cultura» es definida a veces en términos de «sentidos compartidos o mapas conceptuales compartidos» (ver du Gay, Hall, et al., 1997).”
(Hall; 1997; 5)

No obstante, como dice Hall, no es suficiente con compartir mapas mentales. Es necesario poder intercambiar sentidos y ello se logra a través del lenguaje. Es por ello que el lenguaje es el segundo sistema de representación en el proceso amplio de construir sentido propuesto por el autor. El proceso parte de la necesidad de traducir nuestro mapa conceptual compartido a un lenguaje común, en el cual se correlacionan conceptos y signos -sonidos, imágenes o palabras escritas-. El conjunto de signos, por su parte, da forma a lo que se conoce como **sistemas de sentido** en cada cultura (Hall, 1997).

“En el corazón del proceso de sentido dentro de la cultura hay, por tanto, dos «sistemas relacionados de representación». El primero nos permite dar sentido al mundo mediante la construcción de un conjunto de correspondencias o una cadena de equivalencias entre las cosas –

gente, objetos, eventos, ideas abstractas, etc.- y nuestro sistema de conceptos, o mapas conceptuales. El segundo depende de la construcción de un conjunto de correspondencias entre nuestro mapa conceptual y un conjunto de signos, organizados o arreglados en varios lenguajes que están por, o representan esos conceptos. La relación entre las «cosas», conceptos y signos está en el corazón de la producción de sentido dentro de un lenguaje. El proceso que vincula estos tres elementos y los convierte en un conjunto es lo que denominamos «representaciones» (Hall; 1997; 6).

Para compartir el sentido de las cosas, las personas de una misma cultura deben entonces no sólo tener en sus cabezas un mapa conceptual parecido, sino también, una forma semejante de interpretación de los signos de un lenguaje. Así que, puede decirse que una forma de pensar sobre la «cultura», sería a partir del estudio de los mapas conceptuales compartidos, los sistemas de lenguaje y los códigos –que fijan relaciones entre conceptos y signos-. (Hall, 1994)

Lenguaje, sentido y representación, son pues, elementos centrales en el estudio de la cultura ya que, *“pertenecer a una cultura es pertenecer aproximadamente al mismo universo conceptual y lingüístico, es saber cómo los conceptos e ideas se traducen a diferentes lenguajes, y cómo el lenguaje refiere, o hace referencia al mundo. Compartir estas cosas es ver el mundo desde dentro del mismo mapa conceptual y dar sentido al mismo mediante el mismo sistema de lenguaje” (Hall; 1997; 8).*

Respecto a las **teorías de la representación**, Hall profundiza sobre tres enfoques: enfoque reflectivo, enfoque intencional y enfoque constructivista del sentido. El primero de ellos, el **enfoque reflectivo** piensa el sentido como algo que está en los objetos, las personas, ideas o eventos constitutivos de la realidad, y el lenguaje es el espejo capaz de reflejar el “verdadero sentido como él existe en el mundo” (Hall, 1997). Algo estrechamente relacionado con la noción “mímesis”. Como crítica a esta aproximación teórica, agrega Hall que:

“Desde luego hay cierta verdad obvia en las teorías miméticas de la representación y del lenguaje. Como hemos dicho, los signos visuales portan cierta relación con la forma y textura de los objetos que representan. Pero como también se dijo, una imagen visual bidimensional de una rosa es un signo, no se debe confundir con la planta real que tiene espinas y crece floreciendo en el jardín”. (Hall; 1997; 9)

El **enfoque intencional** de forma contraria al enfoque reflectivo, sugiere que es el hablante quien impone su sentido único sobre el mundo haciendo uso del lenguaje. Al respecto Hall comenta que si bien el lenguaje puede ser usado para comunicar cosas que son únicas para cada uno de nosotros, y nuestras formas de ser y estar en el mundo,

“No podemos ser la sola o única fuente de sentidos en la lengua, dado que esto significaría que podríamos expresarnos en lenguajes enteramente privados. Pero la esencia del lenguaje es la comunicación y esto, a su vez, depende de las convenciones lingüísticas y de los códigos compartidos. El lenguaje nunca puede ser un juego privado. Nuestros sentidos privados, por más personales que nos sean, deben entrar dentro de las reglas, códigos y convenciones del lenguaje a fin de que sean compartidos y comprendidos. La lengua es un sistema social de todo a todo. Esto significa que nuestros pensamientos privados han sido guardados a través del lenguaje y es a través del mismo como pueden ser puestos en acción.” (Hall; 1997; 10)

Partiendo de la premisa de que las cosas por si solas no significan, que somos nosotros quienes construimos el sentido apelando a sistemas representacionales, se consolida el **enfoque constructivista del sentido** (Hall, 1997). Este enfoque por su parte, reconoce el carácter público y privado del lenguaje, y es enfático sobre la necesidad de distinguir el mundo material -donde situamos nuestra existencia-, de las prácticas simbólicas y de los procesos mediante los cuales actúan la representación, el lenguaje y el sentido (Hall, 1997). De acuerdo con Hall:

“Los constructivistas no niegan la existencia del mundo material. Sin embargo, no es el mundo material el que porta el sentido: es el sistema de lenguaje o aquel sistema cualquiera que usemos para representar nuestros conceptos. Son los actores sociales los que usan los sistemas conceptuales de su cultura y los sistemas lingüísticos y los demás sistemas representacionales para construir sentido, para hacer del mundo algo significativo, y para comunicarse con otros, con sentido, sobre ese mundo.” (Hall; 1997; 10)

Al no estar fijado en lo material como algo inherente a ello, se afirma que el *sentido* es construido en la práctica. Es en la dinámica de interacción de interpretaciones sobre determinado elemento que se va otorgando, quitando o transformando el sentido, se va construyendo significado. Es así como las dinámicas representacionales de construcción de sentido son relacionales, al igual que la construcción de las identidades.

Invisibilidad y Estereotipia

Nina S. de Friedemann desarrolla conceptualmente la invisibilidad y la estereotipia como elementos activos en el proceso de discriminación socio-racial del negro, que emergen a su vez como herramientas dentro del sistema de comunicación e información hegemónico estructurado por el pensamiento europeo y su relación con África y América. Friedemann se refiere a la *invisibilidad* como una estrategia de dominio que se ha proyectado en el tiempo y en el espacio, y que se ha plasmado en ámbitos como la ciencia y la política. En tanto estrategia, la invisibilidad se ha fundamentado en un ejercicio constante de negación de la actualidad e historia de los negros y su descendencia (en y desde África). El objetivo de la negación se concentraba en la explotación económica y transacciones que contemplaban intereses netamente comerciales.

“En América Latina, la ausencia de conocimiento verídico sobre el negro sigue siendo una constante en el proceso de discriminación socio-racial y económica que éste sufre en el nivel de la clase social donde se encuentre.” (Nina S. de Friedemann; 1984; 511)

Aún hoy se hace evidente en la realidad de nuestra sociedad este proceso al cual se refiere la autora, en diversas dimensiones de la cotidianidad. Junto con la invisibilidad, Friedemann plantea la *estereotipia* tomando como eje central el hecho de que la visibilidad del negro se ha limitado a un conjunto de imágenes *pasionales*. El conjunto de estas imágenes podría encontrar su origen en el momento en que surge el capitalismo, pues en ese momento el continente africano se redefinió como continente negro, impenetrable, caótico, desconocido. Conceptos que dieron forma y fuerza al grupo de imágenes estereotipadas que hasta nuestros días recorren la realidad social.

De acuerdo con Nina S. de Friedemann, la estereotipia evidencia la arrogancia cultural del dominio socio-político de occidente y sus científicos. Los intereses de estos se centraron en África por ser algo exótico, por sus “gentes salvajes” que llamaban la atención de los europeos quienes se dedicaron a “registrar sus costumbres”. Este tipo de construcciones conceptuales no se limitaron a la relación Europa-África, también tuvieron sus implicaciones en la construcción de relaciones con América Latina:

“La fascinación casi lujuriosa frente a soluciones de vida adoptadas por los africanos e interpretada por la estereotipia europea, ahogaron además un posible diálogo con el Nuevo Mundo, habitado por aborígenes indígenas y negros llegados de África. Los términos de salvajismo y barbarie utilizados en Europa en relaciones con los africanos y en la oposición primitivos-civilizados, serían también aplicados en América a los aborígenes” (Friedemann; 1984; 513)

Junto con el salvajismo y la barbarie llegaron otras expresiones que se convirtieron en la base de lo que fue entendido como “el carácter africano”, elemento social determinante en la definición del africano como inferior en contraposición con el europeo. Los rasgos físicos también jugaron un importante papel en esta cuestión pues terminaron de forjar el estereotipo biológico del negro. En la actualidad podríamos llegar a transpolar estas representaciones fundamentadas en el salvajismo y la barbarie, a situaciones cotidianas donde se suele relacionar a la gente negra en con situaciones violentas, de peligro y de marginalidad, de pobreza y de exclusión.

La transformación de representaciones o el enfoque intercultural

Si bien los orígenes de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en tanto herramienta normativa de reconocimiento de la diferencia provienen de la base multiculturalista dada a partir del cambio constitucional de 1991, puede decirse que al momento de convertirse en una realidad en el espacio escolar, ésta puede llegar a trascender dicho multiculturalismo y avanzar en el camino de la construcción de relaciones interculturales. Para entender las razones de por qué la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, una vez llevada a la práctica, actúa como espacio reproductor de relaciones interculturales en las cuales la diferencia es diferencia sin ser sinónimo de desigualdad –como si pareciera suceder en el discurso producido por el multiculturalismo en el que aún se habla de “incluir” o “tolerar” dicha diferencia-, se debe puntualizar primero que se entiende por cada concepto. Multiculturalismo, multiculturalidad e interculturalidad suelen ser nociones a las que se recurre cotidianamente, pero pocas veces son problematizadas.

En “Políticas de la teoría y dilemas en los estudios de las colombianas negras”, texto publicado en el año 2005, Eduardo Restrepo define brevemente las nociones de *multiculturalismo*, *multiculturalidad* e *interculturalidad* con el propósito de establecer diferencias claves entre uno

y otro término facilitando así el análisis de los dilemas que contiene uno y otro y las relaciones entre ellos. En primer lugar, de acuerdo con este autor:

“La multiculturalidad se refiere a una condición de hecho de aquellos cuerpos sociales que, de diversas maneras, incluyen en su seno múltiples horizontes culturales. Es una situación en la cual confluyen diferentes entramados culturales en un cuerpo social, independientemente de que exista un reconocimiento jurídico o político de esta multiplicidad cultural.” (Restrepo; 2005; 149)

Por su parte, el multiculturalismo de acuerdo con Restrepo:

“Se refiere a la serie de políticas que en el seno de una sociedad determinada se despliegan en el plano del derecho en aras de apuntalar o no determinadas articulaciones de la multiculturalidad. Así, sólo con la Constitución Política de 1991 se da el piso jurídico sistemático para el multiculturalismo como política de Estado.” (Restrepo; 2005; 149)

Sobre la interculturalidad, Restrepo plantea que ésta no se circunscribe al ejercicio de reconocimiento realizado por un Estado o alguna sociedad nacional. Dice entonces que la interculturalidad más bien lo que busca es poder revertir aquellos mecanismos que se han fijado para subalternizar ciertos conocimientos marcándolos como folclore o étnicos. Es por esto que la interculturalidad más allá de “vivir juntos”, lo que requiere es un entendimiento y aceptación de la diversidad del ser en cuanto a sus necesidades, gustos, opiniones, deseos, perspectivas, conocimiento, entre otros aspectos. Por ello, cuando Restrepo se refiere a la interculturalidad cita a Catherine Walsh quien afirma que:

“Más que apelar a una tolerancia del otro, la interculturalidad [...] busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes: una interacción que reconoce y parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales para que el “otro” pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia [...] se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintos” (Walsh 2002, en Restrepo; 2005; 153)

Así pues, resulta peligroso insistir discursivamente en situar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el multiculturalismo. Una de las razones, y la que considero debe convertirse

en el punto central de reflexión durante la lectura de este proyecto, es el peligro que corre ésta al definirse como una mera política vigente en el contexto colombiano, que se limita a existir únicamente en condición de herramienta normativa que podría –o no- posibilitar la inclusión de la gente negra y afrocolombiana del país en espacios de los que históricamente ha sido tachada. Esta inclusión se pretende realizar a partir de estrategias que posibiliten la transformación de las representaciones excluyentes y discriminatorias que hay en torno a las personas afrocolombianas en el país. Es importante reconocer en este punto, que el conjunto de “discursos incluyentes” se han convertido en dinámicas exageradamente celebradas por el Estado perdiendo de vista el pensamiento crítico que se puede tejer alrededor de éstos. Un ejemplo de ello puede ser la pregunta ¿incluirlos en qué? ¿En dónde?

Si se reflexiona sobre estos cuestionamientos, saltan a la vista las limitaciones que tienen en la práctica los discursos estructurantes del multiculturalismo. Así pues, una de las salidas a este encierro -conceptual puede ser situar la Cátedra, más allá del multiculturalismo, como un proceso/fin de la interculturalidad. Digo esto porque la interculturalidad pareciese concretarse como un intento por trascender las dinámicas mismas del reconocimiento del “otro diferente” para establecer un proceso de diálogo **entre diferentes**. Es decir, no se parte de un alguien que deba incluir a otro en sus dinámicas, más bien se reitera la necesidad de construir algo en conjunto reconociéndose ambas partes como distintas, con capacidad para dialogar en esa diferencia, aprendiendo de ella.

Capítulo 2

“Una raza valiente y pujante, unídase en tu tierra feraz” Aproximación histórica al municipio de Puerto Tejada y sus gentes



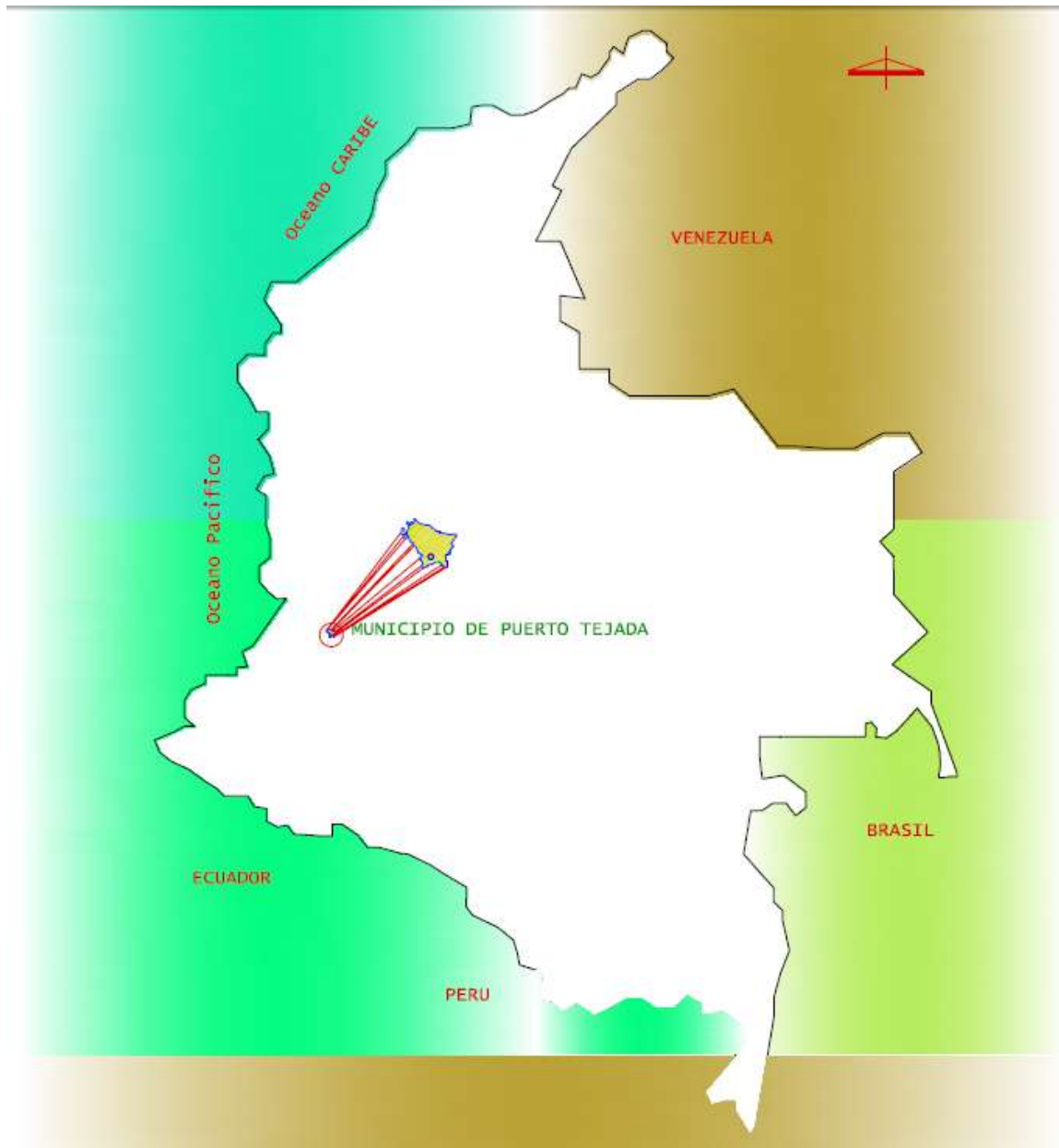
Jhon Kennedy. Grado 8A

En este capítulo se realiza un breve recorrido histórico por los distintos procesos sociales y culturales que dieron forma al lugar que hoy se conoce como Puerto Tejada. Además, se incluye una caracterización geográfica y sociodemográfica de la situación actual del municipio, tomando como referentes el Censo Nacional realizado por el DANE en el año 2005 y algunos capítulos del texto “*Puerto Tejada 100 años*” publicado por la Alcaldía de Puerto Tejada.

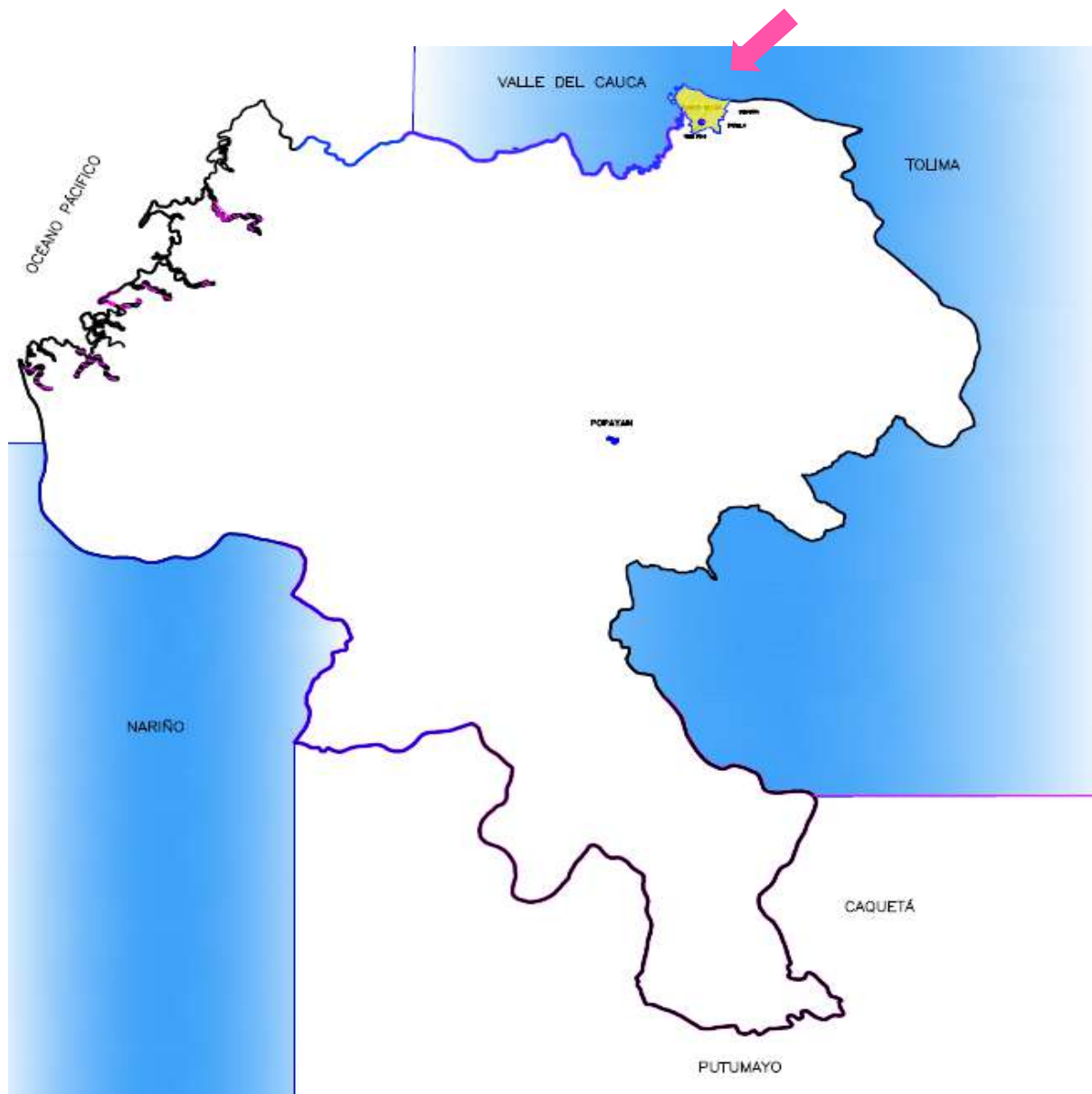
Tener presentes las características del territorio y la gente que lo habita, hablar de los procesos de poblamiento, nos ayuda a comprender mejor el porqué de la existencia de ciertas prácticas culturales y económicas particulares que resultan relevantes a la hora de aproximarnos analíticamente sobre el problema de investigación que aquí se aborda. Teniendo en cuenta que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución Educativa San Pedro Claver, como se verá en el capítulo siguiente, retoma las características y procesos de poblamiento como uno de los principales ejes articuladores a partir de los cuales los estudiantes y maestros reflexionan críticamente sobre las condiciones sociales y culturales actuales del municipio, es clave tomarse un espacio aquí para abordarlos y dejarlos señalados.

ALGUNOS ASPECTOS DE TIPO GEOGRÁFICO DE PUERTO TEJADA, CAUCA

Puerto Tejada es considerado, de acuerdo con la organización político administrativa colombiana, como uno de los municipios ubicados al norte del Departamento del Cauca. De tierras en su totalidad planas consideradas como terrenos sumamente propicios para el desarrollo agrícola, y surcadas por los ríos Cauca, Palo y Paila, se encuentra a 130 Km de distancia de la ciudad de Popayán – Capital del Cauca-, y a tan sólo 29 Km de Cali – Capital del Departamento del Valle-, ciudad con la que ha desarrollado una fuerte dependencia en términos de ordenes como el laboral, el educativo y la prestación de servicios (Arboleda; 1997). En la actualidad, Puerto Tejada es el cuarto municipio del departamento del Cauca después de Popayán, Santander de Quilichao y Bolívar. Limita al norte con el Departamento del Valle, al sur con Caloto y Santander de Quilichao, al oriente con Miranda y Padilla, y al occidente con Santander de Quilichao también.



Ubicación del Municipio de Puerto Tejada en el Mapa de Colombia.



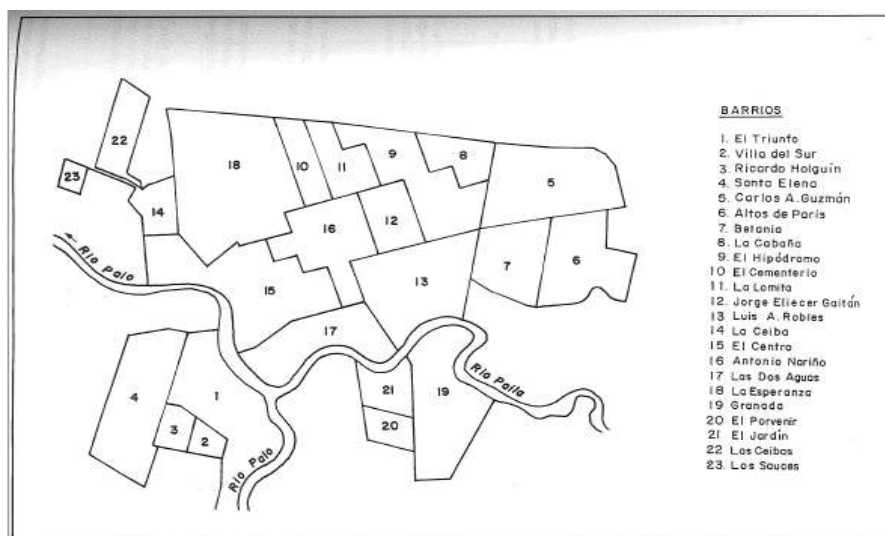
Ubicación del Municipio de Puerto Tejada en el Mapa del Departamento del Cauca

El Municipio de Puerto tejada tiene una extensión total de 10.567 hectáreas, de las cuales 10.424,5 constituyen el área rural, y 142,5 el área urbana aproximadamente. Así que puede decirse que el territorio municipal se encuentra dividido en dos zonas: la zona rural y la zona urbana. La primera de ellas, cuenta con 10 veredas (San Carlos, Boca del Palo, Vuelta Larga, Perico Negro, los Bancos, las Brisas, Zanjón Rico, Cañas México, Güengüé, y La Paila). Por otro lado, la zona urbana se ha organizado de acuerdo con un plan creado y dirigido por FUNCOP¹⁷

¹⁷ Funcop se define como una organización no gubernamental sin ánimo de lucro que busca contribuir en la construcción del Estado social democrático de derecho, el desarrollo integral, la convivencia pacífica y la paz de la

desde los años noventa del siglo pasado. Este plan se ha basado en definir la organización barrial a partir de dos aspectos: el primero de ellos enfocado en el crecimiento desde una perspectiva histórica del Municipio que ha dado origen a ciertos sectores específicos del mismo; y el segundo aspecto, enfocado en los campos/espacios en que actúan las juntas de acción comunal de los barrios.

Zona Urbana de Puerto Tejada



La Zona Urbana del Municipio de Puerto Tejada se ha dividido – de acuerdo con algunas visiones de orden administrativo- por sectores. En el mapa se han ilustrado las divisiones barriales, y se señala por colores dicha sectorización.

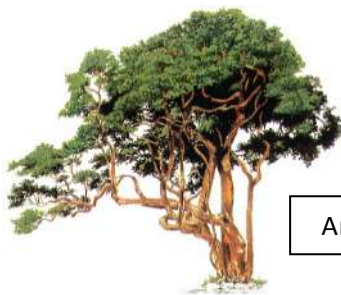
El **sector centro**, también llamado sector de primer desarrollo, es reconocido por ser el punto desde el cual se empieza a expandir el Municipio de Puerto Tejada ya desde el año 1930. Las dinámicas por las que emergió este territorio, están relacionadas con su función principal como eje de acumulación del excedente de la producción agrícola por aquellos años. Posteriormente en los años 40's, empieza a cobrar vida el **sector de segundo desarrollo** constituido por seis barrios como se ilustra en el mapa. Luego empiezan a desarrollarse el **sector de La Esperanza** o La Galería, el **sector de Granada** configurado por una mezcla de espacios con tendencias tradicionales y otros que se refuerzan como nuevas alternativas a la demanda de vivienda; y

región y el país. Se autodefine, en su misión, como un actor social que estimula y fortalece en los seres humanos y colectivos, transformaciones sociales, políticas y culturales con el propósito de participar e incidir en el desarrollo, a partir de la promoción, realización y defensa de los derechos humanos, la soberanía alimentaria y el territorio.

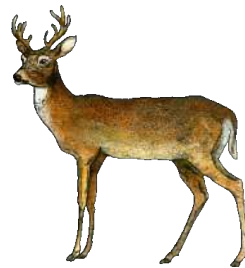
finalmente el **sector de urbanización de Entidades Públicas, Instituto de Crédito Territorial y Privadas**. Más recientemente empiezan a surgir otros barrios que van constituyendo lo que se denomina como **sector de Urbanizaciones Ilegales y de Invasión**.

Vegetación y fauna de Puerto Tejada

Puerto Tejada se ubica en una de las zonas más importantes del país para actividades relacionadas con la ganadería, cultivos de frutas y prácticas madereras. A principios del S. XVIII de acuerdo con los registros históricos, la región se caracterizaba por poseer vegetación arbórea abundante sobre todo en las riberas del Río Cauca. En este tipo de vegetación predominaban los burilicos, chiminangos, caracolies, chagualos, chambimbos y arrayanes. Estas características representaban un hábitat ideal para animales como los tigrillos, los lobos, y los venados (Belalcázar; 1997).



Arrayán



Venado

Desde mediados del S. XIX factores como las guerras civiles y la abolición de la esclavitud generaron crisis en las haciendas, lo que a su vez impulsó el surgimiento de nuevos poblados en zonas del Norte del Cauca. Esta situación provocó la transformación de las condiciones naturales de vida de las especies de animales y plantas por lo que muchas de ellas desaparecieron en poco tiempo (Belalcázar; 1997). Otro factor importante en la dinámica de transformación de las condiciones de vida de las especies, es la llegada a éste territorio en particular de la industria de caña de azúcar quien utilizó las extensas planicies como escenario de procesos de siembra y monocultivo de la caña.

“Actualmente la vegetación natural de área es prácticamente inexistente, sólo se encuentran algunas pequeñas muestras en áreas muy reducidas como la guadua, la cual se presenta como pequeños rodales aislados en medio de extensos cultivos de caña de azúcar.

Hoy el Municipio de Puerto Tejada como el resto del Valle Geográfico del Río Cauca, muestra un paisaje «verde»; ya no es esa tierra «que estaba cubierta por densos bosques que se extendían

bordeando los ríos principales y por pastos artificiales en gran parte, cubiertos de ciénagas temporales unos y permanentes los otros»¹⁸ (Belalcázar; 1997; 35)

Puerto Tejada hace parte del Valle geográfico del Río Cauca, por lo que para referirnos a su geografía debemos considerar las características de este tipo de territorio. El Valle ha sido descrito como una gran depresión situada entre la cordillera occidental y la cordillera central, de tierras planas con una que otra pequeña ondulación. En cuanto a geología, el proceso de formación del valle parece haber iniciado en el período cretáceo o antes (Belalcázar; 1997).

Los suelos del Valle se caracterizan por ser arcillosos y arenosos debido a las activas dinámicas fluviales que tienen lugar en él. Su relieve presenta cuatro tipos de formaciones: 1. Planicie aluvial de piedemonte, 2. Planicie aluvial de desborde, 3. Colinas, y 4. Planicie fluvio-lacustre.

Ahora bien, el clima en la parte plana del valle –zona en la que se ubica Puerto Tejada- está determinado por algunos factores como su posición en la zona de convergencia intertropical y de bajas latitudes, la altura y orientación de relieve, la extensión del territorio, y los vientos locales y alisios. Por estar ubicado en la Zona Ecuatorial de mayor insolación, el clima de Puerto Tejada se caracteriza por las altas y uniformes temperaturas propias del clima tropical que van entre los 24 y los 38°C. Estas cifras varían en función de la posición bilateral de las cordilleras. Otra característica de este tipo de clima son los períodos de lluviosidad que se presentan generalmente dos veces durante el transcurso de un año (Belalcázar; 1997).

PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA CONFIGURACIÓN TERRITORIAL Y ORGANIZACIÓN SOCIAL DE LA GENTE NEGRA EN PUERTO TEJADA

Los territorios que en la actualidad dan forma a la región del Norte del Cauca y al municipio de Puerto Tejada, correspondían en tiempos de la Colonia con la jurisdicción de la ciudad de Caloto. Ciudad que debió trasladarse 7 veces en un período de 22 años antes de ser establecida en el año de 1585, debido a la resistencia ejercida por parte de los indígenas paeces en las faldas de la Cordillera Central, para defender su territorio.

Durante la época de la Colonia, en términos de poblamiento, el Cauca era el lugar de mayor concentración de población esclava (siendo el Norte del Cauca su núcleo central) en comparación

¹⁸ Belalcázar (1997) citando a Borrero (1983) y su texto “Que bello era mi Valle”.

con otros lugares de la geografía nacional. De acuerdo con algunas cifras referidas por Aprile-Gnisset, para los años 1776-1780 la población total aproximada de colombianos era de 800.000 habitantes, entre los cuales se había clasificado como esclavos a 60.997 de ellos. En términos porcentuales, esta cifra representaba el 8% del total de la población colombiana. Sin embargo, para el caso específico del Cauca esta cifra aumentaba considerablemente, siendo del total de sus habitantes el 18% esclavos. Por ejemplo, en Popayán de 100.000 habitantes, 18.695 eran llamados “población esclava” (Aprile Gnisset; 1997).

Ahora bien, en cuanto a la caracterización territorial, la extensión de la región del Norte del Cauca era de alrededor de 100.000 hectáreas. Sin embargo, la relación entre la extensión territorial y la densidad poblacional hacía evidente una contradicción entre las variables, ya que el número de habitantes era bastante escaso en comparación con la cantidad de tierras. De acuerdo con Jacques Aprile Gnisset (1997), el resultado de éste desbalance en la relación tierra-gente sentó una de las bases para el desarrollo del Régimen Latifundista de propiedad privada, el cual se traducía en la existencia de grandes terrenos despoblados en manos de un solo dueño.

El Régimen latifundista trajo consigo otras consecuencias. Por ejemplo, la generalización de una singular forma de organización administrativa del territorio caracterizada por la existencia de pocas ciudades y municipios, de extensiones que -en la mayoría de los casos- no favorecían el desarrollo eficaz de las funciones de los organismos de control, como las alcaldías. En otras palabras, entidades territoriales tan amplias que escapaban fácilmente a cualquier intento de manejo administrativo. Es así como a finales del S.XVII se desarticula totalmente el sistema de latifundio y se instaura *la hacienda* como unidad de producción económica sostenida en el trabajo de los esclavizados.

En la dinámica productiva de las haciendas del Norte del Cauca, tres actividades eran fundamentales: la extracción de oro, la ganadería extensiva y el trabajo con el trapiche. Sin embargo, la hacienda no era un espacio libre de tensiones. De acuerdo con el historiador Santiago Arboleda (1997),

“Durante todo el S.VIII y buena parte del S.XIX la hacienda, en el Norte del Cauca, estuvo en constantes aprietos, por la huidas y ataques frecuentes de los esclavos que se habían agrupado en palenques o caseríos libres internos en los bosques, alejados al máximo de las posibilidades de

control ejercido por las autoridades para, desde ahí, cimentarse en una economía de subsistencia y de contrabando con el cultivo de tabaco.” (Arboleda; 1997; 150)

La ley de manumisión de 1851 fue un factor determinante para la crisis que vivía la hacienda. Esto porque con la manumisión se transitaba de un modelo de sociedad esclavista a uno donde jurídicamente todos eran iguales. Se pasa de un modelo monárquico colonial sustentado en acciones esclavistas, a un sistema republicano (Arboleda; 1997).

Frente a este panorama años más tarde, Puerto Tejada surge de toda una serie de intentos por derribar aquel modelo ya obsoleto para los nuevos caminos que había tomado el desarrollo económico, político y social de la región –y del país-. Aprile Gniset señala no obstante, la necesidad de que más adelante se dieran largos procesos y presiones para impulsar dinámicas de crecimiento demográfico, que a su vez dieran pie a los cambios en las formas en que se concebían las cuestiones ligadas a la propiedad y uso de la tierra. Este cambio en la percepción del territorio, llevó entonces no sólo de un modo de producción a otro y la transformación del régimen laboral, sino también un proceso de re-ordenamiento administrativo en el que aparece con gran importancia la figura de los *centros urbanos* como ejes articuladores del nuevo sistema productivo y social en la región. En palabras de Aprile Gniset:

“Cada uno de estos obstáculos (factores a los que me he referido anteriormente)¹⁹ engendraría una resistencia por parte de lo arcaico ante la penetración de los imperativos nuevos presionando hacia el cambio. De tal modo que distintos conflictos, algunos de larga trayectoria, configurarían el contexto de contradicciones que culminaría con el surgimiento de Puerto Tejada.” (Aprile Gniset; 1997; 82)

Cabe mencionar aquí, que muchos de los poblados que se configuraron en la zona del Norte del Cauca tienen sus orígenes en intensos procesos de resistencia ejecutados por la gente negra a los modelos coloniales de administración de los territorios y las personas que los habitan. El surgimiento mismo de Puerto Tejada se enmarca en lo que se conoce como cimarronaje, procesos en los que la gente negra poblaba zonas de las grandes haciendas azucareras que no estaban siendo utilizadas y que generalmente se caracterizaban por ser selváticas (Aprile Gniset; 1997). En estos espacios se iba dando vida a pequeñas comunidades, que los sectores dominantes tachaban de ilegales, dispersas y clandestinas. En el caso específico de Puerto Tejada, su

¹⁹ Esta parte es mía.

ubicación corresponde con la de “Monte Oscuro”, uno de los lugares en los que se establecían las poblaciones negras y desarrollaban formas propias de subsistencia. Dice Aprile Gniset (1997), refiriéndose a las quejas que presentaban los propietarios de las haciendas denunciando el amotinamiento y la fuga de esclavos, que:

“Las mismas quejas llenan los archivos municipales o judiciales relativos a los siglos XVII y XVIII, denunciando los esclavistas el «cimarronismo» que origina una triple pérdida.; de su inversión en la compra, de la mano de obra y, además, de las tierras donde se refugiaban los fugitivos.” (Aprile Gniset, 1997; 85)

Y subraya que luego de promulgada la manumisión en el siglo XIX,

“[...] la libertad en tierras ajenas – que seguían en propiedad privada de sus antiguos amos- no podía aumentar la movilización de la masa emancipada, ahora en busca de sustento. La segunda mitad del siglo XIX es el período durante el cual el campesinado de origen africano ejecutó, por decisión propia, la reforma agraria que faltaba a la ley de manumisión. Entonces, centenas de familias colonizaron los extensos bosques y los guaduales que bordeaban en forma lineal las riberas de los ríos y quebradas de la comarca. Es en estos ámbitos inhóspitos e insalubres, donde, en pequeñas unidades de manejo y mano de obra familiares, se desarrolla una economía originalmente de mera subsistencia; privilegiando, para el consumo doméstico, el cultivo de maíz, banano, y plátano, caña de azúcar, cacao, algo de tabaco y la cria de marranos y aves de corral.” (Aprile Gniset, 1997; 85)

La fundación de Puerto Tejada se da como un ajuste de tipo “administrativo” que en vista del desplazamiento de una parte de la población hacia el oeste pretende reforzar el dominio de la administración municipal en esa zona. A principio del S. XX y finales del S.XIX, esta fundación era asumida desde dos perspectivas: por un lado había quienes relacionaban éste nacimiento con una nueva mutilación territorial de la comarca (Caloto) y con la posible entrega del territorio a revolucionarios negros de filiación liberal; y por otro lado, había quienes veían en la fundación una gran posibilidad de incrementar el presupuesto municipal a partir del pago de impuestos por parte de los campesinos que se ubicaban en aquellas tierras (Aprile Gniset; 1997).

A pesar de las claras intenciones de la administración municipal de generar mayor control territorial con la fundación de Puerto Tejada, en un contexto lleno de conflictos y tensiones, el proceso no fue sencillo. De hecho, según Aprile Gniset,

“Pasó una década completa entre el ceremonial político-religioso de la fundación y el inicio del poblamiento del lugar. Quizá esta multitud de intereses antagónicos explique las dificultades que acompañaron el paso de la fundación legal a la fundación real. De tal modo que entre el primer ritual de la fundación y su concreción espacial, transcurrieron diez años. Y es solamente a los quince años de la ceremonia, en 1912, que el corregimiento alcanzaría estatuto de municipio.

El primer decreto, número 299 de fundación, expedido en Julio 14 de 1987, al parecer quedó sin ejecución y la ceremonia oficial del 17 de septiembre se realizó en un lugar supuestamente comprado por la gobernación (en Monte Oscuro), pero que en realidad seguía siendo propiedad particular.” (Aprile Gniset; 1997; 91)

El fracaso de la primera fundación se debe a factores como las frecuentes disputas por la tenencia de la tierra entre hacendados, comerciantes y campesinos, y la ausencia de deseo por parte del campesinado de estancieros de cambiar de residencia – de sus fincas hacia viviendas urbanas-. Como Aprile Gniset señala,

“En realidad, cuando se observa la lentitud del proceso de poblamiento del núcleo inicial, se llega a la conclusión de que la fundación no obedecía entonces a una necesidad sentida del campesinado disperso al cual se pretendía favorecer. Poco interesado éste en un cambio de residencia, en el transcurso de más de diez años hubo que promulgar en más de cuatro oportunidades la fundación de Puerto Tejada. Pero erigido el municipio, seguiría el doble acoso administrativo de los municipios vecinos y de los terratenientes del entorno; los límites municipales de 1912 serían disputados por sus adversarios, cambiando a favor de éstos en 1915, en 1916, en 1934, quedando en 1952 con una jurisdicción de 181 Kms cuadrados, que se reduce finalmente a 101 Kms cuadrados en 1966.” (Aprile Gniset; 1997; 93)

Gente, Caña, Industria y Tierra

Aunque la necesidad de administrar las poblaciones que se iban asentando en el territorio correspondiente al Municipio de Puerto Tejada fue uno de los factores principales que aceleró su fundación, debe reconocerse además otro factor importante dentro del proceso de configuración de este poblado: el fortalecimiento de un campesinado libre y próspero que se sustentaba en la producción de tabaco, café, cacao y plátano, entre otros productos, mientras el sistema de haciendas culminaba debido a la ausencia de mano de obra luego de que la esclavitud fue abolida (Urrea y Hurtado, 1997). Así, puede decirse que para principios del siglo XX –entre los años 20 y

30- en las tierras de todo el Norte del Cauca existía constituida una sociedad campesina de colonos negros que con su trabajo impulsó el desarrollo de una economía interconectada con lugares como la ciudad de Cali, además de la construcción de viviendas en lo que se conoce como el casco urbano municipal.

Hasta la mitad del siglo XX el Municipio de Puerto Tejada experimento el crecimiento acelerado de su sector urbano debido a la prosperidad y gran nivel de acumulación de capital alcanzada por el campesinado negro. Autores como Urrea y Hurtado (1997) describen el papel de la economía del Municipio como una “despensa agrícola” para ciudades como Cali o Popayán, lo que favoreció el crecimiento económico de la región.

“La prosperidad campesina en esta etapa hasta mediados de este siglo favoreció no sólo la expansión demográfica del conjunto de la población en Puerto Tejada sino particularmente la concentración urbana de la misma (...), a diferencia de otros pueblos del Norte del Cauca, en el caso de Santander de Quilichao. Posiblemente se fue constituyendo una capa urbana de artesanos y de hijos de campesinos negros más educados, algunos de ellos en profesiones liberales con un perfil más urbano, además de que una de las opciones laborales para estos grupos será la enseñanza en los niveles básicos. Seguramente esto a la vez habrá favorecido los procesos de migración de estos sectores urbanos hacia la ciudad de Cali ya hacia los años 30 y 40. No es casual que después de Popayán, hacia los años 30, Puerto Tejada fuese el segundo centro urbano en el Departamento del Cauca y lo continúa siendo hoy en día por otros factores.” (Urrea y Hurtado, 1997; 198)

Desde la década de los 50's en el siglo pasado y en mayor medida en los años 60's y 70's del mismo, se evidencia como la introducción de la agroindustria cañera en la región del Norte del Cauca convirtió los mercados campesinos en *campamentos de trabajadores*²⁰ produciendo con ello la rápida descomposición de la economía campesina que había prosperado en dicho territorio (Urrea y Hurtado, 1997). De hecho, Urrea y Hurtado (1997) citan a Taussig (1978) para afirmar que para el año 1970 en Puerto Tejada cerca del 80% de las tierras cultivables ya se encontraban repartidas en cuatro grandes plantaciones de caña de azúcar y algunos hacendados capitalistas que se dedicaban a otras cosechas.

²⁰ Término empleado por De Roux (1991: 11) para caracterizar las transformaciones sucedidas en los poblados nortecaucanos con la llegada de la industria de la caña de azúcar.

Para esta misma época -años 60's y 70's del siglo XX-, se produjo en la región del Norte del Cauca un proceso de inmigración de mano de obra proveniente de zonas como el Pacífico caucano y nariñense, el Municipio de Buenaventura y el Departamento del Chocó, que llegaba para trabajar en el corte de caña de azúcar en los ingenios que continuaban en expansión (Urrea y Hurtado, 1997). En palabras de Urrea y Hurtado,

“Una corriente de inmigrantes de la Costa Pacífica y de nariñenses andinos se concentró en los cascos urbanos de diversos municipios del Sur del Valle (Candelaria, Florida, Palmira, Pradera), mientras que en Puerto Tejada la principal inmigración fue de la Costa Pacífica. Taussig (1978:18), refiriéndose al período comprendido entre las décadas del 60 y 70 en Puerto Tejada, revela que la participación de inmigrantes temporales procedentes de la Costa Pacífica es de un 70% entre los trabajadores directamente contratados por los ingenios. Esta migración temporal permanecía de uno a dos años hasta visitar sus lugares de origen para luego regresar al trabajo de corte y alza en Puerto Tejada y municipios circunvecinos. Este fenómeno tiene que ver con lo que una autora como Mosquera (1991) encuentra en el casco urbano de Puerto Tejada bajo la modalidad de inquilinato a comienzos de los años 90, pero que ella detecta como una característica que viene de años atrás, a medida que se expande el cultivo de la caña en el municipio y en la región.” (Urrea y Hurtado, 1997; 199)

Derivado de esta situación pueden leerse dos procesos: por un lado la formación de asentamientos permanente por parte de migrantes que traían a sus familias desde los lugares de origen; y por otro, la unión de trabajadores con mujeres originarias del casco urbano Puerto Tejada o de otros municipios cercanos que residían allí (Urrea y Hurtado, 1997).

Para resumir, puede decirse que de acuerdo con Urrea y Hurtado (1997) en el período comprendido entre los años 1.938 y 1.997 en Puerto Tejada se registran una serie de procesos los cuales podrían agruparse en tres etapas: la primera de ellas corresponde a lo que los autores denominan la última fase de la economía campesina próspera y va de 1.938 a 1.943; la segunda etapa, correspondiente al período 1.951- 1.973, se define por la configuración de una economía capitalista agroindustrial enmarcada en la rápida descomposición de la economía campesina y la proletarización del campesinado; finalmente, la tercera etapa se ubica a partir de 1.985 y se caracteriza por la creciente integración del Municipio de Puerto Tejada a la región metropolitana de la ciudad de Cali (Urrea y Hurtado, 1997). Es así como para finales del S. XX y principios del XXI Puerto Tejada es definida por Urrea y Hurtado (1997) como,

“Una «ciudad dormitorio»²¹ de clases populares urbanas en su gran mayoría asalariadas, pero con una diferenciación creciente hacia estratos medios asalariados con niveles educativos cada vez más altos y nuevos consumos culturales en expansión que no son realizados en el propio casco urbano sino en Cali. Sin embargo, otra característica dominante de Puerto Tejada es que se trata de un espacio peri-urbano de la macroregión metropolitana de Cali en el que la gran mayoría de su población es afrocolombiana, por razones sociohistóricas que vienen desde la descomposición de la gran hacienda esclavista Nortecaucana y porque se constituyó en un epicentro urbano de inmigrantes en su mayor parte también afrocolombianos de la Región Pacífica y del mismo Norte del Cauca, debido a la caña de azúcar. Este elemento socio-racial no es secundario, porque marca una especificidad de la proletarización de una población campesina negra y de inmigrantes y su integración en una urbanización mestiza conformada por los mercados de trabajo y de bienes y servicios de la región metropolitana de Cali.” (Urrea y Hurtado, 1997)

CONTEXTO ACTUAL DEL MUNICIPIO DE PUERTO TEJADA

Luego de este breve recorrido por la historia del surgimiento del municipio de Puerto Tejada, para situarnos en el panorama demográfico, económico y social actual del municipio puede recurrirse a fuentes como el censo realizado en el año 2005 por el DANE o a algunos textos escritos por autores como Santiago Arboleda, Fernando Urrea y Teodora Hurtado entre otros.

Sin embargo, para el caso de este trabajo me centraré en realizar un acercamiento a la caracterización sociodemográfica del municipio a partir de las cifras estadísticas proporcionadas por el censo 2005 del Departamento Administrativo Nacional de Estadística para el municipio de Puerto Tejada.

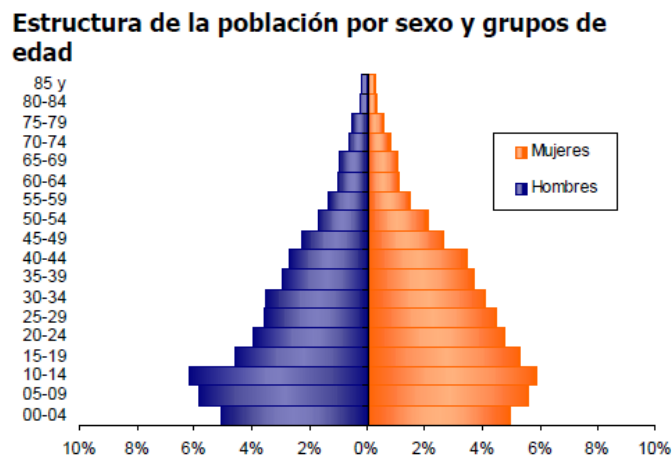
Caracterización sociodemográfica del Municipio de Puerto Tejada según datos del Censo Nacional del 2005

En Puerto Tejada el 79.7% de las viviendas corresponden a casas, el 9.6% a apartamentos y el 10.7% a cuartos u otro tipo. De ellas, el 99.3% cuentan con servicio de energía eléctrica, el 88.4% con alcantarillado y el 96.1% con acueducto. No obstante sólo el 32.5% tienen teléfono y ninguna (0.0%) tiene gas natural. En términos de los hogares, el 4.2% de estos tienen actividad económica en sus viviendas; y el número de personas por hogar es aproximadamente de 4 individuos. Del

²¹ Por ciudad dormitorio, Urrea y Hurtado se refieren a la forma en que Puerto Tejada se ha venido configurando como un barrio o comuna más dentro de la ciudad de Cali a pesar de no estar conurbado.

total de los hogares de Puerto Tejada, 3.6% de ellos ha experimentado la emigración internacional, y del total de personas de estos hogares que residen permanentemente en el exterior, el 42.5% lo hace en España, el 28.9% en Venezuela, y 10.1% en Estados Unidos²².

De acuerdo con la información sobre las personas del DANE, en Puerto Tejada la población de mujeres es mayoritaria (52.7%) que la población de hombres (47.3%). La pirámide poblacional se expresa en el siguiente gráfico en el que se pueden observar además, los efectos de las dinámicas migratorias por sexo y edad, y la mortalidad masculina:

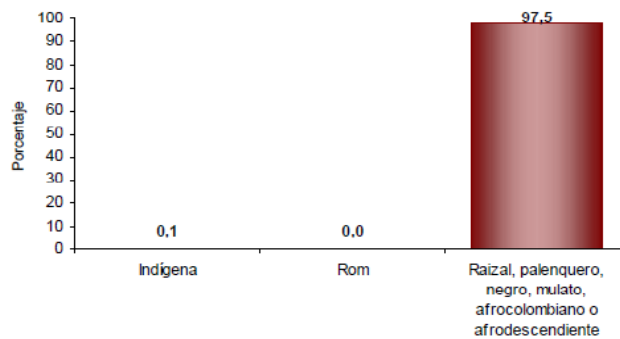


Del total de la población del municipio, el 66.6% nació en Puerto Tejada y el 33.3% en otro municipio. Un 0.1% de la población nació en otro país. En términos de residencia, el 97.2% de quienes viven en el municipio nació ahí, el 2.7% nació en otro municipio y el 0.1% en otro país. Sobre las razones de cambio de residencia de la población de Puerto Tejada, el censo dice que el 63.6% de esta población lo hizo por causas familiares, 9.9% por la dificultad para conseguir trabajo, el 3.7% porque consideraba que su vida estaba amenazada y el 19.2% por otras razones.

En términos de la adscripción étnica de la población de Puerto Tejada el siguiente gráfico es contundente. Este indica que 97.5% del total de la población del municipio se autorreconoce como gente negra, afrocolombiana, mulata, raizal, palenquera o afrodescendiente, mientras que tan sólo en 0.1% se autorreconoce como indígena:

²² De acuerdo con el DANE, otros destinos en los que residen las personas de Puerto Tejada en el exterior son: Ecuador (2.9%), Panamá (1.7%), Costa Rica (1.3%), Perú (0.7%), Canadá (0.6%), Australia (0.2%), Bolivia (0.2%) y México (0.2%).

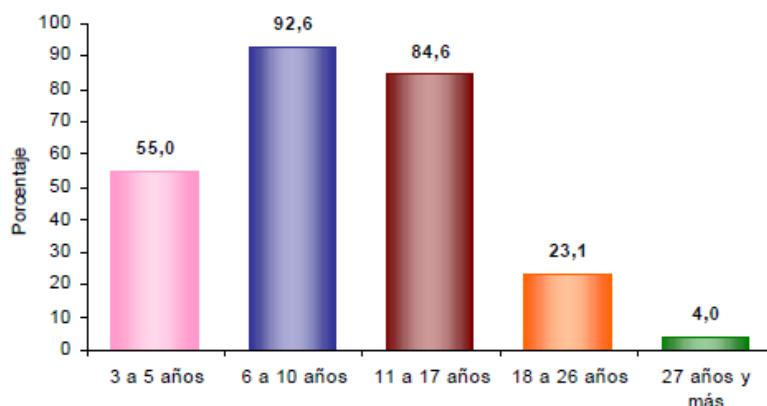
Pertenencia étnica



Sobre el estado conyugal de la población de Puerto Tejada, el censo dice que el 29.5% viven en unión libre. Respecto a las limitaciones permanentes, el 8.2% sufre limitaciones siendo el mismo porcentaje para hombre y mujeres. De esta población, en el 60% esta condición se presenta después de los 30 años y va aumentando el porcentaje al aumentar la edad.

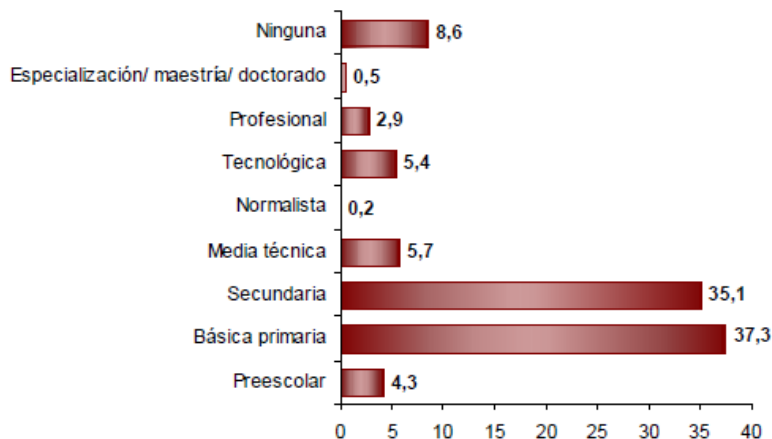
En el tema de la educación de acuerdo con el censo, aproximadamente el 90.3% del total de la población del municipio de 5 años y más sabe leer y escribir (en la cabecera el porcentaje para esta variable es 90.1% y en el resto el 91.8%). Pueden considerarse estos elevados porcentajes como datos muy positivos para el municipio, así como también se los puede considerar como uno de los factores distintivos de este tipo de población –urbana- de otras -de tipo rural-, en las cuales las tasas de alfabetismo son menores debido a múltiples causas como por ejemplo puede ser la ausencia de centros educativos y maestros. En esta misma variable, los porcentajes de asistencia escolar demuestran que la mayoría de la población entre los 3 y los 17 va a las instituciones o centros de enseñanza formal del municipio. Para el grupo poblacional que va de los 18 a los 27 años y más, los porcentajes de asistencia son reducidos.

Asistencia escolar



Los niveles educativos alcanzados por la población de Puerto Tejada en términos porcentuales dicen que el 37.3% de las personas que residen en el municipio tienen completo el nivel de básica primaria, el 35.1% el de secundaria, y tan sólo el 2.9% ha alcanzado el nivel profesional y el 0.5% ha realizado estudios de postgrado. El 8.6% de la población del municipio no ha completado ningún nivel educativo.

Nivel educativo



Respecto a los indicadores económicos, dice el censo que la mayoría de los establecimientos relacionados con actividades económicas pertenecen al sector comercio representando éstos el 75.5% del total de establecimientos. El resto, 19.7% se ubica en el sector servicios, el 4.6% en industria y 0.2% realiza otras actividades.

Los barrios de Oriente: Configuración territorial de las invasiones de Puerto Tejada

Aunque las representaciones que circulan entre muchos habitantes de la región –y el país– respecto a las condiciones sociales actuales de Puerto Tejada, señalan que el territorio en su totalidad es un lugar peligroso marcado por las dinámicas del conflicto armado que vive el país desde hace décadas, una vez ahí, se enfrenta uno a otras versiones locales que hacen hincapié en la zona oriental del territorio, como el lugar en el que verdaderamente se debe andar con cuidado –y más si no se es de por ahí–.

Según Arboleda (1997), al referirnos al origen de este sector:

“Podemos plantear con razón que el surgimiento de los barrios del Oriente: Carlos Alberto Guzmán, Betania, Altos de París y Palenque, a través de la toma de tierras por la vía de hecho o invasión, está estrechamente ligado a la expulsión de la población rural del municipio, hacia el casco urbano, originada por el proceso expansionista de la agroindustria cañera, de un lado. De otro lado se debió a la migración de contingentes de la zona Andina nariñense y caucana, pero sobre todo del litoral pacífico, especialmente de la costa Caucana, y del Chocó, llegados durante el mismo auge, tras la búsqueda de empleo.” (Arboleda, 1997; 245)

Aunque como señala Arboleda (1997), lo que sucede en la zona urbana del municipio de Puerto Tejada continúa situándose en la investigación social como un campo novedoso y poco caminado, puede afirmarse que las décadas de los sesenta y setenta del siglo XX son períodos claves para situar el surgimiento de las invasiones y lo que ellas desencadenaron en el territorio.

Desde los años sesenta del siglo pasado, Puerto Tejada funcionaba como una ciudad que albergaba gran parte de la mano de obra de los ingenios azucareros que años atrás habían llegado a la región. Con las altas demandas de empleo producidas por la industria cañera, las oleadas migratorias hacia Puerto incrementaron sus magnitudes de forma inusual. La gente que llegaba se fue asentando en el barrio Granada, lo que hizo que la ciudad empezara a crecer en dirección al Río Paila hacia Guachené, sin satisfacer la urgencia de vivienda generada por los nuevos pobladores.

A Puerto llegaban personas de todo el Pacífico. Cuenta el profesor Hermes, que cuando llegaba gente por ejemplo desde el Chocó para trabajar en ingenios azucareros cortando la caña que “los nacidos en Puerto no querían cortar”, venían a ubicarse en cuartos arrendados. Según él, en esas habitaciones se instalaban familias completas -5 u 8 personas- que venían motivadas por la idea

de mejorar su calidad de vida. Sin embargo, los migrantes eran –y aún hoy son- blanco de burlas y críticas por parte de puertotejadeños, quienes solían compararlos con *tatabros* por la manera en que éstos al llegar a las residencias alquiladas empapelaban las paredes de las con noticias, fotos y recortes, y al irse dejaban todas las paredes destruidas luego de una labor ardua de arrancar todo el material.

Situaciones como la narrada por el profesor Hermes eran motivo de conflicto entre los migrantes y los nacidos en Puerto Tejada. Incluso hoy día, dice el profesor, muchas de esas representaciones de los recién llegados, en las que se los compara con “tatabros” perduran en las memorias familiares y, en múltiples ocasiones han sido motivo de pelea entre los niños y niñas del colegio quienes realizan señalamientos ofensivos unos a otros por su procedencia, la de sus padres, o la de sus abuelos; o peor aún, o motivo de vergüenza por reconocer en sí mismo orígenes chocoanos.

Volviendo al tema de las oleadas migratorias de los años sesenta, Arboleda (1997) relata cómo ya para la década de los setenta las ideas políticas de cambio que merodeaban en el panorama nacional empezaron a concretarse en Puerto Tejada. Según él, el proletariado cansado del hacinamiento, empezó a articularse en organizaciones sindicales y movimientos reivindicatorios, que incorporaban las memorias de las luchas del negro en la historia como elementos constitutivos de su identidad. La autonomía y la dignificación de la existencia, impulsaron los procesos de toma de tierras de lo que hoy se define como “barrios de invasión”.

“El surgimiento de estos barrios según hemos visto está asociado a la movilidad interna de la población en el casco urbano, tanto de pobladores nativos de Puerto Tejada y la región Nortecaucana como provenientes de otros lugares, especialmente del Chocó y la Costa Caucana, con algún tiempo de vivir en la ciudad no inferior a cinco años. En esta perspectiva este fenómeno guarda bastantes similitudes con asentamientos que se estaban dando en la misma época en ciudades del suroccidente; en Cali con el Distrito de Aguablanca, en Tumaco con la zona de la Victoria, en Barbacoas con La Invasión y en Buenaventura hacia La Aldea. En su conjunto se explican por los niveles de crecimiento súbito y el aplazamiento de alternativas locales. Desde luego cada uno presenta ya sus particularidades, aún por estudiarse.” (Arboleda, 1997; 251)

La situación narrada por el profesor Hermes, también es descrita por Arboleda (1997) cuando dice que,

“A esta difícil situación (las condiciones de llegada y estadía de los migrantes)²³ se sumaba la valoración que pesaba sobre éstos por parte de los nativos de la región, quienes veían y actualmente ven en los costeños sujetos negativos, ya que no exigen tratamiento justo y se desempeñan en cualquier condición de trabajo. Es decir, a juicio de los portejadeños éstos no persiguen ningún nivel organizativo, por su poca cultura política, en este sentido le facilitan todo a los terratenientes. De ahí que se les discrimine y se les trate como a bestias, es común escuchar que los costeños que están agrupados en los barrios de invasión «llegaron a dañar el Pueblo» porque, además, se les atribuye el surgimiento de la delincuencia. [...].

Pues bien, estas expresiones de la pobreza y problemáticas sociales van a converger en estos barrios que crean un frontera, no sólo física en el nororiente, además, dan curso a un nuevo imaginario urbano. Son sectores que tendrán que soportar la segregación del resto de la ciudad y la negación sistemática al mejoramiento de las condiciones infraestructurales, y socio-culturales de sus pobladores.” (Arboleda, 1997; 251)

Pensar este contexto descrito por Arboleda y subrayado en las historias que me contaba el profesor Hermes en las horas de descanso en el San Pedro, llevan a considerar desde otras perspectivas la complejidad característica del territorio y las relaciones sociales que se entretienen día a día en el Municipio de Puerto Tejada. No sólo es un territorio que sufre las trayectorias de la invisibilidad y estereotipia a nivel nacional, sino que además, alberga en su seno los dilemas de la relación entre, por un lado la marginalidad y la exclusión, y por otro, la conciencia de lucha y movilización sociopolítica de sus habitantes. Estas intrincadas relaciones constituyen uno de los temas amplios de debate que el profesor Hermes ha puesto sobre la mesa a sus estudiantes, quienes, a partir de la reflexión sobre sus propias trayectorias de vida –y la relación con las particularidades sociales de éste contexto- aprovechan los Estudios Afrocolombianos como el lugar desde el cual se debaten y se proponen estrategias de transformación de tan complejas realidades sociales.

²³ Lo que está entre paréntesis es mío.

CAPÍTULO 3

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la institución educativa San Pedro Claver



Jordan Alexis. Grado 7C

En este capítulo me referiré inicialmente a la relación *raza-escuela-nación* que servirá para contextualizar la posterior descripción etnográfica de los elementos que dan vida a los Estudios Afrocolombianos²⁴ en la Institución Educativa San Pedro Claver. Así pues, tomando como base los discursos²⁵ producidos desde y para la Cátedra, se pretende identificar la forma como ésta se ha asumido y estructurado en la institución, así como también, identificar las estrategias y procesos a los que ha recurrido en su objetivo de transformar las representaciones estereotipadas de la gente negra que circulan actualmente en la sociedad colombiana.

ESCUELA, RAZA Y NACIÓN

Antes de proceder a explicar la forma en que se han relacionado la raza, la construcción nacional y la escuela, resulta clave definir esta última por cuanto es la categoría que hace referencia al espacio en el que se reproducen ideas a propósito del/los significado(s) de las otras dos. La escuela podría definirse como la principal institución socializadora, luego de la familia. Como el espacio en el cual circulan saberes y conocimientos respecto a múltiples áreas, y en el que se construyen ideas y discursos a propósito de lo que significa e implica vivir en una sociedad y en un sistema productivo específico.

Soler y Pardo (2007), afirman que la escuela no ha estado siempre relacionada con ideas igualitarias y democráticas, como pareciera estarlo en la actualidad. De hecho, desde sus inicios en la época de la Colonia, la escuela estuvo en manos de la iglesia católica y la Corona, instituciones que promovían la inferiorización del negro y el indígena.

Para estas instituciones, ambas poblaciones tanto la del negro como la del indígena, eran “almas inferiores” las cuales podrían ser pulidas y transformadas utilizando la educación como herramienta (Soler y Pardo, 2007). Es así como la escuela empieza a constituirse como un medio difusor –y producto- del proyecto modernizador nacional, el cual se fundamenta a su vez en prácticas como el mestizaje y la alfabetización de las “razas inferiores”, para alcanzar su objetivo de configurar y difundir la idea de la existencia de una “identidad nacional” –homogénea- con unos valores específicos. De acuerdo con Soler y Pardo (2007), la escuela nace de un gran

²⁴ Nombre que se le ha dado a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución Educativa San Pedro Claver.

²⁵ Me refiero al término discurso, desde la definición propuesta por Teun A. Van Dijk: “«Discurso» es entendido aquí solamente para significar un evento comunicativo específico, en general, y una forma escrita u oral de interacción verbal o de uso del lenguaje, en particular.” (Van Dijk, 2001)

proyecto homogeneizador en el que se trataba de educar a seres humanos *iguales*, omitiendo particularidades individuales e identidades culturales de determinados grupos sociales. Un proyecto que representaba, en sí mismo, la continuidad de prácticas como el racismo y la discriminación a través de prácticas de asimilación cultural.

Sin embargo, con la Constitución Política de 1.991 se intentan erradicar de la sociedad estas formas institucionalizadas de discriminación, apelando al reconocimiento de la diferencia y los derechos culturales de grupos que hasta ese entonces habían permanecido al margen del desarrollo institucional del país - como los indígenas y afrodescendientes- (Soler y Pardo, 2007). Muestra de ello, es el reconocimiento que se hace en la Constitución del derecho de ciertas comunidades a una educación bilingüe y bicultural que se ajuste a sus necesidades y expectativas particulares de vida. A pesar de este reconocimiento explícito que hace la Carta constitucional, respecto a la necesidad de promover un sistema educativo que contemple la condición multicultural de Colombia, hoy en día no ha sido posible erradicar del todo de los espacios educativos ni de los elementos relacionados con éste, ideologías y representaciones sociales provenientes de la época de la Colonia, a propósito de la gente negra e indígena. El *ocultamiento* de todo lo concerniente a las comunidades étnicas en el material educativo y los discursos institucionales, o la referencia a éstas desde perspectivas *estereotipadas* y *limitadas*, son algunos de los ejemplos de cómo en la actualidad se da continuidad a la discriminación racial en la escuela.

Sandra Soler (2005) hace evidente el fenómeno anterior analizando los textos escolares de ciencias sociales más utilizados en el país. A partir del estudio de los discursos presentes en los libros escolares, la autora enumera cuatro formas en que son abordadas las comunidades indígenas y negras, que reflejan perspectivas racistas y discriminatorias: 1. *Ocultamiento de actores sociales* (indígenas y negros no aparecen en los textos), 2. *Ocultamiento de prácticas* (negación constante del racismo en el país), 3. *Tergiversación y parcialización de la historia*, y 4. *Cuando se hace referencia a las comunidades étnicas, se los sitúa como parte de problemáticas sociales que aquejan la sociedad actual* (violencia, desempleo, sobrepoblación, pobreza, etc.).²⁶ Y es así como concluye junto con Pardo (2007) que:

²⁶ Sandra Soler (2005) citada en Soler y Pardo (2007).

“La escuela, como institución especializada en la socialización y la reproducción cultural, transmite el sistema de creencias sobre el racismo en Colombia. En este caso, a través del análisis del discurso de los textos escolares se decanta un conjunto de significados en que los afrocolombianos y los indígenas son borrados del panorama nacional o presentados a través de estereotipos o información parcializada que los convierte en simples cifras, elementos del paisaje o curiosidades o, lo que es peor, en problemas mientras que los españoles y los europeos son representados por los autores de los textos como «razas» dominantes, dotadas de rasgos heroicos.” (Soler y Pardo, 2007: 220)

Agregando además, respecto al tema de la diferencia cultural en Colombia y la vigencia del racismo, que:

“En Colombia el panorama del racismo muestra un país que no puede incluir y considerar al otro en calidad de igual-diferente. Afrocolombianos e indígenas, sin embargo, no pueden ser equiparados. Los colombianos se siguen moviendo en la dicotomía mestizo/indígena, pregonada durante más de un siglo por las élites, sin dejar ninguna posibilidad para la inclusión de los afrocolombianos. Esto no implica una total integración de los indígenas a la sociedad colombiana. Los problemas de desplazamiento, violencia y abandono estatal siguen afectando a dichas comunidades. Sin embargo, la población afrocolombiana sufre un proceso más duro de segregación. El gobierno, la academia y los colombianos en general no terminan por identificarse con ellos, ni con sus demandas por igualdad de trato. En Colombia la gente negra padece una paradoja: no se les reconocen derechos espaciales, como a las comunidades indígenas, por no ser considerados diferentes; sin embargo, tampoco son vistos como iguales, con los mismos derechos de los mestizos o los blancos.” (Soler y Pardo, 2007: 221)

No obstante, respecto a este asunto, debe considerarse la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como una de las estrategias que desde el espacio escolar intenta erradicar de la sociedad prácticas discriminatorias y racistas, a partir de la transformación de las representaciones negativas de la gente negra y afrocolombiana que aún parecieran seguir vigentes en el sistema educativo. Lo que resulta “novedoso”, es ver cómo a través de ella se pretende reestructurar todo un sistema representacional, a propósito de la “otredad” y la diferencia, con una trayectoria de siglos de existencia que aún encuentra espacio donde echar raíces en el contexto actual. La Cátedra busca visibilizar las trayectorias de la gente negra y afrocolombiana en el proceso de construcción de la identidad y la nación colombiana;

pretende viabilizar múltiples premisas emergentes del proyecto multicultural; y además desea implosionar las representaciones estereotipadas que se mueven en el sentido común de la mayoría de los colombianos y colombianas.

DE MI LLEGADA AL SAN PEDRO

En la actualidad, la Institución Educativa San Pedro Claver cuenta aproximadamente con un total de 1.046 estudiantes niños y niñas. Su especialidad es académica y cuenta con servicios de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media. El San Pedro hace parte del sector oficial y se localiza en la zona urbana del Municipio de Puerto Tejada cerca a la plaza de la Alcaldía Municipal, el mercado central y la terminal de buses²⁷.



Patio central de la Institución Educativa San Pedro Claver. Marzo de 2012

Cada día para llegar al San Pedro, debía tomar el transporte público desde mi casa -ubicada en el sur de Cali- hasta el centro comercial Jardín Plaza, porque atrás de éste se encuentra el

²⁷ En el Anexo No. 2 se encuentra una breve línea de tiempo en la que se presenta el surgimiento de la Institución Educativa San Pedro Claver.

“terminalito” que es el lugar por donde pasan los buses que vienen desde el norte de la terminal de transportes de Cali hacia Popayán, Puerto Tejada, Jamundí, Buga, y otros destinos. En el terminalito también se parquean carros “piratas” que son automóviles particulares que se dedican todo el día a hacer recorridos cortos de Cali a Municipios del Norte del Cauca y Jamundí sobre todo. Como el primer día no sabía dónde me dejaría el bus que viene del terminal, y yo necesitaba llegar exactamente a donde “Tilicho”, una tienda en el barrio La Esperanza que es donde vive Patricia, mi amiga guía en Puerto y mi acompañante al colegio, sin mucho pensarlo abordé el pirata porque iba directo a donde yo le dijera. El carro no se demoró en salir porque conmigo se montaron una enfermera y dos obreros que salían de trabajar de noche, así que la espera para llenar el cupo del carro fue corta. El recorrido duró aproximadamente 20 minutos y yo, que nunca había tomado aquella carretera me sentía abstraída por ver tanta caña de azúcar mirara para donde mirara. Y aunque dicen que con el tiempo a uno se le acostumbra la vista al mismo paisaje, a mí nunca ha dejado de sorprenderme tanto espacio cultivado sólo de caña.

Los días que siguieron, aprendí cómo salir del terminalito a Puerto en cualquiera de los buses o microbuses que pasaran por ahí y me bajaba en la plaza de la Alcaldía. Ahí me esperaba Patricia unas veces sola y otras con David –su hijo menor- y salíamos caminando al San Pedro que quedaba a pocas cuadras. Patricia siempre me decía que debíamos dar la vuelta larga porque las otras dos calles con las que limitaba el colegio eran lugares prohibidos para quien no era “de por ahí”. Recuerdo que aunque la mayoría de los estudiantes y profesores eran afro –dato que parecerá obvio si se considera que el 97.9% de la población del municipio es gente negra o afro- el portero y la señora de la cafetería no lo eran. También hay en el colegio niños y niñas indígenas y otros sin ninguna adscripción étnico-racial.

Al entrar a la institución luego de cruzar la cerca metálica y la puerta principal, se encuentra la imagen del Santo Pedro Claver, quien es conocido popularmente como el “Apóstol de los negros”, consolando un esclavo que está de rodillas. En las paredes verde crema del San Pedro también habían murales pintados con temas alusivos a la esclavitud y a las luchas por la reivindicación de los derechos de la gente negra y afro. Al atravesar el patio central del colegio y encontrarme con el profesor Hermes Elías Carabalí en el Aula de Estudios Afrocolombianos²⁸, él me explicó que aquellos murales habían sido realizados por los estudiantes de grados avanzados

²⁸ Más adelante se describirá este espacio con más detalle.

y que siempre se iban renovando con nuevas propuestas de los que iban creciendo. Luego me presentó el salón de clases, me indicó dónde se encontraban los baños, la dirección de la institución, la biblioteca, la sala de cómputo y la cafetería, y se sentó en la banca de afuera del salón. Me miró y me preguntó por mi grabadora. Al decirle que aún no tenía, se sonrió y me dijo que era el colmo que en plena era tecnológica y yo antropóloga no tuviera una. Esto rompió el hielo entre los tres (incluyendo a Patricia) y apenas me regresé ese día a Cali compré el dichoso artefacto.

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI) DEL SAN PEDRO CLAVER Y *ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS*²⁹

“Formar personas con **identidad étnica** y **valores** capaces de impulsar desarrollo dentro y fuera de su entorno”, es la premisa mediante la cual Maria Elsy Mina Aragón, rectora de la Institución Educativa San Pedro Claver, define la misión esencial que guía cada una de las actividades que tienen lugar en el San Pedro en la actualidad. Considerarla desde el principio es importante porque el Proyecto Educativo Institucional más que una mera formalidad, significa para la institución el desarrollo de su proyecto de vida. Y es en este proyecto de vida donde se encuentra la base del desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como área fundamental que le permite desarrollar de forma integral su labor.

El desarrollo del Proyecto Institucional involucra diversos componentes definidos por el Ministerio de Educación Nacional, que deben permanecer en constante diálogo con el propósito de lograr el desarrollo integral del mismo. Estos son: el componente teleológico, pedagógico, administrativo y de proyección a la comunidad. No obstante, con la idea de luego poder certificar procesos de calidad en la institución, el Ministerio realizó la homologación de estos componentes con cuatro áreas de gestión: gestión directiva, gestión académica, gestión administrativa y financiera, y gestión de la comunidad. A partir de la concreción de diversos procesos referentes a cada una de estas áreas de gestión con el propósito de llevar a la realidad su PEI, la Institución Educativa San Pedro Claver ha definido como objetivo central de su labor “formar jóvenes íntegros, honestos, sensibles, líderes y dueños de su región, capaces de asumir competentemente el papel protagónico que les corresponde ocupar en los diferentes escenarios de la vida”.

²⁹ Este aparte del texto se basa en el documento oficial presentado por la Secretaría de Educación del Cauca del Plan Decenal 2.009 – 2.019 de la Institución Educativa San Pedro Claver.

El Proyecto Institucional del San Pedro Claver es la hoja de ruta explícita pensada por la institución, a partir de la cual se gestionan y desarrollan las actividades diarias en ellas. El hecho de que en la definición de la *Misión Institucional* la directora del San Pedro incluya la noción de identidad étnica, nos da pie a reflexionar sobre las formas en que se da el giro de una escuela pensada como lugar de formación de identidades homogéneas, a un espacio en el que se reconoce la existencia de múltiples formas de ser y estar en el mundo.

Si en el pasado era la escuela el lugar en el que las voces, los cuerpos y los saberes de los afrodescendientes eran negados e invalidados a través de continuos procesos de invisibilización y marginalización (Estrada; 2011), en la Institución Educativa San Pedro Claver en la actualidad, son éstos los elementos a partir de los cuales se intenta construir procesos de reflexión sobre las formas vigentes de racismo que inciden negativamente en la realización de los pueblos y comunidades negras en el país. Cabe aclarar que dicha reflexión no se sitúa únicamente desde una escala global y general, sino que gran parte del tiempo, se la aborda desde las situaciones específicas de cada estudiante, desde sus historias de vida.

Algo clave que debe mencionarse, es que en el Proyecto Educativo Institucional del San Pedro se incluye la idea de escuela como un lugar que posibilita el encuentro intercultural, como un lugar en el cual se lee desde y sobre la diferencia, y se construyen saberes en los que se articula dicho proceso de aprendizaje. La idea de diferencia continúa fundamentándose en el reconocimiento de diversas identidades culturales que interactúan en espacios comunes, los cuales se encuentran determinados por la manera en que los distintos cuerpos van construyendo relaciones en/con éstos. Es así como a través de éstas formas de interacción se definen además el conjunto de representaciones a propósito de dichas identidades culturales (Estrada; 2011).

Ciencias Sociales y Estudios Afrocolombianos en el San Pedro

En principio, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos³⁰ en el San Pedro se ha estructurado como un elemento transversal en el currículo escolar. Transversal por cuanto pretende ser parte constitutiva de cada una de las actividades que se realizan en la institución, en la medida en esta ha sido comprendida como un ejercicio continuo de construcción de conciencia sobre la identidad

³⁰ Dentro de la Institución Educativa San Pedro, la Cátedra se ha denominado de forma puntual como *Estudios Afrocolombianos*. Es por ello que de aquí en adelante me referiré de esta forma a la misma.

afrocolombiana, localizada específicamente en el municipio de Puerto Tejada, desde una perspectiva individual y colectiva de los estudiantes, profesores, administrativos, y todas las personas que hacen parte de la institución.

Así, hablar de Estudios Afrocolombianos en el San Pedro no se reduce al estudio de una materia más dentro del currículo, sino más bien de un complejo proceso de construcción y puesta en diálogo del conjunto de significados a propósito del pensamiento afrocolombiano, sus aportes dentro de la consolidación de la identidad nacional, los principales retos que ha tenido que enfrentar y las estrategias que ha desarrollado para posicionarse como pensamiento político, y su eficacia simbólica³¹ en la actualidad al momento de forjar relaciones sociales con nosotros mismos y con los demás. Es clave situar este proceso en contextos particularmente complejos, como el de Puerto Tejada, donde a pesar del reconocimiento explícito del valor de la diferencia – por lo menos desde el desarrollo de la normatividad colombiana-, la desigualdad, el racismo y otras prácticas discriminatorias son factores “pan de cada día” que lo opacan y parecieran convertirlo en un derroche discursivo sin fondo o propósito real alguno.

Como dice Emilio Tenti, la escuela busca como uno de sus objetivos primordiales poder influir en las dinámicas formativas de las subjetividades con el propósito de prepararlas para integrarse a la sociedad en su conjunto. Es por ello que se requiere adoptar un punto de vista relacional en el que se entienda que todo lo que sucede en la escuela afecta de forma directa los procesos de construcción de la sociedad en general, y también todo lo que sucede en ésta se refleja en el día a día de la escuela (Tenti, 2008). En este sentido, los Estudios Afrocolombianos en el San Pedro intentan no sólo ser eficaces desde una perspectiva de construcción de identidades individuales o colectivas de lo afrocolombiano en la escuela, sino la implosión y reconfiguración del conjunto de representaciones estereotipadas e invisibilizantes a propósito de lo afrocolombiano que rondan en la realidad social nortecaucana y nacional. No se trata de incluir el saber afrocolombiano dentro de los paradigmas hasta ahora canónicos y oficiales dentro la producción de saberes, sino la puesta en diálogo de éstos con el pensamiento afrocolombiano con el propósito de construir algo común.

³¹ Concepto puntualmente tomado del antropólogo francés Levi-Strauss.

Retornando al punto de los Estudios Afrocolombianos y las ciencias sociales en el San Pedro, de acuerdo con Hermes Elías Carabalí³² docente encargado de la Cátedra en la institución, las ciencias sociales se definen por ser un espacio desde el cual podemos visualizar el futuro involucrando de forma integral las múltiples dimensiones socioculturales sobre las que los seres humanos situamos nuestra existencia. Son el lugar donde se gesta el pensamiento crítico sobre el entorno, sobre el mundo, a partir del análisis de las relaciones que construimos en relación con nosotros mismos y con los demás seres (Carabalí; 2012). Esta definición permite situar los estudios afrocolombianos en el proyecto educativo del San Pedro, y más o menos empezar a trazar un camino interpretativo de lo que su implementación y desarrollo significan.

“Es claro que el área de las Ciencias Sociales, por antonomasia tiene como fundamento la socialización del ser y la resolución de los conflictos sociales, de forma tal que permitan la convivencia, el reconocimiento de lo diferente, la unidad dentro de la diversidad y la formación general de un reconocimiento hacia la nación, el país y el estado, creando unas condiciones de igualdad y beneficio comunitario.” (PEI I.E. San Pedro Claver, Ciencias Sociales, 2009-2019)

Para el profesor Hermes, dentro de los Estudios Afrocolombianos es de suma importancia plantearse la reconstrucción del pasado haciendo uso de un sentido crítico y amplio, con el propósito de poder leer y cuestionar lo que sucede en el presente, así como también de reevaluar los esquemas constitutivos de nuestros sentidos comunes, logrando de éste modo la transformación de los esquemas propios de interpretación de la realidad social. Es así como en el San Pedro se reconoce la necesidad de pensar la escuela como una extensión de la comunidad, como un espacio que trabaje sobre la cohesión social, y no un lugar desligado de lo que sucede en el día a día de quienes hacen parte de ella. Éste enfoque desarrollado desde los Estudios Afrocolombianos en el San Pedro, ha contribuido a frenar el alejamiento paulatino, que generalmente se ha dado en la educación formal, entre las experiencias escolares y las experiencias comunitarias (Estrada; 2011). Para Estrada (2011) Éste fenómeno sucede cuándo,

“La educación formal se convierte, también, en un factor de aculturación y de violencia simbólica, ya que a través de ella se imponen determinados criterios de ciencia, progreso, etc., y se promueven valores que no corresponden a las culturas negras e indígenas de la región. Esto

³² A partir de ahora, me referiré al profesor como “profesor Hermes”. Él fue quien me recibió en la institución y quien me permitió hacer parte activa de las clases de estudios afrocolombianos durante el desarrollo del trabajo de campo.

trae consigo el desconocimiento del ser cultural de los pobladores del Pacífico y, en consecuencia, la falta de identidad y de sentido de pertenencia a su etnia y a su territorio. La escuela se convierte así en la institución a través de la cual es posible lograr el sueño anhelado, salir del «atraso intelectual, social y económico».” (Garcés 2004, en Estrada 2011)

En este sentido, los argumentos que sustentan la configuración del marco teórico que conlleva a hacer de los Estudios Afrocolombianos un hecho en el San Pedro son: la cualificación de la vida, el ejercicio de una verdadera democracia que garantice los Derechos Humanos, la construcción de modelos en otros ámbitos sociales que propendan también a la transformación de la realidad del país, la formación integral de las personas, y sobretodo el derrumbamiento de paradigmas sociales que afectan las libertades, el desarrollo y la existencia de algunos grupos sociales subalternizados como la población afrocolombiana.

Los objetivos generales³³ que se plantean en concomitancia con la justificación anterior sobre el proceso de implementación de los estudios afrocolombianos dentro de las ciencias sociales, de acuerdo con el proyecto institucional son:

- Ayudar a comprender la realidad nacional para transformar la sociedad en la que se desarrolla el estudiante (donde sea que actúe o sea necesario).
- Formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con conciencia crítica, solidaria y respetuosa de las diferencias y la diversidad existente en el país y en el mundo.
- Propiciar el conocimiento de los deberes y derechos, como forma de convivencia pacífica y sana.
- Propender para que los ciudadanos se construyan como sujetos en y para la vida.
- Comprender la importancia que tiene el medio ambiente, lo económico, social y cultural en las formas de pensar, hacer y actuar de las personas.
- Crear hábitos para la filosofía y visualizar la importancia dentro de las Ciencias Sociales.
- Ayudar a que los colombianos (conjuntamente con las regiones o localidades) respondan a las exigencias que plantea la educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral.

³³ Objetivos extraídos textualmente del documento del PEI de la Institución Educativa San Pedro Claver, proyecto del área de Ciencias Sociales.

A partir del reconocimiento de la existencia de múltiples factores que han conducido a un proceso continuo de invisibilización del aporte y la participación activa de la gente negra y afrocolombiana en dinámicas sociales, políticas y religiosas estructurantes de la identidad nacional del país, así como también al fortalecimiento de una serie de conductas discriminatorias por parte del resto de la comunidad hacia este grupo social basadas en visiones estereotipadas de lo afro, los Estudios Afrocolombianos se fortalecen como el espacio de conocimiento y debate de éstas realidades. En este sentido, plantea el documento del PEI que:

“La Cátedra de Estudios afro-colombianos exige la organización de unos principios filosóficos, sociológicos, epistemológicos, éticos, morales, pedagógicos y metodológicos que trasciendan las condiciones puramente regionales, recreando y creando modelos alternativos étnicos y de identidad cultural, fortaleciendo el desarrollo social y reconstruyendo el engranaje familiar de las comunidades afro.” (PEI I.E. San Pedro Claver, Ciencias Sociales, 2009-2019)

Repasando los contenidos: Estructura curricular de los Estudios Afrocolombianos

Los Estudios Afrocolombianos en el San Pedro se han asumido como una estrategia-filosofía de vida de la institución, a partir de la cual se visibiliza el inmenso valor del saber afrocolombiano en todas las áreas de conocimiento presentes en el. Es así como para cada una de éstas se piensa la articulación del conocimiento afro a partir del trabajo de empoderamiento sobre puntos estratégicos de éste (como se muestra en la tabla N°1), que además han sido de gran importancia para la consolidación de la identidad nacional.

Área	Saberes afrocolombianos
Ética y valores	La tradición oral y el respeto por los mayores
Educación física, recreación y deportes	Deportes populares y fiestas patronales
Educación artística	Elaboración de objetos afrocolombianos en madera y arcilla.
Educación religiosa	Costumbres religiosas afrocolombianas: Alabaos, arruyos, bundes.
Humanidades	Elaboración de diccionarios con términos de origen afro. Tradición oral.
Economía política	Prácticas económicas ancestrales.
Matemáticas	Medidas antropométricas. Medidas regionales, estadística.
Tecnología e informática	Principios administrativos y contabilidad aplicados a la economía familiar.
Filosofía	La cosmovisión afro en los refranes.
Ciencias naturales y educación ambiental	Etnobotánica y medicina tradicional.

Tabla No. 1. Transversalización de los Estudios Afrocolombianos

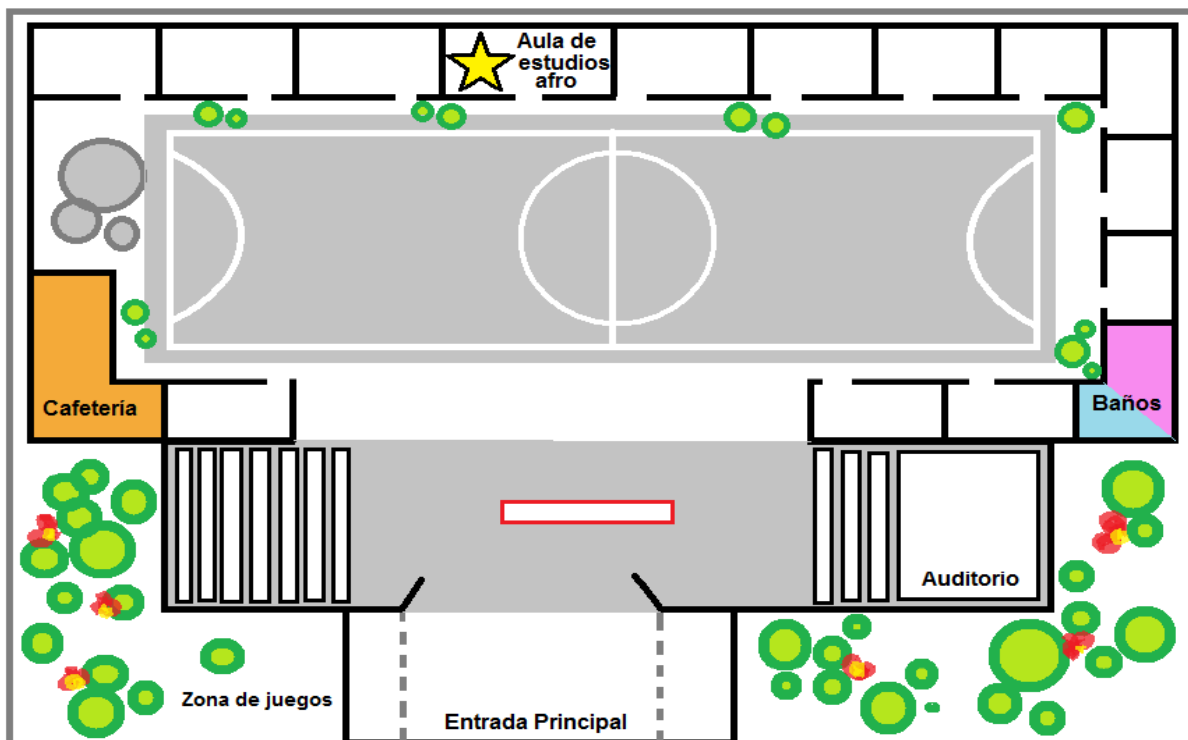
Teniendo en cuenta que, la historia de la escuela en Colombia ha sido en gran medida la historia de las formas como ha operado el racismo en nuestra sociedad, la transversalidad de los Estudios Afrocolombianos en el San Pedro Claver representa en sí misma una estrategia epistémica de

erradicación de dicho racismo, en la medida en que el escenario escolar y los distintos saberes que ahí se configuran, son ahora lugares cargados de consciencia respecto a la centralidad de ellos mismos en la labor de producción y reproducción de representaciones, imágenes y discursos a propósito del rol de la cultura negra en la sociedad colombiana, y sobre todo en el Municipio de Puerto Tejada y la región Nortecaucana. Con el anclaje de los Estudios Afrocolombianos al resto de contenidos curriculares como experiencia de socialización, en el San Pedro Claver se trabaja en la transformación de aquel proceso de aprendizaje en el cual, de acuerdo con Franz Fanon (Fanon 1952, en Caicedo 2011) los niños y niñas aprenden que lo bueno está representado en lo blanco y lo negro, por el contrario, se asocia a lo malo.

“De esta manera es posible demostrar que la lucha contra el racismo que se pretende con la Cátedra tiene unos efectos importantes cuando se asume desde y para los contextos afrocolombianos, donde la negritud no se reduce a un contenido o tema curricular, sino que más bien se constituye en una experiencia de socialización cultural de niños, jóvenes y maestros.”
(Caicedo, 2011; 11)

Ahora bien, el hecho de que en el San Pedro los Estudios Afrocolombianos se trabajen además como materia propiamente dicha, ha impulsado en la institución un proceso de territorialización de los saberes afrodescendientes. Ha servido para construir cierto tipo de relaciones entre múltiples actores de la institución, en las cuales los conocimientos negros y afro representan importantes puntos de articulación para trabajar de forma reflexiva y crítica sobre la realidad social del municipio, la región y el país.

Como materia, los Estudios Afrocolombianos tienen una intensidad horaria para cada uno de los grupos de estudiantes del San Pedro de una hora semanal. Las clases tienen lugar en el **Aula de Estudios Afrocolombianos**, la cual se ubica justo en frente de la entrada principal de la institución educativa como se muestra en el siguiente diagrama del San Pedro:



Durante el desarrollo de las clases de Estudios Afrocolombianos y al concluir las en grado 11°, se espera que los estudiantes sean personas capaces de: “comprender los diferentes procesos del afrocolombiano en la historia, interpretar conductas considerando diferentes culturas y sus funciones sociales, manejar su dignidad como atributo de desarrollo y comprensión de otras etnias, valorar su etnia como aportante al desarrollo social de las comunidades, describir y analizar procesos sociales y económicos afrocolombianos, respetar y valorar su cultura ancestral como espacio de conocimiento y proyección de mejoramiento, reconocer las diferentes formas de organizaciones afrocolombiana y africanas, aportar conocimientos a su grupo social y manejar diferentes conceptualizaciones afrocolombianas” (PEI IE San Pedro Claver, 2009-2019).

Para alcanzar estos objetivos, durante cada año lectivo se dividen los Estudios Afrocolombianos en unidades temáticas que dependen del grado que están cursando los estudiantes³⁴. La experiencia mía en el San Pedro, me permitió aproximarme a los contenidos de los grados sexto y séptimo de bachillerato, en los que se estudian como cuestiones fundamentales los procesos de poblamiento afro de la región del Norte del Cauca, se aprende sobre otras regiones del país donde el peso poblacional de las comunidades afrocolombianas es significativo –como el Sur del Valle,

³⁴ Para ampliar información al respecto de los contenidos específicos por grado, se puede revisar el Anexo No.3 .

el Departamento del Chocó o Nariño, y el Caribe, entre otros-, se profundiza en la forma en que se dio la participación afro en los movimientos independentistas ocurridos en el S. XIX en el país y la abolición de la esclavitud. También se estudian algunas de las formas de racismo vigentes en la sociedad –racismo lingüístico y prejuicios raciales-, y se profundiza en biografías de personajes afro célebres en áreas como la literatura, el arte, la ciencia y la política.

La metodología por medio de la cual se implementan los Estudios Afrocolombianos en el San Pedro se ha definido desde una postura constructivista a partir de la afirmación “conocer es construir, participar es alimentar una proyección, investigar es apropiarse de aquello que no hemos entendido desarrollando posibilidades para esa comprensión y explicación, tanto de las causas y sus consecuencias, como de sus propias dinámicas y desarrollo” (PEI IE San Pedro Claver, 2009-2019). De acuerdo con esto, la **investigación**, el **empoderamiento**, la **participación** y la **reflexión** son los cuatro pilares comunes al trabajo que se realiza en las áreas, el proyecto educativo se articula teniendo en cuenta además los padres de familia, los estudiantes, los directivos y docentes, y la comunidad en general como cuatro grupos de actores fundamentales para dinamizar los procesos escolares. Es así como en la institución educativa se intenta promover la generación de inquietudes que llevan a los niños y las niñas a buscar información en su familia a propósito de los temas estudiados, y a plantearse reflexiones en el espacio escolar, para ir creando de esa forma canales de aprendizaje, discusión y difusión del conocimiento afrocolombiano en otros espacios de la sociedad (local, regional y nacional), sin olvidar que es el estudiante y su realización personal (como ser humano digno) el centro del proyecto educativo como se ha indicado en este mismo.

*“Hay plena confianza en darle al estudiante la autonomía suficiente para que decida libremente respecto a su aprendizaje. El mismo crece en contacto con su medio social, experimentando en su contexto. **El estudiante es un hacedor de significados**”³⁵.*

*Los mismos ideales de la Cátedra de Estudios Afro colombianos quedan reflejados en la metodología, cuando partimos de “**RECONSTRUCCIÓN DE NUESTRAS RAÍCES**”, pues seguros estamos, que solo se puede reconstruir lo que se conoce y solo se puede amar aquello con quien hemos tenido interrelaciones. Así entendemos que el conocimiento cultural, científico y tecnológico logra la confianza en el individuo, para aumentar, fomentar crear y recrear **la***

³⁵ En el documento se cita a Magendzo Abraham: “Currículum, Educación para la Democracia en la Modernidad” (1998).

identidad individual y colectiva de la comunidad haciéndola participe de todo el entramado educativo.” (PEI I.E. San Pedro Claver, Ciencias Sociales, 2009-2019)

LOS ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS EN EL AULA

En el San Pedro Claver los Estudios Afrocolombianos cuentan con un espacio físico propio denominado “Aula de Estudios Afrocolombianos”. La dinámica escolar establece que durante toda la jornada de clases los estudiantes deben ir rotando por los salones de cada una de las materias que ven durante el día, lo que ha permitido adecuar estos espacios con toda clase de objetos y elementos referentes al tipo de temáticas que se desarrollarán en él. Fue el aula de Estudios Afrocolombianos el lugar desde el cual se desarrolló gran parte del trabajo etnográfico que dio vida a este proyecto.

Caracterización del Aula de Estudios Afrocolombianos

El aula de Estudios Afrocolombianos es un espacio físico desde el cual el profesor Hermes y sus estudiantes visibilizan diversos elementos referentes a la historia y actual situación de la gente negra y afrocolombiana en el país y en la región. En ella hay carteleras alusivas a personajes afrocolombianos representativos de la literatura, la política y la defensa de los Derechos Humanos, y algunas cartulinas con mensajes sobre “valores propios de la cultura afrocolombiana” en los que se destacan el respeto, la escucha, la honestidad, la igualdad y la fortaleza. También se encuentran los mapas de Colombia, del Departamento del Cauca y de Puerto Tejada. Estos elementos han impulsado en la institución educativa fuertes procesos de autoidentificación y autoafirmación de los estudiantes, profesores y administrativos, así como también el fortalecimiento de las *afroculturas*.

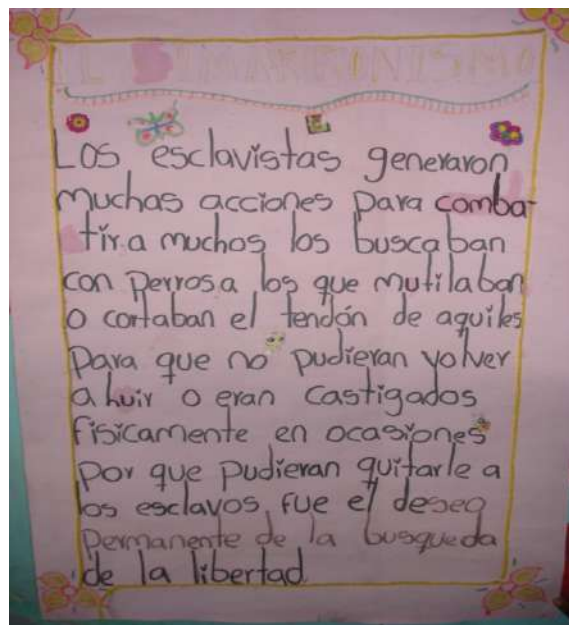
José Antonio Caicedo (2011), profundiza en la forma en que el desarrollo a nivel institucional de ciertas estrategias de viabilización y visibilización de lo afro en la escuela, como la construcción del aula, le han otorgado a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos un sentido diaspórico el cual se sustenta en tres rasgos específicos: 1. desarrollo de pedagogías de la afrocolombianidad, 2. Dignificación de la afrocolombianidad desde el currículo, 3. Etnización y racialización de los maestros afrocolombianos. Caicedo (2011) define el concepto de diáspora africana como aquel que nos permite comprender históricamente la experiencia afrocolombiana como un fenómeno de

dispersión en el tiempo y los lugares donde los afrodescendientes han estado desde el momento de esclavización.

“Esta noción es útil no sólo para comprender el pasado, sino de manera fundamental, para entender cómo ese pasado sigue afectando las realidades del presente de las comunidades negras, afrocolombianas, palenqueras y/o raizales. Igualmente permite entender que el racismo, la invisibilidad y la estereotipia son problemas generados en esa larga historia de África, América y Europa, toda vez que el desplazamiento forzado de africanos al “Nuevo Mundo” no sólo fue un desplazamiento de gentes, sino de culturas con sus respectivas cosmovisiones y prácticas de existencia.” (Caicedo, 201; 10)



Mapa de Colombia



Cartelera alusiva al tema del cimarronismo



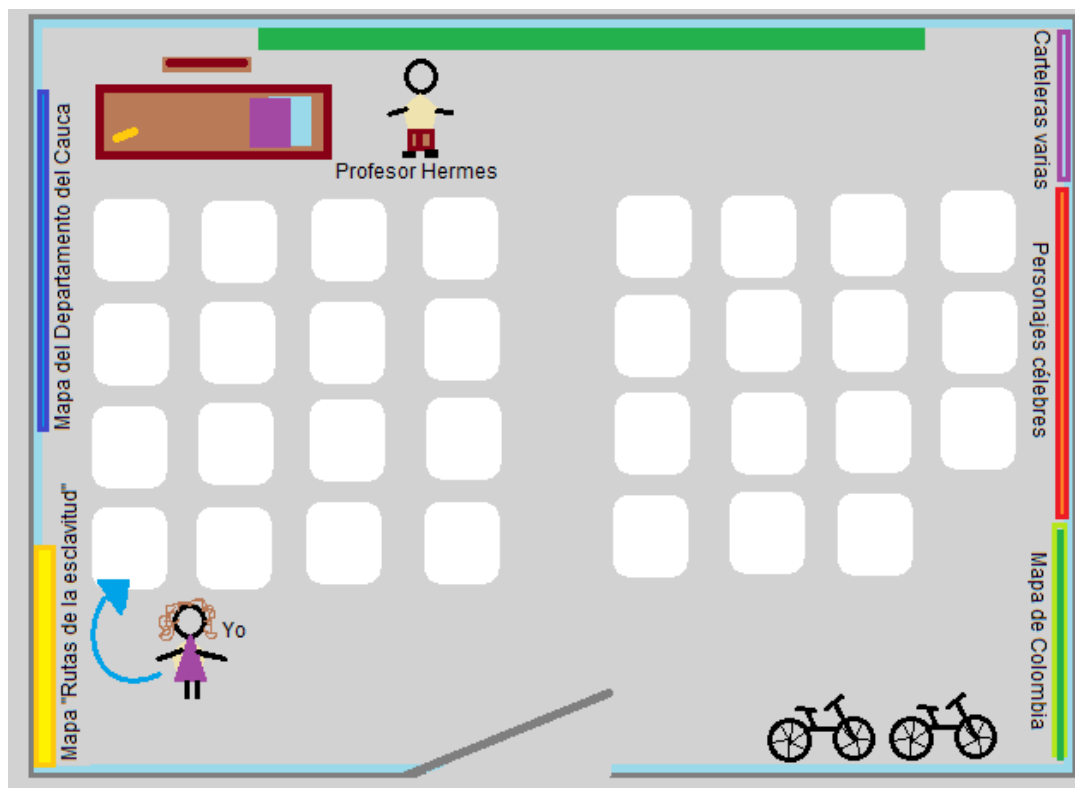
Cartelera sobre personajes destacados en la historia del Municipio de Puerto Tejada

Países de la trata	Cantidad de cautivos
Inglaterra	29%
Francia	22%
Portugal	31%
España	9%
Holanda	9%
Viajeros Africanos Antes de Colon	



Cartelera: “Las rutas de la esclavitud”

En el Aula de Estudios Afrocolombianos el tablero y el puesto del profesor están al fondo del salón, y los pupitres de los estudiantes generalmente se ubican en filas de frente a éste dándole la espalda a la puerta. Esta forma de organización varía de acuerdo a las necesidades y propuestas de cada uno de los grupos.



El Aula de Estudios Afrocolombianos no sólo se encuentra abierta en los momentos en que se dictan las clases ahí. Ésta permanentemente recibe niños y niñas durante las horas del descanso que se acercan para saludar o hablar de múltiples temas con el profesor Hermes. También en ocasiones comparten entre ellos juegos de mesa como parqués, dominó o ajedrez; o dibujan en el tablero mensajes de agradecimiento al profesor o sobre temas alusivos a los contenidos de la cátedra de estudios afrocolombianos. Puede decirse que los niños no ven el aula de estudios afro como un “lugar de paso” en el transcurrir de su día en el San Pedro, sino un espacio en el cual pueden estar, discutir y compartir buenos momentos con sus amigos y el profesor durante la jornada escolar.

Estas actividades hacen parte de lo que podría denominarse el *currículo oculto* o *implícito* de los Estudios Afrocolombianos en la Institución Educativa San Pedro Claver. De acuerdo con Paulino Murillo³⁶, aunque los contenidos de éste no aparecen de forma explícita en ningún documento institucional, tienen gran influencia sobre las actividades del aula y en la institución educativa. Dice al respecto Murillo que,

³⁶ En un texto encontrado en:
http://www.uhu.es/36102/trabajos_alumnos/pt2_07_08/biblioteca/murillo_curri_oculto.PDF

“A diferencia del currículum oficial o del currículum formal, el currículum oculto no tiene su origen en la normativa que impere en un determinado sistema educativo, sino que es el resultado de ciertas prácticas institucionales que, sin figurar en reglamento alguno, pueden acabar siendo las más efectivas en la adquisición de conocimientos, comportamientos, actitudes y valores.

El currículum oculto, al no estar escrito, permite que se pueda aprender más por las relaciones sociales que se establecen y por las actitudes que se manifiestan que por lo que se dice o se declara en la transmisión de determinados contenidos, es decir, se aprende más por lo que se hace que por lo que se dice.”

En este sentido, las conversaciones de los estudiantes y las actividades que realizan en el Aula de Estudios Afrocolombianos en las que se abordan asuntos referentes a lo que significa ser afrocolombiano -por fuera del momento de clase-, el hecho de que sea ésta un lugar de encuentro y diálogo para los niños y las niñas al cual pueden acudir en cualquier momento de la jornada que pasan en el San Pedro, evidencian cómo los Estudios Afrocolombianos en el San Pedro Claver logran influir en otros espacios que van más allá de la enumeración y el aprendizaje de ciertas temáticas puntuales respecto a las trayectorias de la gente negra en el país.

Las siguientes fotos fueron tomadas durante el tiempo de descanso de los niños. En ellas se puede ver a los estudiantes jugando ajedrez y dibujando en el tablero.





Otro punto importante para tener en cuenta vinculado al concepto del currículo oculto, es la forma en que el Aula de Estudios Afrocolombianos además de visibilizar elementos vinculados a la exaltación del pensamiento afrocolombiano y afronortecaucano, también es el lugar donde hacen presencia manifestaciones que advierten sobre las principales problemáticas sociales con las que diariamente los estudiantes tienen contacto en sus zonas de residencia en Puerto Tejada. Así por ejemplo, cuando llegué a la institución y entré al salón encontré sobre un pupitre un boceto de un revolver. Con el paso del tiempo, el revólver dejó de ser un dibujo a lápiz y fue adquiriendo nuevas formas y colores debido a que los niños que iban ocupando aquella silla iban contribuyendo con alguna parte nueva en el dibujo.



La presencia de este tipo de elementos alusivos a la violencia, como una de las problemáticas sociales centrales que ha experimentado el municipio de Puerto Tejada en los últimos tiempos – y en general a lo largo de su historia- , han servido para poner “sobre la mesa” debates a propósito de las perspectivas que tienen los niños y niñas sobre el conflicto armado en la región³⁷ y su relación directa con situaciones que afectan negativamente la existencia y pervivencia de las comunidades afro del país –ya que en la mayoría de los casos se reconoce que las zonas del territorio nacional donde hay mayor presencia del conflicto armado, coincide con las más altas tasas de población negra, afrocolombiana, afrodescendiente, palenquera y raizal³⁸-.

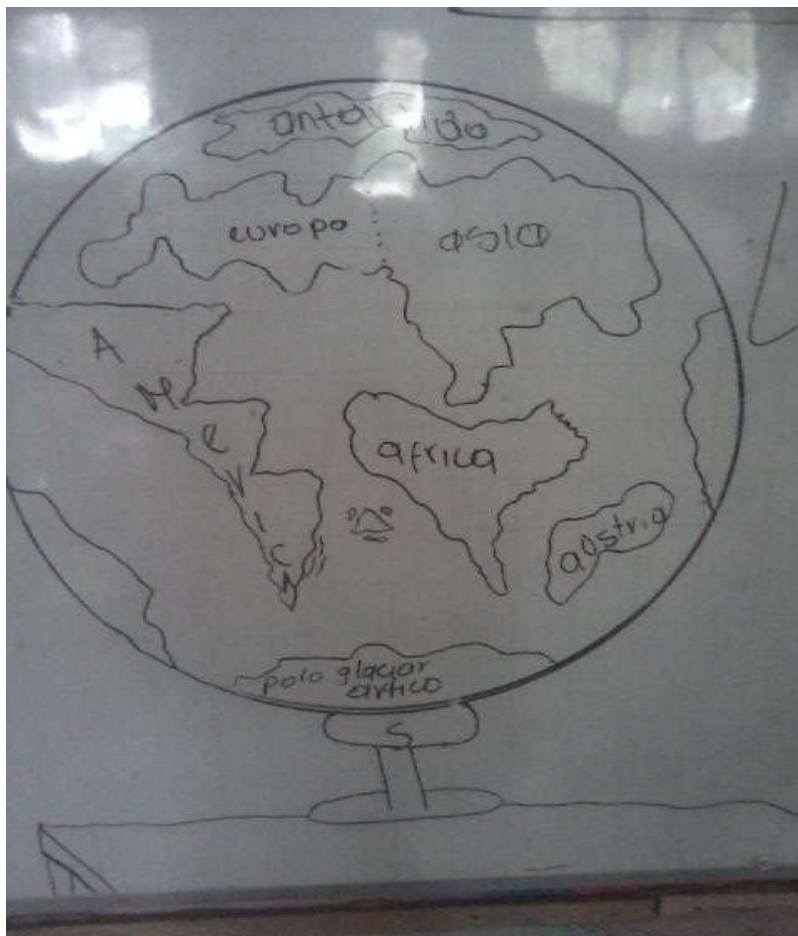
El desarrollo de debates a propósito de estos temas, ha permitido empezar a generar inquietudes en los estudiantes sobre temas más amplios como el porqué de ciertas relaciones que parecieran prolongarse a través de los años y la historia del país: raza-desigualdad, desigualdad-violencia, diferencia-desigualdad.

Una situación particular que a mi parecer da cuenta del sentido crítico que han logrado desarrollar los Estudios Afrocolombianos en los estudiantes frente a problemáticas relacionadas con la organización sociopolítica mundial, la viví cuando Kelly –una estudiante de grado once del San Pedro, quien fue mi amiga durante mi trabajo en la institución- llegó en horas de descanso al aula y dibujó en el tablero un mapamundi en el cual ella ubicaba cada uno de los continentes. Cuando observé el mapa –y como ya antes había tenido la oportunidad de debatir con ella sobre temas varios- le pregunté por qué en su dibujo localizaba a África separado de Europa y Asia si en la realidad se encontraban pegados. Ella me miró, sonrió y me preguntó si yo de verdad creía eso de que África estuviera unida a sus vecinos Europa y Asia. Luego de eso, y en vista de mi silencio, me explicó que esa era su forma de leer y representar las relaciones reales entre los continentes, y me preguntó además cuándo yo había visto que a alguien le interesara crear relaciones con África más allá del momento en el que se había dado la esclavitud o en la actualidad la explotación de minerales. Me explicó que solo eran intereses económicos esporádicos y que así mismo uno

³⁷ Específicamente el problema de la formación y fortalecimiento de pandillas que van creando redes de control territorial a lo largo y ancho de toda la zona urbana del municipio de Puerto Tejada.

³⁸ Ver por ejemplo informes del DANE sobre las principales problemáticas que aquejan a las comunidades afro en la actualidad, o trabajos realizados por autores como Ulrich Oslender sobre la situación del conflicto armado en el Pacífico colombiano.

podría representar lo que sucede en nuestro país con el territorio del Pacífico. El siguiente es el mapa que dibujó Kelly:



LOS ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS Y LA CONSTRUCCIÓN DE REFERENTES PARA PENSAR LA IDENTIDAD NEGRA AFROCAUCANA

El 14 de febrero de 2012 asistí a la primera clase de Estudios Afrocolombianos con el profesor Hermes. Empezaría con el grupo 7C y después vendría 6C. En promedio cada grupo tenía un total de 24 estudiantes en igual proporción niños y niñas. La clase empezó 5 minutos después de que entraran del descanso con una breve presentación de quién era yo, que hacía y por qué estaba ahí: “porque le interesa conocer de la gente negra y afrodescendiente, y está haciendo un trabajo en la universidad para contarles a los demás cómo es que se trabaja la Cátedra de Estudios

Afrocolombianos en el colegio”. Seguido a esto el profesor escribió en el tablero la palabra “antropología” y me pidió que pasara al frente y les explicara qué era aquella palabra. Finalizada mi exposición, se inició la clase.

Luego, seguí asistiendo cada martes de 2:00 a 5:00 de la tarde con los mismos grupos. Algunos días no se vio clase como tal porque los estudiantes tenían exámenes y en una ocasión pude presenciar un acto de izada de bandera. No obstante, con el tiempo que estuve en el San Pedro, la participación en las clases y las conversaciones en horas de descanso con el profesor Hermes, Patricia, los estudiantes y la señora de la cafetería, me sirvieron para identificar algunos debates puntuales que ha ido tejiendo el hilo de los Estudios Afrocolombianos en la institución a propósito de la identidad afrocaucana, lo que ésta significa y por qué es bueno considerarla en la transformación social. Sobre esta noción de identidad negra afrocaucana, sobre la que giraron la mayoría de las clases a las que asistí, se desarrollaron temáticas que condujeron a discusiones que me ha parecido importante describir para de esta forma proceder a interpretar los elementos constitutivos de ésta.

Asuntos de identificación Regional

Los símbolos como la bandera del Cauca, de Puerto Tejada, el escudo de ambos, y el himno, tienen como objetivo la identificación de ciertos grupos humanos con ellos en la medida en que se comparten tierras, creencias, gastronomía, valores, entre otros. La bandera del Departamento del Cauca, por ejemplo, se compone de tres franjas de dos colores: Verde, que representa la naturaleza y la biodiversidad, y amarillo que representa la riqueza. Este señalamiento inicial permitió al profesor Hermes llamar la atención de los estudiantes sobre dos ideas: **identidad** y **“biodiversidad”**. La identidad puede pensarse a través de la pregunta ¿Quiénes somos?, no obstante, la segunda necesita desglosarse para anclarla a la primera. Así, señala el profesor que biodiversidad significa “diversidad de vidas”, y entender de esta forma el concepto, nos remite por un lado a preguntarnos por la convivencia de todas esas formas de vida en un mismo contexto, y por otro, a pensar en la inmensa riqueza cultural de la región. Para él es importante incluir en el asunto de la convivencia una pregunta por la forma en que todas las etnias o formas de vida están interconectadas unas con otras.

En concomitancia con lo anterior, por ejemplo, en Puerto Tejada se ve como los indígenas que no viven en la ciudad, vienen a la zona urbana por asuntos de intercambio comercial de productos agrícolas sobre todo. Este intercambio que pareciera ser sólo de tipo comercial, encierra todo un proceso de **intercambio cultural** por cuanto requiere **comunicación**. Y es la comunicación un asunto muy importante en todo el tema de “conocerse para quererse” en la medida en que es un proceso de interacción con uno mismo y con los demás, que también nos aportan a pensar lo que somos.

Familias, valores y problemáticas sociales

De acuerdo con el profesor Hermes, los tipos de familia que más se encuentran en Puerto Tejada son la incompleta (que le falta un miembro como el padre o la madre), la mixta (compuesta por una pareja y los hijos que cada miembro de ésta ha concebido de otra unión) y la extensa (padres, hijos, tíos, abuelos, primos, etc). Otros tipos de familia de acuerdo con su explicación son la nuclear (un padre, una madre e hijo(s)) y la in vitro (por su relación con el procedimiento que se hace para concebir en la clínica).

Dentro del conjunto de razones para que sean las familias mixtas, incompletas y extensas las más comunes en el municipio puede mencionarse el impacto de los procesos migratorios que han tenido lugar en la región durante toda su historia. La migración por diferentes motivos como búsqueda de trabajo, conflicto, gusto u otros motivos, hace que la gente vaya de un lado a otro. Gente de todo el Chocó por ejemplo, se desplazó en cierto momento hacia a Puerto Tejada debido a la oferta laboral que había generado la llegada de la industria cañera, y de Puerto la gente se había y (se continúa) desplazando a Cali a vender materiales para la construcción y ofrecer su mano de obra, o para estudiar.

Para el profesor Hermes, las dinámicas migratorias interregionales han llevado a que las familias de estos tres tipos que viven en Puerto Tejada alberguen fuertes valores como el respeto, solidaridad, laboriosidad, armonía, afectividad, *pacificidad*³⁹, honestidad, humildad y empatía. Puntualmente, el profesor enfatiza éste último valor afrocaucano porque él se traduce en la capacidad de los hombres y mujeres de ponerse en el lugar del otro para entenderlo y reconocer

³⁹ De acuerdo con la explicación del profesor, pacificidad se refiere a la habilidad para ser pacíficos.

lo que este siente frente a determinadas situaciones. Además porque según él, este ejercicio de entendimiento del otro tiene que ver con el conocerse uno mismo.

No obstante, el tema de las familias también debe llevarnos a pensar en las problemáticas sociales que experimenta el municipio en la actualidad, ya que muchas de ellas, son disfuncionales. La disfuncionalidad, como característica que se puede presentar en cualquier tipo de familia, explica el profesor Hermes, está íntimamente relacionada con problemas como la delincuencia y la prostitución. Esta situación compleja debe ser un punto continuo de análisis, les dice a sus estudiantes, porque significa que se deben entender mejor los valores afrocaucanos que se identificaron antes, para fortalecerlos y así cambiar lo que está viviendo Puerto Tejada.

Hibridación y cosmovisión afrocaucana

Para el profesor Hermes, la cosmovisión afrocaucana se compone o alberga varios modelos culturales por lo que se la debe considerar una identidad híbrida. Un ejemplo de cómo sucede tal hibridación puede verse en la composición del plato típico de Puerto Tejada y la procedencia de sus ingredientes: el sancocho de gallina. Afirma el profesor a lo largo de sus clases que en términos generales la cultura siempre tenderá a ser híbrida.

La relación entre la cosmovisión afrocaucana y la hibridación es la razón por la que el respeto y el reconocimiento de la diferencia deben considerarse dentro de los valores afrocaucanos. Es así como se exalta la hibridación como algo *inherente* a cualquier proceso de construcción de identidad cultural. Para el profesor Hermes pensar que el respeto involucra valorar las distintas formas de pensar, debe producir en nosotros la necesidad de preservar esta condición de diversidad.

Para ejemplificar lo híbrido de la cosmovisión afrocaucana, el profesor Hermes procedió con el siguiente caso:

“En el continente africano antes y durante el periodo de esclavitud los negros no eran católicos. No venían creyendo en el catolicismo. Fueron los blancos europeos los que impusieron el catolicismo a los negros pretendiendo que éstos se despojaron de todas sus creencias sobre dioses africanos y sus ancestros. Pero eso no es ni será posible en ningún caso, no sólo en este. Porque uno no puede creerse con el derecho de borrar lo que está en los demás.” Seguido a

esto, el profesor preguntó a los estudiantes quiénes creían en la brujería. 20 de 30 niños que se encontraban en el salón levantaron la mano. El profesor ahora preguntó si ellos también creían en Jesús, la virgen del Carmen y el duende. Todos rieron y respondieron “sí”.

Luego de esto el profesor concluyó que de esa forma se explicaba el proceso de intercambio de saberes y creencias, intercambio constitutivo de de identidad y cosmovisión afrocaucana.

Por cosmovisión se entiende la forma que tiene determinada comunidad de ver el mundo. Así, de acuerdo con el profesor la región del Norte del Cauca, y en general la región Pacífica son de población negra, por lo que uno podría decir que hay muchos elementos compartidos en las cosmovisiones de las comunidades de que las habitan. La cuestión es que no sólo se comparten aspectos ideológicos sino que además se tienen en común unas características físicas como los labios gruesos, el tipo de pelo rizado y el tono oscuro de piel. Estas características responden a un asunto fenotípico compartido de la gente negra. Y culminó ese día el profesor Hermes señalando que si alguien se ríe de estas características físicas o de la cosmovisión afrocaucana no se debe pelear porque ello sólo es muestra de la ignorancia de las personas sobre estas cuestiones que los estudiantes si están teniendo la posibilidad de conocer y valorar.

Jesucristo es negro

Explicaba el profesor que en la actualidad y desde antes han circulado muchas imágenes que no corresponden con la realidad pero que son eficaces y han motivado creencias. Esto sucede según él, porque estas imágenes están marcadas por la forma de ver el mundo de quien las crea. De los grupos políticos, religiosos o de cualquier tipo interesados en promoverlas.

Esto sucedió justo después de semana santa, por lo que la discusión en clase empezó a partir de la pregunta ¿por qué no se ven negros en las películas de Jesús si estas historias sucedieron en África? Luego vino la pregunta clave ¿por qué la imagen de Jesucristo es blanca, rubia y de ojos claros? Para el profesor podría uno pensar en algún tipo de sincretismo biológico y cultural, pero la pregunta se dejó abierta a considerar la posibilidad de que Jesucristo fuera negro. Luego, el profesor explicó que lo mismo que sucede con la cuestión de la imagen de Jesús y su real apariencia, sucede más de lo que uno se imagina con otras imágenes y asuntos que circulan en la sociedad. Aunque tienen grandes componentes de lo negro o afro, esto se ha ocultado dependiendo de quién o quienes sean los que las estructuran. Muchas veces no ha convenido

derribar de un momento a otro las creencias y las bases de éstas. Sin embargo, y enfatizó el profesor Hermes eso no debe ser así. Para él no porque algo esté ya establecido se debe continuar en lo mismo, y eso es justamente lo que la cátedra y los Estudios Afrocolombianos deberían llevar a pensar cada día. Cómo la continuidad de ciertos pensamientos e imágenes han llevado a reforzar problemas como la ignorancia, la discriminación y la falta de crítica en el país. Es por esto que todo se resume para el profesor en preguntarnos todo el tiempo quienes somos, conocernos y amarnos. Esa es una posible salida al círculo vicioso de negación, discriminación e invisibilización de lo negro y lo afro en nuestra sociedad.



Mural Pintado a mano ubicado en el patio interno de la institución

Este conjunto de temáticas sobre las que se fue generando y articulando la reflexión cotidiana en torno a la existencia y sentido de la identidad negra afronortcaucana, evidencia la articulación que se ha logrado entre los temas que tradicionalmente se han enseñado en las aulas – como la religión, la familia, los valores y la historia regional- y la comprensión de ellos a partir de la discusión de cuestiones particulares de las culturas afrodescendientes –como procesos de poblamiento de las comunidades negras en el país, o el sentido de ciertos tipos de organización familiar comunes en éstas poblaciones-.

Además, con los debates generados al respecto se podría decir que se está trabajando en la erradicación de la invisibilidad, estereotipia y racismo epistémico del mundo escolar, en la medida en que se promueve el (re)conocimiento de un pensamiento/saber propio afrodescendiente que contribuye directamente con la consolidación de debates sobre asuntos que hacen parte del sentido común. Como lo plantea Luis Fernando Estrada (2011),

“De esta forma, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos es importante en las Instituciones Educativas no sólo para que las comunidades afrocolombianas fortalezcan sus identidades culturales, sino además para que la población colombiana en general conozca y reconozca en su legado cultural los aportes vivos de estas culturas y comencemos así a darnos cuenta de esos potenciales enriquecedores que implican, y dejen de ser motivo de vergüenzas internacionales y de negación de la identidad nacional por la distancia con los cánones eurocéntricos convencionales desde los cuales hemos intentado medir nuestra nacionalidad y construir la escuela.” (Estrada, 2011; 59)

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos para los estudiantes de Séptimo C y Octavo A del San Pedro: Temas favoritos de las niñas y niños

El desarrollo de contenidos que se fundamentan en un ejercicio de visibilización de la existencia y valor del pensamiento propio afrodescendiente en Puerto Tejada, el Cauca, y Colombia – en el proceso de construcción de la identidad nacional-, así como también la adecuación y apropiación de espacios como el aula de estudios afrocolombianos, son prácticas que han permitido que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se fortalezca en la institución como el lugar desde el cual se van construyendo y reafirmando elementos sociales, culturales y políticos constitutivos de la identidad afrocaucana y afrocolombiana.

Con el propósito de aproximarme a las perspectivas que tienen los niños y niñas del San Pedro sobre el desarrollo de los estudios afrocolombianos en la institución, les pregunté lo que significaban éstos para ellos y les pedí que me contaran cuáles eran los temas vistos en esa materia que más les habían gustado. Luego de esto, el trabajo consistió en realizar dibujos sobre la primera pregunta. El ejercicio fue realizado con los cursos séptimo C y Octavo A⁴⁰.

⁴⁰ Dentro de los anexos se encuentran las tablas con las respuestas que dieron cada uno de los niños y las niñas del San Pedro que participaron en el ejercicio en clase.



Estudiantes del grupo 6 C

Las respuestas que dieron los estudiantes contribuyen al análisis sobre la forma en que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos ha pretendido intervenir en la realidad social local y nacional marcada por la discriminación a partir de la puesta en cuestión de: 1. la identidad afrocolombiana en singular, 2. el reconocimiento y difusión del pensamiento propio afrocolombiano, y 3. la implosión de las representaciones negativas de la gente negra y afrocolombiana que parecieran circular de forma “natural” en la sociedad.

Las respuestas a la pregunta por el significado que tenían los estudios afrocolombianos para los niños y las niñas del San Pedro, abrieron toda una gama de posibilidades para reflexionar sobre el sentido de la Cátedra en la institución. La mayoría de las respuestas contenían el respeto por sí mismos y por los demás como uno de los valores característicos de los estudios afrocolombianos. Igualmente se nombró con mucha frecuencia la importancia de éstos para conocerse más a sí mismos, a la gente negra y afrocolombiana en general. Otro punto importante para los estudiantes fue la posibilidad que brindan los estudios afrocolombianos de conocer la historia de la gente afrocolombiana, personajes destacados y formas de lucha, y cómo ello contribuye a valorar lo que se vive en la actualidad y no volver a caer en prácticas discriminatorias. El conocimiento de

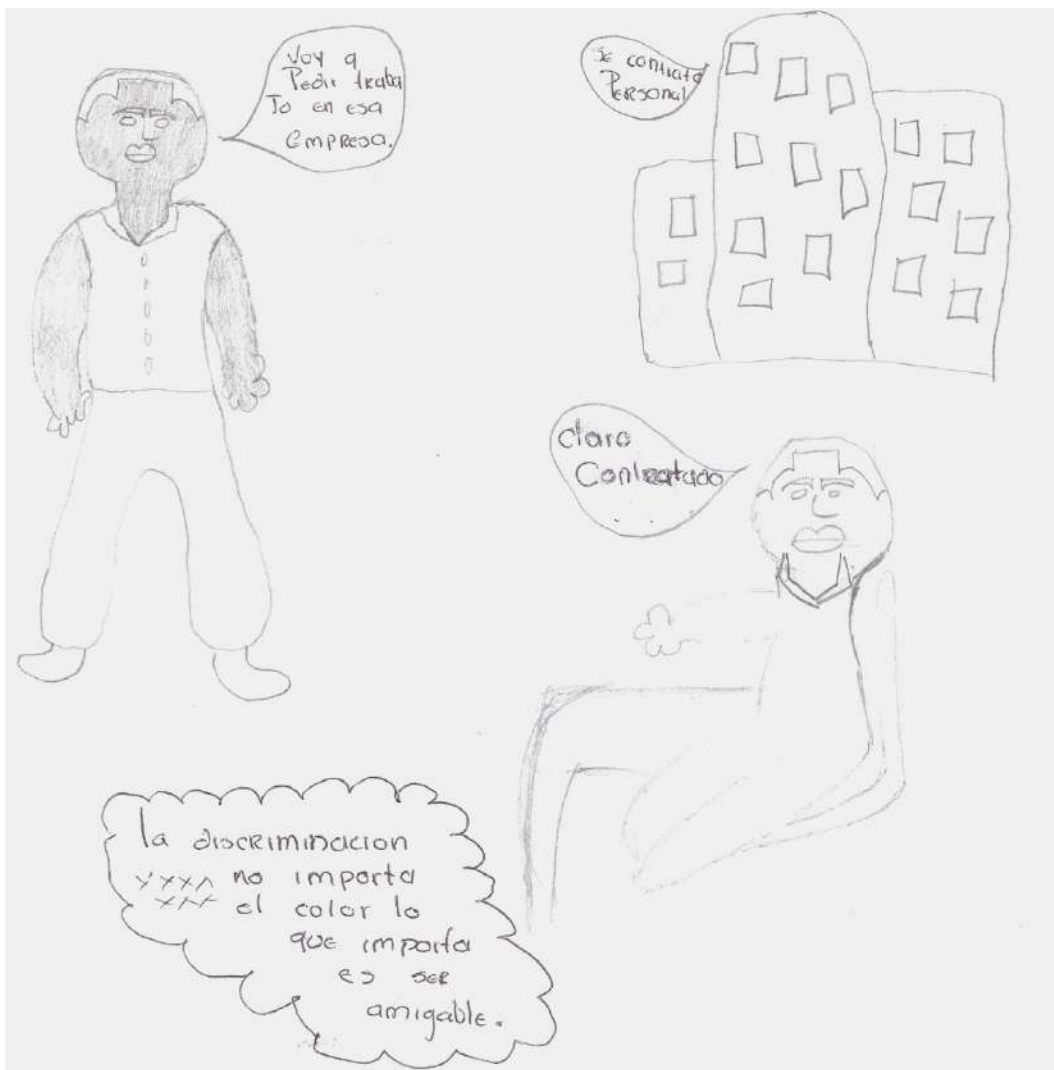
la afrocolombianidad, el esfuerzo del profesor Hermes por inculcar valores, las tradiciones afro y la historia de Puerto Tejada también hicieron presencia en las respuestas.

Ahora bien, dentro de los temas favoritos de los estudiantes están la historia de la esclavitud pero desde la perspectiva de las luchas y estrategias de resistencia de los esclavos, las relaciones con otras etnias, la cosmovisión afrocaucana, el sincretismo cultural, la historia del Departamento del Cauca y el Municipio de Puerto Tejada, los personajes negros y afro que se han destacado, las tradiciones afro y la libertad. Al preguntarles a algunos de los niños por qué esos eran sus temas favoritos, respondían que eran importantes para tener buenas relaciones con los demás, para conocer historia y para valorar a la gente negra y lo afrocolombiano en general. Los dibujos que se encuentran al principio de cada capítulo hacen parte del ejercicio. En cada uno de ellos se ilustran las respuestas sobre la primera pregunta.



Mural pintado por estudiantes de grados superiores ubicado en la entrada del San Pedro

Respecto a los dibujos realizados por los estudiantes puede decirse que un factor común en todos ellos es el ejercicio de representación de la afrocolombianidad y sus múltiples formas a partir de la exaltación de valores como la unidad, la solidaridad y sobretodo la igualdad. En varios de ellos puede apreciarse también cómo los estudiantes cuestionan situaciones a las que ha tenido que enfrentarse históricamente la población afro, en las que la discriminación racial ha sido un factor predominante como por ejemplo puede ser el caso del caso del acceso al trabajo digno y en condiciones de igualdad para esta población. En el siguiente dibujo puede apreciarse esta situación:



Jasson Stiven 8^a

Otro elemento común en los dibujos que da cuenta de la eficacia de los Estudios Afrocolombianos en la institución frente al trabajo de es la transformación o inversión de las nociones de “lo negro” como aquello que es “feo” o “malo” mediante la reflexión sobre el por qué se han llegado a realizar dichas asociaciones que dan cuenta de la existencia y continuidad del racismo en nuestra sociedad y en el mundo en general. Para los niños ser negro, y todo lo asociado a ello representa belleza y por ello debe ser exaltado y no como siempre se ha hecho, invisibilizado, marginado o valorado negativamente.



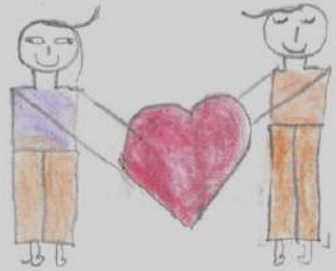
Daniela Alexandra 7C

Las relaciones interraciales también hicieron presencia en algunos de los dibujos. Al ilustrarlas, los niños resaltaban en ellas elementos como la armonía y la igualdad, lo que también podría ser muestra de cómo los contenidos de los Estudios Afrocolombianos han servido para transmitir la necesidad de diálogos entre distintos que se construyan en condiciones de igualdad.



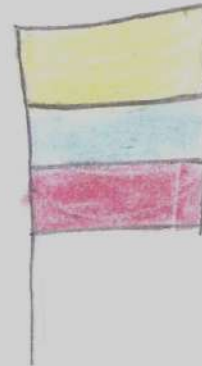
Jessica 8^a

Negro



Indígena

Se están dando
la mano generando
RESPECTO Y EL
CORAZON. REPRESENTA
PAZ Y AMOR



El colegio por q' de
parte del colegio y
de El profesor
hermes emos aprendido
mucho sobre la
afrocolombianidad

Liceth Marcela 8A

Capítulo 4

Conclusiones: los Estudios Afrocolombianos en el San Pedro y las estrategias de transformación sociocultural del sentido común



Maria Valentina. Grado 7c

Cuestionar y reformular las representaciones sobre la gente negra y afrocolombiana apelando a la noción de “identidad afro”, lo que se ha entendido por ella y los debates que encierra, puede ser posible si se piensa que, como dice Stuart Hall (2003), la identidad es en sí mismo un concepto que funciona bajo borradura (pág. 13)⁴¹. Esto significa que pensar la identidad afrocolombiana es en sí mismo un ejercicio de reflexión a propósito de los debates que se han tejido en torno a ella en la actualidad.

LOS ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS EN EL SAN PEDRO Y SU EFICACIA EN LA TRANSFORMACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA GENTE NEGRA Y AFRODESCENDIENTE EN EL PAÍS

Implosionar el conjunto de sistemas clasificatorios discriminatorios que operan al momento de hablar de comunidades afrodescendientes y negras en el país, es el objetivo central de los Estudios Afrocolombianos en la Institución Educativa San Pedro Claver. Para lograrlo, se parte de un proceso continuo de construcción, reformulación y fortalecimiento de identidades afro (Afrocolombiana y afronortecaucana).

Puede decirse que al estar sujeta al juego de la diferencia, la forma como se aborda la identidad afro en el San Pedro recurre constantemente a un ejercicio de marcación de fronteras y límites simbólicos llamando la atención sobre la necesidad de distinguir la existencia de múltiples *identidades afro*. En el desarrollo de las clases de Estudios Afrocolombianos por ejemplo, el profesor Hermes se refiere en sus desarrollos discursivos de forma separada a la *identidad afrocaucana* y a la *identidad afrocolombiana*. De hecho, para él es importante advertir sobre la existencia de múltiples formas de manifestarse de estas identidades en la vida de los habitantes de Puerto Tejada, el Norte del Cauca y el resto del país. A partir del énfasis sobre esta distinción conceptual, los estudios afrocolombianos en el San Pedro han pretendido concretar el trabajo de transformación de las representaciones a propósito de la gente negra y afrodescendiente en el país, desestabilizando aquella perspectiva que en lo cotidiano ha entendido la identidad afrocolombiana como homogénea, estática y limitada a ciertos sectores y espacios sociales como podría ser el pacífico colombiano más rural y ribereño.

⁴¹ Hall se refiere a que la identidad funciona bajo borradura, en la medida en que es un concepto que a pesar de no poder ser pensado desde sus viejos usos y paradigmas, es necesario porque sin él no sería posible pensar otras cuestiones fundamentales sobre lo que él mismo ha significado socialmente.

De acuerdo con Hall (2003) las identidades no se unifican. Muy por el contrario están cada vez más fragmentadas y esa es la razón por la cual se habla de la identidad como un concepto estratégico y posicional. Este es otro argumento a partir del cual se puede comprender el valor del trabajo diferenciador de las identidades afro del país, realizado por el profesor Hermes en la institución. Vale la pena al respecto agregar que, el hecho de que este trabajo sea realizado en el espacio escolar como ese lugar de socialización en el que se forman, circulan y debaten representaciones sobre la realidad sociocultural, viabiliza el debate sobre lo que ha significado y significa política, social y culturalmente la puesta en marcha en el país de un concepto como el de “identidad afro”.

Al gestarse en el devenir de los procesos representacionales, las identidades cobran vida a través de prácticas discursivas, es decir, son producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en los que se desarrollan apelando a estrategias enunciativas puntuales (Hall; 2003). Por esto, en el desarrollo analítico de la investigación, la adecuación de espacios físicos como el Aula de Estudios Afrocolombianos, o los contenidos de las clases diseñados por el profesor Hermes y el proceso de interacción de éstos elementos con el quehacer de los estudiantes, son prácticas que dan cuenta de cómo operan las estrategias mediante las cuales adquiere sentido la noción de identidad afronortecaucana. La configuración simbólica de la noción de afronortecaucanidad es bastante valiosa dentro de los Estudios Afrocolombianos en el San Pedro, porque a través de ella no sólo se fragmentan representaciones existentes sobre el ser afrocolombiano como una cuestión homogénea -haciendo evidente la existencia de múltiples identidades afrocolombianas-, sino que además se plantea una clara diferencia con otros grupos étnicos (y no étnicos) a partir de dinámicas de reconocimiento de la otredad que no caen en la invisibilización de ésta por cuanto recurren a la construcción de canales de diálogo y aprendizaje que invitan (y requieren) de la participación de todos. Como bien dice Hall (2003) citando a Derrida (1981), Laclau (1990) y Butler (1993):

“Las identidades se construyen a través de la diferencia, no al margen de ella. Esto implica la admisión radicalmente perturbadora de que el significado «positivo» de cualquier término –y con ello su «identidad»- solo puede construirse a partir de su relación con el Otro, la relación con lo que él no es, con lo que justamente le falta, con lo que se ha denominado su afuera constitutivo”

Hablar de otredad no significa entonces hablar de aquello que no tiene ninguna relación con nosotros. Apelar a la identidad afrocaucana no significa situarse en una esfera que se encuentra aislada del resto de adscripciones identitarias de tipo étnico tachando cualquier tipo de relación con éstas. Más bien, y de acuerdo a lo que se evidencia en el San Pedro a través de los Estudios Afrocolombianos, construir o fortalecer una identidad étnico-racial propia y entender la existencia de otras de este mismo tipo, parte del ejercicio mismo de reconocimiento de la existencia y vigencia de ciertos discursos sociopolíticos que han situado la diferencia desde ópticas que apelan y posicionan al sujeto como “étnico” para poder reclamar espacios que les han sido históricamente negados. Por ejemplo, el derecho a territorios, o al desarrollo de filosofías políticas de vida propias.

De acuerdo con Hall (2003) las identidades también funcionan como puntos de encuentro y adhesión temporaria a las subjetividades que nos crean determinadas prácticas discursivas. Es decir, un punto de sutura entre dos factores: por un lado, aquellas prácticas que pretenden interpelarnos o ubicarnos en determinados lugares como sujetos sociales de discursos específicos, y por otro, los procesos que producen subjetividades constitutivas de cada uno de nosotros como sujetos susceptibles de enunciarse y ser enunciados. En el caso de las prácticas discursivas que pretenden situarnos en lugares sociales específicos, son las identidades étnicas, como la afrocolombiana o la indígena, de las que tanto se habla en la Constitución Política de 1.991 o en otros documentos jurídicos para cada caso concreto -como la Ley 70 de 1.993-, tan solo un ejemplo.

La etnicidad opera entonces, como una posición política desde la cual les resulta posible a ciertos grupos sociales víctimas de la discriminación, invisibilización y desigualdad, reclamar derechos sociales, culturales y políticos antes negados. Por supuesto, es una postura estratégica que al ser construida por determinados sectores sociales –generalmente los dominantes- sigue una serie de intereses propios que muchas veces limitan o condicionan cualquier ejercicio de reconocimiento si éste no resultara del todo conveniente con el sostenimiento de una matriz tradicional de poder. Por ello es sumamente importante que los sujetos que están siendo enunciados desde ese etnicismo estratégico lo asuman como tal, lo cuestionen y reformulen haciéndolo una estrategia propia/local de lucha y reposicionamiento de su existencia en la sociedad colombiana.

Es esto justamente lo que están logrando los Estudios Afrocolombianos y el profesor Hermes en el San Pedro y en Puerto Tejada. Aunque en los discursos del profesor, las paredes del aula y el proyecto institucional se enaltece la Ley de Comunidades Negras como uno de los más importantes avances normativos en materia de reconocimiento a los aportes sociales, culturales y políticos de la gente negra en el país, también se cuestionan los posibles esencialismos de los cuales el reconocimiento en esa vía puede ser víctima. Este cuestionamiento se realiza posicionando debates en el salón de clases a propósito de temas como el vínculo casi naturalizado que existe en las herramientas normativas entre nociones como comunidades afrocolombianas y ruralidad. Al poner sobre la mesa las problemáticas sociales que aquejan al Municipio de Puerto Tejada impidiendo el libre desarrollo de sus gentes, como es el caso de la violencia, los estudios afrocolombianos en el San Pedro, buscan por un lado abrir nuevos espacios en las dinámicas de reconocimiento en los que sea posible discutir las trayectorias y condiciones en que se encuentra la gente negra que habita en espacios urbanos del país fragmentando; y por otro lado intervenir y fragmentar aquellas representaciones que aún persisten en la sociedad colombiana de las comunidades negras como poblaciones “por naturaleza” ribereñas y rurales, o pobres y sin aspiraciones.

Si se entienden las representaciones como aquellos mapas –mentales- cargados de sentido que tenemos sobre las posiciones –dadas o autoimpuestas- que toman las identidades en los flujos discursivos en determinada sociedad y cultura, se puede afirmar que el uso de la noción *afronortecaucano* propuesta desde los Estudios Afrocolombianos en la Institución Educativa San Pedro Claver, ha llevado a la construcción de representaciones específicas de aquella identidad, que a su vez toma forma recurriendo al reconocimiento de un saber regional. Son éstas representaciones sobre la identidad afronortecaucana, las que se ponen en contraste con el conjunto de representaciones sobre la gente negra y afrocolombiana que han circulado y circulan hoy por la realidad social local, regional y nacional. Este contraste detona el cuestionamiento inmediato de éstas últimas interviniendo sobre ellas de forma contundente. Desde esta perspectiva se puede concluir que los estudios afrocolombianos –la Cátedra de Estudios Afrocolombianos- en el San Pedro, son efectivos en su propósito de reconocer y transformar las prácticas representacionales estereotipantes e invisibilizadoras de lo afro y lo negro en lo local (con miras a impactar en lo regional y en lo nacional).

Resumiendo, pueden identificarse tres estrategias claves en el proceso de construcción, reformulación y fortalecimiento de la identidad afronortcaucana como el ejercicio mediante el cual los Estudios Afrocolombianos en el San Pedro pretenden afectar el conjunto de representaciones que operan en la actualidad sobre la gente negra y afrodescendiente en el país.

Como primera estrategia, los Estudios Afrocolombianos proponen consolidar una discusión sobre la (problemática) existencia de la Identidad Afrocolombiana en singular. Por medio de esta discusión se cuestiona la imagen del afrocolombiano como aquel sujeto étnico que debe seguir unos patrones culturales de comportamiento que lo hacen igual al resto de afrocolombianos. Por ejemplo, habitar en grupos, en caseríos cerca a los ríos, provenir de zonas rurales del Pacífico, creer en santos, gustarle la fiesta y el descontrol, el juego y el azar, ser gran deportista, entre otros. Es así como se propone entonces “heterogeneizar” la noción transformándola en Identidades afrocolombianas en plural.

En segundo lugar, los Estudios afrocolombianos proponen resaltar la particularidad de la historia regional del Norte del Cauca y el conjunto de saberes propios de la gente negra y afrocolombiana que habita esta zona del país. Este ejercicio, visibiliza eventos puntuales de la historia local con el fin de anclarlos a toda una historia más amplia de la lucha y de la resistencia ante formas continuas de subalternización de las comunidades afro en Colombia, e incluso antes de su llegada en condición de esclavos a tierras americanas. Si se profundiza en la forma de vida y pensamiento propio de estas comunidades, y además se visualizan sus saberes como políticos y vigentes en las luchas reivindicativas de sus derechos, entonces se logra desprenderse de aquellas representaciones que han situado el conocimiento afro encerrado en una burbuja cultural la cual denominan “folklor”. Burbuja que además carece de dimensión política alguna de acuerdo con la forma en que se le comprende en el sentido común de los colombianos. En otras palabras, si se reconoce el contenido político en cada uno de los saberes y tradiciones afro, se deja de pensar en el afrocolombiano “bueno para tocar la marimba”, “bueno para bailar”, “bueno para el deporte por su capacidad física muy superior”, “bueno para las manifestaciones culturales alegonas que no van más allá de la fiesta”.

Como tercera estrategia, los Estudios Afrocolombianos en el San Pedro Claver logran problematizar las condiciones actuales de la gente negra y afro en el municipio y en la región, a través del estudio de las trayectorias políticas, sociales, culturales y económicas de ésta en la

historia. Este ejercicio tiene como propósito además, generar miradas críticas y propositivas sobre los conflictos sociales que vive Puerto Tejada en la actualidad: violencia por presencia de pandillas, presencia del conflicto armado, pobreza, entre otras. Se trata de poner en diálogo las trayectorias de la gente negra y afro en la región con la situación actual de las personas que la habitan, desde la crítica reflexiva, para comprender cómo es mentira aquellas perspectivas que consideran que la gente negra es violenta, perezosa, pobre y marginal “por naturaleza”. Debe resaltarse que estas asociaciones, representaciones estereotipantes de la gente negra y afro fluyen intempestivamente por el sentido común de los colombianos y colombianas sin barreras producidas por la inquietud o la reflexión previa sobre tales aseveraciones.

Durante el trabajo de campo que realicé en la institución, estas fueron las principales estrategias que pude identificar. Estrategias que a mi parecer, han resultado efectivas en la medida en que despiertan en los estudiantes y demás miembros de la institución un sentido de urgencia sobre la posibilidad de conocer, analizar, valorar y posicionar la historia del negro y afrodescendiente en Colombia. Esta urgencia ha conducido hábilmente al cuestionamiento continuo de las representaciones sobre la gente negra y afro que circulan en espacios cotidianos más allá de la escuela, así como también a la transformación de las mismas a partir del empoderamiento de la gente, la exaltación y reconocimiento de un saber propio afrocolombiano, y la puesta en diálogo de éste con otros saberes. Diálogo que no se basa en la “inclusión” o el “reconocimiento”, sino que además de éste último requiere una visión del otro diferente como un igual. En otras palabras, no por ser diferente, se es desigual por lo que una de las partes debe incluir o cobijar al otro. Se trata más bien de una conversación entre iguales que aprenden unos de otros sin necesidad de jerarquías entre ambos. Aunque la relación desigualdad-diferencia, pareciera venir en la ancha del reconocimiento multicultural en nuestro país en forma de “bonus”, este es un debate más amplio del cual aunque ésta investigación no puede encargarse, ha pretendido ser parte.

CUESTIONAMIENTOS PENDIENTES

Si bien el estudio etnográfico realizado en la Institución Educativa San Pedro Claver sirvió para identificar el conjunto de estrategias mediante las cuales los Estudios Afrocolombianos logran intervenir sobre las representaciones sociales estereotipantes e invisibilizadoras de la gente negra y afrocolombiana que circulan en la actualidad (algunas desde hace siglos), no es suficiente para

analizar de forma más amplia problemáticas asociadas al funcionamiento y trabajo de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como herramienta jurídica que busca transformar la realidad colombiana marcada por la discriminación racial y la desigualdad social.

Como se ha dicho al principio de todo esto, uno de los cuestionamientos de fondo que fue surgiendo durante este proceso de investigación sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos fue la pregunta: ¿por qué en unos colegios sí y en otros no? Ligado a este cuestionamiento inicial vinieron una serie de suposiciones sobre un posible contexto de inocente desconocimiento sobre este tipo de herramientas normativas. Suposiciones que rápidamente se esfumaron al darme cuenta que la realidad es que, aunque se han realizado y socializado múltiples proyectos y programas con el propósito de informar a la comunidad sobre este tipo de herramientas, la mayoría de las veces ha sido más fácil y conveniente ser ciego y sordo ante tales propuestas por cuanto no concuerdan con el orden social establecido. Estrategias como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos resultan peligrosas para quienes no desean transformar la realidad social por cuanto ello les significa quitarse de su cuerpo el estatus de eterna dominancia sociopolítica y cultural. Y digo peligrosa porque la Cátedra es en sí mismo un elemento que puede llegar a **implosionar** sistemas sociales y culturales en la medida en que se da en espacios de socialización primaria como la escuela y va revirtiendo sobre instituciones como la familia, el trabajo, el mercado, entre otras. La Cátedra bien desarrollada lleva al cuestionamiento, y el cuestionamiento suele ser un ejercicio que si bien es exaltado también suele ser temido.

En otras palabras, considero que como muchos elementos normativos y jurídicos en los que se incluye por supuesto la Constitución Política de 1.991, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos empezó siendo una propuesta que ante los ojos del mundo coloreaba de rosa con su prosa el panorama de la lucha contra la discriminación racial en el país pluriétnico y multicultural, a pesar de que en el fondo, la no concordancia de muchos de sus componentes impedían la implementación rápida y eficaz de la misma en las instituciones educativas. No obstante, como herramienta pensada para la transformación social la Cátedra ha logrado materializarse gracias al trabajo de sectores sociales a quienes sí les ha interesado este cambio, como por ejemplo comunidades negras, afrodescendientes, palenqueras, raizales, o ciertos académicos, por cuanto se traduce en un cambio en sus existencias particulares. La Cátedra se plantea en la matriz de un

juego de poderes, y en concomitancia con ello ha sido o no eficaz dependiendo de los intereses de quienes se acerquen a ella.

Ejemplo de lo anterior, es que la mayoría de las experiencias de “intento de” o implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se han dado en lugares donde el peso poblacional de los afrodescendientes, gente negra, afrocolombianos, palenquera o raizal es significativo en comparación con el resto de los grupos poblacionales. Municipios como Puerto Tejada, Villarica, Padilla, Guachené, Buenos Aires, Suárez, Buenaventura, entre otros, cuentan con experiencias de Cátedra o incluso en una ciudad como Cali, estas experiencias se han intentado dar, aunque en limitadas instituciones todas ellas ubicadas en el oriente de la ciudad específicamente en el Distrito de Aguablanca⁴² lugar que concentra gran parte de la población afro residente en Cali de acuerdo a estudios realizados por Urrea, Barbary, Bruyneel y Ramírez (1.999).

Tres puntos constituyen ahora mi cuestionamiento sobre la eficacia de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos: En primer lugar, ¿la Cátedra de Estudios Afrocolombianos ha sido efectiva en la Institución Educativa San Pedro Claver porque ésta está ubicada en un municipio en el que el 97.9% de la población se considera afro?, segundo punto ¿ha sido posible convertirla en un hecho en esa Institución Educativa porque fue el profesor Hermes, profesor que se autoidentifica y moviliza como afro, quien se ha encargado de construirla con sus estudiantes? o ¿cualquier otro profesor sin adscripción étnico-racial habría puesto el mismo empeño en lograr el objetivo de implementación de la Cátedra? Y finalmente ¿qué sucede cuando los niños del San Pedro de Puerto Tejada salen a estudiar, trabajar o vivir a otros lugares donde a la mayoría de personas son o están (por voluntad propia o ignorancia) ciegas a la existencia de un saber afro que va más allá de la “adornada manifestación cultural”?

Me gusta finalizar con más inquietudes de las que inicié porque así me doy cuenta que sigo viva en un mundo donde a muchos les convendría que quienes se cuestionan desaparezcan en el proceso de resolver o aproximarse a sus preguntas, más cuando éstas están relacionadas con adquirir posturas críticas y reflexivas frente al orden social y político pre-establecido.

⁴² El Distrito de Aguablanca está compuesto por las comunas 13, 14 y 15 ubicadas al oriente de la ciudad de Cali, y tiene una población que supera los 400.000 habitantes ubicados en barrios de estratos: bajo-bajo, bajo, bajo-medio y medio. Históricamente el sector ha sido reconocido por sus altos niveles de pobreza y violencia, lo cual ha llevado a la estigmatización de los barrios que lo componen y las personas que lo habitan.

Bibliografía

- Agudelo, Carlos. (2005). "Multiculturalismo en Colombia. Política, inclusión y exclusión de poblaciones negras". Bogotá. La Carreta Editores.
- Aprile-Gnisset, Jacques. (1997). "¿Por qué se fundó Puerto Tejada?". En: Francisco Zuluaga (Ed.) *Puerto Tejada 100 años*. Puerto Tejada. Alcaldía Municipal.
- Aprile-Gnisset, Jacques. (1994). "Los Pueblos Negros Caucanos y la Fundación de Puerto Tejada". Cali. Imprenta Departamental del Valle.
- Arboleda, Santiago. (1997). "El paso de hacienda a ingenio azucarero en Puerto Tejada". En: Francisco Zuluaga (Ed.) *Puerto Tejada 100 años*. Puerto Tejada. Alcaldía Municipal.
- Arboleda, Santiago. (1997). "Los destechados y el surgimiento de la invasión del oriente". En: Francisco Zuluaga (Ed.) *Puerto Tejada 100 años*. Puerto Tejada. Alcaldía Municipal.
- Belalcázar, Marta. (1997). "Geografía de Puerto Tejada". En: Francisco Zuluaga (Ed.) *Puerto Tejada 100 años*. Puerto Tejada. Alcaldía Municipal.
- Caicedo, José Antonio. (2011). "La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como proceso diaspórico en la escuela". *Pedagogía y Saberes*. No. 34. 9-21.
- Castillo, Elizabeth. y Axel Rojas. (2005). "Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia." Popayán. Editorial Universidad del Cauca.
- DANE. (2005). Censo Nacional 2005. Colombia.
- Enciso, Patricia. (2004). "Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia con énfasis en la política pública". Colombia. Ministerio de Educación Nacional, Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales..
- Estrada, Luis Fernando. (2011). "La escuela como lugar de desencuentro intercultural". *Pedagogía y Saberes*. No. 34. 51-59.

Friedemann, Nina S. (1984). “Estudios de negros en la antropología colombiana: presencia e invisibilidad. En: Jaime Arocha y Nina S. de Friedemann (Eds.) *Un Siglo de Investigación Social: Antropología en Colombia*. Pp. 507 – 572. Bogotá. Etno.

Gros, Christian. (2002). “Políticas de la etnicidad: Identidad, Estado y modernidad. Bogotá. Editorial ICANH.

Hall, Stuart. (1997). “El Trabajo de la Representación”. En: *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Cap. 1, pp. 13-74. Sage Publications. London.

Hall, Stuart (2003) Introducción: ¿Quién necesita ‘identidad’? En: Stuart Hall y Paul du Gay (comps.) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.

Restrepo, Eduardo. (2005). “Políticas de la teoría y dilemas en los estudios de las colombianas negras”. Popayán. Editorial Universidad de Cauca, Colección Políticas de la Alteridad. Colombia.

Rojas, Axel. (2010). Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Lineamientos curriculares 2011.

Soler, Sandra y Neyla Pardo. (2007). “Discurso y Racismo en Colombia. Cinco siglos de invisibilidad y exclusión”. En: Teun A. Van Dijk (comp.). *Racismo y Discurso en América Latina*. Pp. 181-227. Barcelona. Editorial Gedisa S.A.

Tenti, Emilio. (2007). “La escuela y la Cuestión Social”. Buenos Aires. Siglo Veintiuno editores.

Tenti, Emilio (Comp.). (2008). “Nuevos Temas en la agenda política Educativa”. Buenos Aires. Siglo Veintiuno editores.

Urrea, Fernando y Teodora Hurtado. (1997). “Puerto Tejada: de núcleo urbano de proletariado agroindustrial a ciudad dormitorio”. En: Francisco Zuluaga (Ed.) *Puerto Tejada 100 años*. Puerto Tejada. Alcaldía Municipal.

Valencia, Inge H. (2011). “Impactos del reconocimiento multicultural en el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina: Entre la etnización y el conflicto social. *Revista Colombiana de Antropología*. Vol. 47 (2). Julio-Diciembre 2011.

Van Dijk, Teun A. (2001). "Discourse and Racism". En: David Goldberg y John Solomos (Eds.) *A Companion to Racial and Ethnic Studies*. Pp. 145-159. Blackwell Publishers.

Van Dijk, Teun A. (2007). "Prólogo: Discurso Racista". En: Juan José Igartua (Ed.) *Medios de comunicación, inmigración y sociedad*. Pp. 9-16. Salamanca. Ediciones Universidad de Salamanca.

Wade, Peter. (1997). "Gente negra, nación mestiza: dinámicas de las identidades raciales en Colombia. Editorial Universidad de Antioquia, Instituto Colombiano de Antropología. Siglo XXI Editores.

Zuluaga, Francisco. (1997). "Las haciendas esclavistas del Norte del Cauca". En: Francisco Zuluaga (Ed.) *Puerto Tejada 100 años*. Puerto Tejada. Alcaldía Municipal.

Anexos

Anexo No. 1

Decreto 1122 de Junio 18 de 1998

Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones.

El Presidente de la República de Colombia, en ejercicio de las facultades que le confieren los numerales 11 y 21 del artículo 189 de la Constitución Política, en desarrollo de lo dispuesto por el artículo 39 de la Ley 70 de 1993, y

CONSIDERANDO:

Que el artículo 7º de la Constitución Política reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana;

Que es propósito de la Ley 70 de 1993, establecer mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico, con el fin de garantizarles condiciones reales de igualdad de oportunidades;

Que el artículo 39 de la mencionada ley establece la obligatoriedad de incluir en los diferentes niveles educativos, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, como parte del área de Sociales, y

Que el artículo 14 de la Ley 115 de 1994 establece como obligatorio en los niveles de educación preescolar, básica y media, el fomento de las diversas culturas, lo cual hace necesario que se adopten medidas tendientes a su articulación con lo dispuesto en la Ley 70 de 1993,

DECRETA:

Artículo 1º. Todos los establecimientos estatales y privados de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos proyectos educativos institucionales la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, atendiendo lo dispuesto en el artículo 39 de la Ley 70 de 1993 y lo establecido en el presente decreto.

Artículo 2°. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos comprenderá un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativos a la cultura propia de las comunidades negras, y se desarrollarán como parte integral de los procesos curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias y fundamentales establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994, correspondiente a ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.

También podrá efectuarse mediante proyectos pedagógicos que permitan correlacionar e integrar procesos culturales propios de las comunidades negras con experiencias, conocimientos y actitudes generados en las áreas y asignaturas del plan de estudios del respectivo establecimiento educativo.

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

Artículo 3°. Compete al Consejo Directivo de cada establecimiento educativo, con la asesoría de los demás órganos del Gobierno Escolar, asegurar que en los niveles y grados del servicio educativo ofrecido, los educandos cumplan con los siguientes propósitos generales, en desarrollo de los distintos temas, problemas y proyectos pedagógicos relacionados con los estudios afrocolombianos:

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

Artículo 4°. Los establecimientos educativos estatales y privados incorporarán en sus respectivos proyectos educativos institucionales, los lineamientos curriculares que establezca el Ministerio de Educación nacional, con la asesoría de la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades

negras, en relación con el desarrollo de los temas, problemas y proyectos pedagógicos vinculados con los estudios afrocolombianos, atendiendo, entre otros criterios, los siguientes:

- a) Los principios constitucionales de igualdad y de no discriminación, como base de la equiparación de oportunidades;
- b) El contexto socio-cultural y económico en donde se ubica el establecimiento educativo, con pleno reconocimiento de las diferencias;
- c) Los soportes técnico-pedagógicos y los resultados de investigaciones étnicas, que permitan el acercamiento, la comprensión y la valoración cultural.

Artículo 5°. Corresponde a los Comités de Capacitación de Docentes Departamentales y Distritales, reglamentados mediante Decreto 709 de 1996, en coordinación con las Comisiones Pedagógicas Departamentales, Distritales y Regionales de Comunidades Negras, la identificación y análisis de las necesidades de actualización, especialización, investigación y perfeccionamiento de los educadores en su respectiva jurisdicción, para que las instituciones educativas estatales puedan adelantar de manera efectiva, el desarrollo de los temas, problemas y actividades pedagógicas relacionados con los estudios afrocolombianos.

Dichos Comités deberán tener en cuenta lo dispuesto en el presente decreto, al momento de definir los requerimientos de forma, contenido y calidad para el registro y aceptación de los programas de formación permanente o en servicio que ofrezcan las instituciones de educación superior o los organismos autorizados para ello.

Igualmente las juntas departamentales y distritales de educación deberán atender lo dispuesto en este decreto, al momento de aprobar los planes de profesionalización, especialización y perfeccionamiento para el personal docente, de conformidad con lo regulado en el artículo 158 de la Ley 115 de 1994 y observando lo establecido en el Decreto 804 de 1995.

Artículo 6°. Para efectos de lo dispuesto en el inciso primero del artículo 39 de la Ley 70 de 1993, el Ministerio de Educación Nacional, atendiendo orientaciones del Ministerio de Cultura y de la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras, diseñará procedimientos e instrumentos para recopilar, organizar, registrar y difundir estudios investigaciones y en general, material bibliográfico, hemerográfico y audiovisual relacionado con los procesos y las prácticas

culturales propias de las comunidades negras como soporte del servicio público educativo, para el cabal cumplimiento de lo regulado en el presente decreto.

Artículo 7°. Las secretarías de educación departamentales, distritales y municipales prestarán asesoría pedagógica, brindarán apoyo especial a los establecimientos educativos de la respectiva jurisdicción y recopilarán diferentes experiencias e investigaciones derivadas del desarrollo de los temas, problemas y proyectos pedagógicos relacionados con los estudios afrocolombianos y difundirán los resultados de aquellas más significativas.

Artículo 8°. El Ministerio de Educación Nacional, con la asesoría de la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras, promoverá anualmente un foro de carácter nacional, con el fin de obtener un inventario de iniciativas y de dar a conocer las distintas experiencias relacionadas con el desarrollo de los estudios afrocolombianos.

Artículo 9°. Las escuelas normales superiores y las instituciones de educación superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, tendrán en cuenta experiencias, contenidos y prácticas pedagógicas relacionadas con los estudios afrocolombianos, en el momento de elaborar los correspondientes currículos y planes de estudio, atendiendo los requisitos de creación y funcionamiento de sus respectivos programas académicos de formación de docentes.

Artículo 10. El Ministerio de Educación Nacional y las secretarías de educación departamentales, distritales y municipales, proporcionarán criterios y orientaciones para el cabal cumplimiento de lo dispuesto en el presente decreto y ejercerán la debida inspección y vigilancia, según sus competencias.

Artículo 11. El presente decreto rige a partir de la fecha de su publicación.

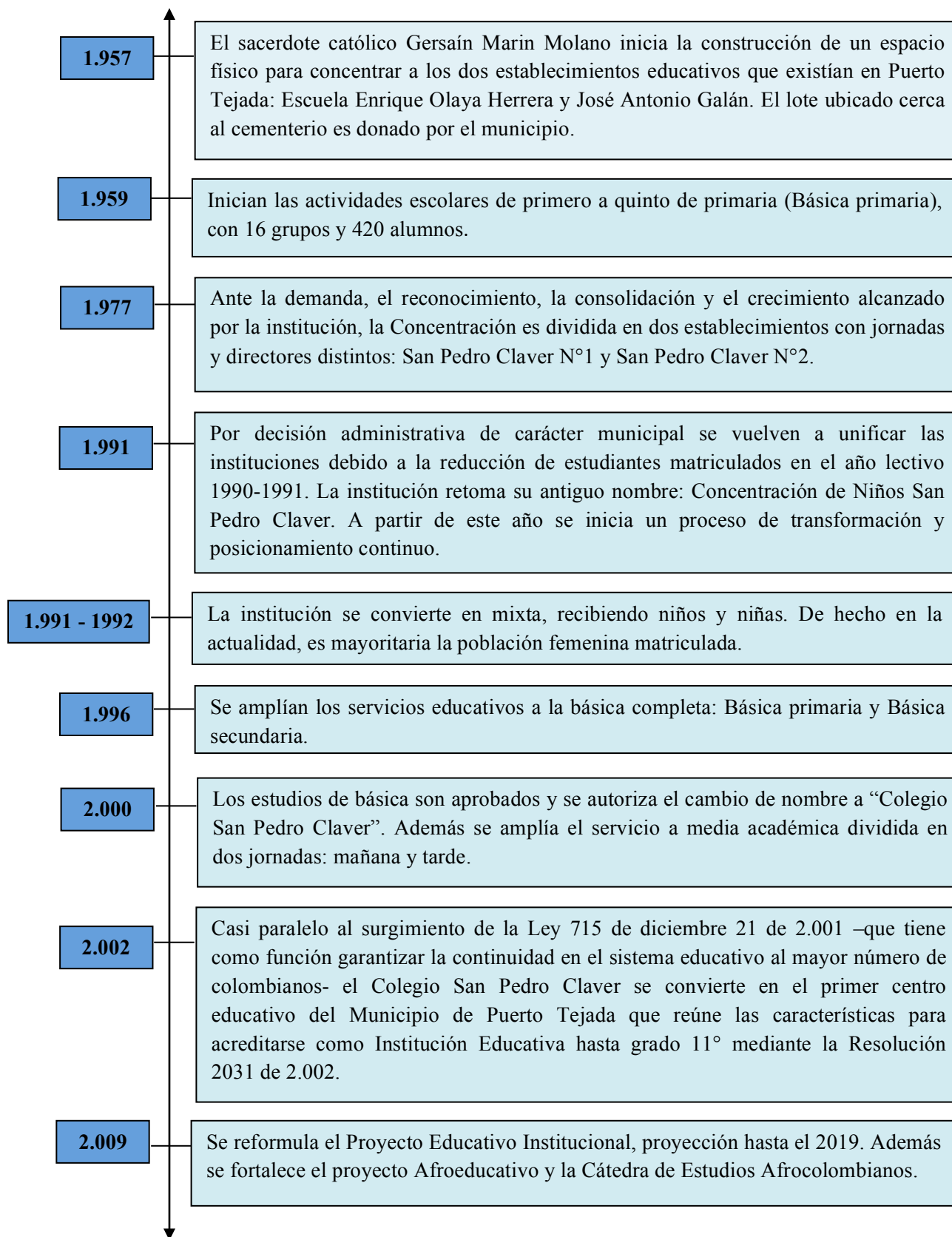
Publíquese y cúmplase.

Dado en Santa Fe de Bogotá, D. C, a 18 de junio de 1998.

ERNESTO SAMPER PIZANO

El Ministro de Educación Nacional: Jaime Niño Díez.

Anexo No. 2 “Línea de Tiempo de la historia del surgimiento de la Institución Educativa San Pedro Claver en el Municipio de Puerto Tejada, Norte del Cauca.”



Anexo No. 3 “Contenidos temáticos de los Estudios Afrocolombianos.”

**Clase de Estudios Afrocolombianos
Tabla de Temas para los cursos de Primaria
Institución Educativa San Pedro Claver
Puerto Tejada**

Grado	Temáticas
Primero	<p>La persona. La Identidad. ¿Quién Soy? ¿De dónde vengo? Somos Diferentes. Mi Familia. Mi Barrio.</p>
Segundo	<p>Mi Municipio. Migraciones. Mi Departamento. Mi piel. Rasgos físicos. Mi historia (Religión, alimentación, tradiciones, costumbres, medicina tradicional). Economía y comercio.</p>
Tercero	<p>Mi Departamento. Características culturales. Pertenezco a una familia. Mis rasgos físicos. Mi historia (Religión, alimentación, tradiciones, costumbres, medicina tradicional).</p>
Cuarto y Quinto	<p>Elementos que nos diferencian entre familia, comunidad y otros pueblos. Características que nos acercan. Los grupos humanos. Origen del afrocaucano. Ubicación espacial y temporal. Aportes del afronortecaucano. (Historia, economía, religión, medicina, medios de comunicación, folclor, deporte).</p>

Clase de Estudios Afrocolombianos
Tabla de Temas para los cursos de Secundaria
Institución Educativa San Pedro Claver
Puerto Tejada

Grado	Temáticas
Sexto	<p>Unidad 1 Aspecto poblacional afrocolombiano. Ubicación. Procedencia de la población afrocolombiana. El proceso de mestizaje. Distribución de la población afrocolombiana. El etnocentrismo histórico. Legislación.</p> <p>Unidad 2. Regiones de alta población afro. Ubicación. Región del Pacífico. Extensión. Orografía. Hidrografía Aspectos económicos. Comunicación y transporte Aspectos ecológicos. Explotación minera. Biodiversidad. Impacto ambiental y conservación.</p> <p>Unidad 3. Otras regiones. Costa Atlántica Interior del país. Organización política y económica. Antioquia: (Turbo, Urrao, Frontino. Chigorodó, otros.) Chocó: (Alto Baudó, Quibdó, Bajo Baudó, Itsmina, Bojayá, otros.) Nariño: (Barbacoas, El Charco, Tumaco, San Lorenzo, Taminango, otros.) Cauca: Argelia, Balboa, Guapi, López, Municipios del norte, Patía, Mercaderes, Timbiquí. Otros) Córdoba: Monte Líbano, Tierralta, Valencia. Valle: (Buenaventura, Bolívar, Calima, Argelia, Versalles, Cali (barrios), otros) Risaralda: (Mistrató, Pueblo Rico, otros)</p>
Séptimo	<p>Unidad 1. Deculturación, aculturación, transculturación. Definición y Mecanismos. El trabajo como fenómeno de deculturación y aculturación. El afrocolombiano frente a la esclavitud: reacciones y resistencias. Conflictos entre esclavos y esclavizadores. (Resistencia pacífica, resistencia activa, el cimarronismo, relaciones cimarronas con los nativos (indígenas), acciones contra el cimarronismo, legislación colonial, la santa hermandad, la inquisición).</p> <p>Unidad 2. Participación del afro en los procesos de Independencia.</p>

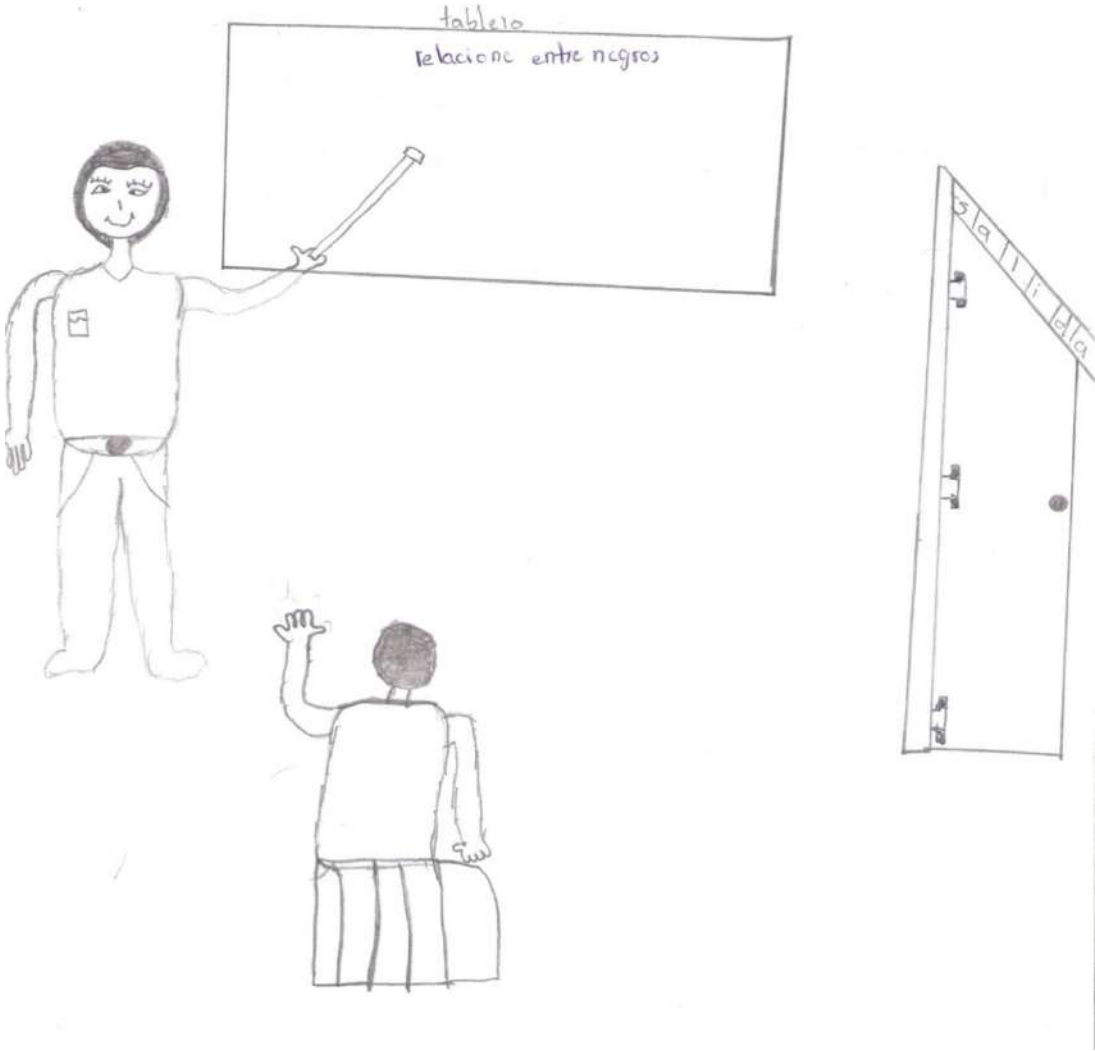
	<p>Los esclavos negros en los procesos de los Comuneros. Posición política del afro en la Independencia. El Convenio: Bolívar-Petión. Carta de Jamaica. Rondón y Rojas: Batalla de los Llanos Orientales. Unidad 3. La abolición de la esclavitud. Contradicciones del sistema esclavista. La Manumisión. La Libertad de Vientres. La Ley de abolición de la esclavitud. Unidad 4. El racismo lingüístico. Mecanismos de preservación y recuperación de la oralidad. Literatura afro: escritores nacionales. Unidad 5. Influencia de las lenguas africanas en el español. Principales escritores afro: Wole Soyinka- Leopoldo Senghor- Franz Fanón- Agostino Neto-Dauro Ladipo-Peter Abrahams- Sebene Ousmane- Achebe. Unidad 6. Concepto de sociología. La sociedad: conceptos, normas, modelos, características. Grupos socio-raciales. Prejuicios raciales. Racismo institucional. La escuela, la familia, otros.</p>
<p style="text-align: center;">Octavo</p>	<p>Unidad 1. Ubicación de la población negra en Colombia. Conflictos entre esclavos y amos. Movimientos independentistas de la comunidad afrocolombiana. Procesos culturales de las comunidades negras. Teoría del folclor. Formas expresivas de las comunidades afrocolombianas. Unidad 2. Concepto de sociología. La estratificación La discriminación socioracial. Mecanismos de superación. El desequilibrio social de las comunidades afrocolombianas. Los movimientos sociales afrocolombianos. Unidad 3. África y la trata negrera. Generalidades históricas y geográficas. Principales imperios africanos. Organizaciones políticas y económicas. El etnocentrismo histórico. Procesos de mestizaje en Colombia. Unidad 4.</p>

	<p>El etnocentrismo. Hacia una historia democrática Procedencia de los esclavos. Mercado, venta y distribución. Trabajos más usuales. Incidencia en las regiones colombianas. Proceso de aculturación y deculturación. Estructura social del afro colombiano. La familia: tipos de familia. Matrimonios interraciales. El parentesco en las comunidades afro.</p>
Noveno	<p>Unidad 1. Los derechos humanos y los derechos del pueblo. Convenciones internacionales. La diversidad de la cultura afrocolombiana. El racismo lingüístico. Procesos de eliminación. Estructuras económicas afrocolombianas. La familia y el matrimonio. Conceptos básicos. Unidad 2. Concepto del ser negro El desequilibrio en las comunidades afrocolombianas. Factores de identidad nacional. Pertenencia y aceptación.</p>
Décimo	<p>Unidad 1. Fundamentos de Sociología. La sociedad. Estratificación social (en la Colonia, en la Nueva Granada, discriminación racial, incidencias del capitalismo, grupos socioraciales). Unidad 2. El control social. En lo económico. En lo social. En la religión. En la educación. Marginalidad. El racismo en la escuela. En la iglesia. En las familias. Unidad 3: Endo-racismo. En el lenguaje. En el comportamiento. Costumbres endoracistas.</p>
Once	<p>Unidad 1. Características de la vida del hombre africano. Cosmovisión - cosmología. Valores y creencias. Visión religiosa y filosófica.</p>

	<p>Relación hombre-naturaleza. Cooperación interhumana. Formas de organización. La Constitución de 1991 Ley 70 de 1993 Unidad 2. Los prejuicios raciales: UNESCO. Movimientos sociales. Abolición de la esclavitud. Proyecciones futuras. Unidad 3: la Ley de abolición de la esclavitud. Hechos y biografías. Benkos Biojó. Bayano y José Prudencio Padilla. Francisco Arara y Pedro Mina. Mateo Mina y Juan Brum. La reina Leonor. Otros personajes regionales y locales. Personajes actuales y sus obras. (Hechos e Intelectualidad).</p>
--	--

Anexo No. 4.

“¿Qué significan los Estudios Afrocolombianos para mí?”
Ejercicio Realizado en clase de Estudios Afrocolombianos
Mayo 2012



Cristian David 8ª

Anexo No. 5 “Taller en Clase, Junio de 2012”

Taller en Clase			
Fecha: Junio 5 de 2012			
Colegio San Pedro Claver. Puerto Tejada. Cauca			
Nombre	Grupo	¿Qué significa para ti la CEA?	¿Cuál es el tema que más te ha gustado de la CEA?
Maria Valentina Villegas Alborno	7-C	Para mi la cátedra de estudios afrocolombianos es aprender de los afrocolombianos y de todos los logros y los triunfos que los negros han hecho historia en nuestro país y para que aprendamos a no discriminar a los demás y tratar bien a todos y aprender todo lo que hacían en los años atrás con los negros y ser diferentes.	Cosmovisión
Daniela Alexandra Manzano Ojeda	7-C	Para mi el estudio de la cátedra de afrocolombianos es como la palabra lo dice estudiar a personas de color "negro".	Para mi el tema que más me ha gustado hasta ahora de la cátedra afrocolombiana es el tema de las regiones o comunidades de color "negro" y también las personas negras que han hecho historia en el mundo.
Viviana Martínez Suarez	7-C	Para mi significa: afro de los negros porque por esa frase es que le dicen a los negros negros pero es lo mejor que el profesor nos enseña porque de ahí nosotros aprendemos cosas mas importantes de la afrocolombianidad.	El tema que mas me ha gustado es que nos mandan a investigar sobre negros y eso es muy bueno que uno sepa sobre la vida de ellos y que fueron y que hicieron y si ganaron trofeos.
Yensy Karina Hurtado Valencia	7-C	Para mi cátedra de estudios afrocolombianos significa como culturas negras, es decir, va en generación en generación como historias ocurridas en otras épocas.	El tema que mas me ha gustado de la cátedra de estudios afrocolombianos es cuando hablamos de los esclavizados, de los negros e historias ocurridas en esas épocas como cuando llevaron a los América forzados. Y además de las variedades de vidas, cuando nos concentramos en ese tema.
Andrés Felipe Gómez	7-C	Para mi significa cultura que tenían los negros.	Las étnias es la que más me gusta.
Deicy Lorena Ruiz M.	7-C	Para mi significa que es un conjunto de actividades, que se desarrollan para la formación de la identidad.	A mi el tema que más me ha gustado de la Cátedra de estudios es el sobre el sincretismo y sobre la resistencia activa y pasiva.
Dayana Hurtado H.	7-C	Para mi cátedra de estudios afrocolombianos significa un conjunto que se desarrolla para la formación de la identidad.	A mi el tema que me gusta es el del sincretismo.
Maria Orlandy Candela Nuñez	7-C	Para mi la cátedra de estudios afrocolombianos es muy importante porque por medio del estudio afrocolombiano podemos aprender las clases de mezclas y de que razas provienen cada una.	La clase que más me gustó fue la de cuando vimos que era el departamento del Cauca. Fue muy divertida porque reimos y dibujamos.
Ronald Stiven Uzuriasa Collazos	7-C	La cátedra afro se significa para mi: para mi me da a conocer más de la historia que han hecho los afrodescendientes en el mundo entero. Y conocer sobre la economía, industrial y comercial de Colombia. Y sobre el procecho del alimento en Colombia.	Me ha gustado el tema sobre la libertad de los negros y la independencia.
Maicol Jhoan Velez S.	7-C	La cátedra afro para mi se inicia una historia de los afrocolombianos que se vivió en muchos años atrás, es una alegría de ser negro y mucha cultura para nosotros y libertad.	El tema de la cátedra afrocolombianidad que más me gusta a mi es lo que mucha gente haya hecho atrás, biografías, coplas, poemas, canciones y historias, chistes. Me gusta mi raza, los derechos étnicos y culturas.
Cristian Mauricio Mina Viáfara	7-C	Para mi la cátedra de estudios afrocolombianos es y trata de la historia de los afrocolombianos o más reconocidos como negros, y también de los lugares y de la historia de los y las personas afrocolombianas.	El tema que mas me ha gustado es el de las razas. Me gusta porque me parece interesante.
Rosimari Hidalgo Sanchez	7-C	Para mi afrocolombianidad es algo que nos enseña de las razas.	La cultura en el Cauca
Brayan Stiven	7-C	Para mi significa que enseña muchas cosas que suceden antes con los africanos negros y que enseña mucho de nuestra cultura y de nuestro municipio.	Resistencia porque enseña muchas cosas que a uno lo motivan a gustarle y es muy buena.
Liliana Marcela Ortiz Vidal	7-C	Para mi la cátedra de estudios afrocolombianos significa saber mas de la raza negra de antiguas y como esclavos consiguieron la libertad.	Para mi el tema que mas me gusta de la afrocolombianidad es cuando se habla de los esclavos y como ellos se pudieron liberar.
Mayerly Duran Arrechea	7-C	Para mi la cátedra significa muchas cosas porque en ella aprendemos a descubrir muchas cosas como por ejemplo aprendemos todo lo que significa la afrocolombianidad para es muy importante porque en ella aprendemos a conocer muchas cosas e ideas importantes.	Para mi el tema que mas me gusta es que nos hablen de por lo menos como los nombres de los municipios y la afrocolombianidad. Es muy importante porque en ella aprendemos a descubrir el mundo y también aprender sobre los esclavos.

Hector Fabio Jaramillo Raigoza	7-C	Para mi la cátedra de estudios afrocolombianos es como un estudio de personas afrocolombianas más importantes del mundo, de las personas afrocolombianas que hasta hoy han llegado a ser representantes de la cámara de nuestro gobierno y también de la cultura afrocolombiana.	El tema que más me gusta es el de la Nueva Granada que donde allí las personas afro fueron esclavizadas y luego libres.
Jordan Alexis Castillo Olmos	7-C	Es una forma de expresar las razas, las culturas y las comunidades. Nos enseña a conocer nuestros antepasados importantes del mundo o de los pueblos. Nos enseña a conocer la biografía de personas que han hecho historia y que han creado cosas importantes, etc.	Que nos ayuda a conocer más nuestras razas, tradiciones y a conocer como era nuestros abuelos y la demás gente y cómo eran, como vestían, como eran los nombres más usados, como eran las casas y los trabajos que hacían en esa época.

Taller en Clase			
Fecha: Junio 5 de 2012			
Colegio San Pedro Claver. Puerto Tejada. Cauca			
Nombre	Grupo	¿Qué significa para ti la CEA?	¿Cuál es el tema que más te ha gustado de la CEA?
Yessica Arteaga	8-A		El tema que más me gustó fue el del Palenque
Livi Yurany Borja Viáfara	8-A	La Cátedra afro significa etnia que estudia las razas	El tema que más me gusta es de las guerras de la esclavitud, a donde muchos sufrían por su libertad y donde les tocaba que trabajar e ir aumentando para comprarse.
Liceth Marcela	8-A	Es una materia que para mi representa, o nos hace saber más sobre los esclavos y esclavizadores en muchos siglos atrás con muchos de nuestros ancestros y también nos da a saber más sobre hombres y mujeres más importantes.	Los negros en el proceso de la Independencia, y muchos más como: Conflictos entre esclavos y esclavizadores
Leidy Karina Ortega	8-A	Para mi significa que debemos respetar uno a los otros no inscribiendo por la raza social. etc.	La Revolución de los esclavos y la región Atlántica...
Sally Marcela Castillo Foray	8-A	Cátedra afrocolombianos se significa cuando hablamos de razas y culturas y cuando nos sentimos orgullosos de ser negros	El tema que más me gusto cuando hicimos la biografía de una mujer muy importante e la historia y también cuando escribimos acerca del proceso de abolición de la esclavitud
Lisbeth Yurany Getial	8-A	Para mi significa cátedra de estudios afrocolombianos es que lo que tiene que ver con los afrocolombianos, su historia y todo lo que tenga que ver con la sociedad afrocolombiana o afrodescendientes.	El tema que más me ha gustado es el de los conflictos que tenían los esclavos con los esclavizadores
Juan Esteban Trochez Cerón	8-A	Para mi significa: Estudiar la historia, costumbres, culturas de los negros en el mundo entero y la sociedad de ellos	El tema que más me gusta es: Conflicto entre esclavos y esclavizadores
Cristian David Tofiño M.	8-A	Para mi se significa todo aquello que habla sobre los negros destacados de África, sobre los estudios afrocolombianos y quiénes son, o que se creen que son blancos, negros e indios todos tenemos que ser como hermanos.	Sobre los negros africanos más destacados o si no, las relaciones entre esclavizadores y esclavos.
Lesdy Dayana Mancilla Díaz	8-A	Significa mucho para mi porque habla de la humanidad anterior, etc.	De los esclavos
Dana Marcela Chara Arce	8-A	Para mi significa: que nos tenemos que respetar unos a otros y no discriminarlos por el color	Lo que más me ha gustado es el tema de los esclavos
Jhon Kennedy Ramirez	8-A	Significa los estudios de los negros africanos que nos representamos de ellos por la raza negra. Para mí eso es cátedra de estudios afrocolombianos.	El tema que más me gusta es cuando el negro se relaciona con los indígenas.
Anderson Quintero Valencia	8-A	La cátedra de estudio afrocolombianos significa para mi algo muy bueno porque habla de nosotros los negros.	El tema que más me ha gustado de estudios afrocolombianos es lo de el CIMARRONISMO.
Yudi Fernanda Perlaza Mosquera	8-A	Para mi el estudio cátedra afrocolombiana significa mucho porque allí se descubre la independencia y nuestra cultura.	El tema que más me ha gustado de la cátedra de estudio afrocolombiano ha sido el descubrimiento de América y la Independencia.
Marvin Alexis Mejía M.	8-A	La cátedra significa para mi y nos enseña la liberación de los esclavos y que era lo que tenían que hacer para obtener su liberación, también los negros más importantes en la historia. La cátedra es como la regla de oro respecto a los demás para ser respetado. La cátedra afro nos sirve para hablar de los negros pero también nos sirve para hablar de la educación y la formación de las personas.	El tema que más me gusta es la etnoeducación. Hay que entenderla como educación de los valores de la etnia nacional teniendo en cuenta el sincretismo o mestizaje de tres grandes raíces. Los afrocaucanos, los negros más importantes en la historia como Martin Luther King que abogó por la convivencia de los seres humanos.

Jhon Alexander Barco.	8-A	Para mí significa que nos enseña las costumbres de los ancestros y los afrocolombianos o las culturas negras.	Cuando hablamos de las regiones más "abituadas" de las etnias negras.
Jasson Stiven Benitez	8-A	Para mí significa un paso más que culminar para los estudios. Con la ayuda de la materia he aprendido muchas cosas, he aprendido sobre la discriminación en los diferentes países, gracias en la materia he podido saber más sobre la afrocolombianidad.	El tema que más me ha gustado es sobre la discriminación porque gracias a ella he podido saber tratar a las personas
Cristhian Fernando Gómez González	8-A	Estudiar como era la vida de los negros en los tiempos de antes y mirar la discriminación que había en los tiempos, etc.	Cuando esclavos se escapaban para buscar su libertad.
Brady Ronaldo Astudillo Sandoval	8-A	Para mí la cátedra de estudios afrocolombianos significa un estudio o investigación de los negros o africanos que lo han privado de su libertad o que todavía son esclavos. También la cátedra de estudios afrocolombianos también estudia la evolución del hombre al estar privado de su libertad	El tema que más me gusta de los estudios afrocolombianos fue el proceso de abolición de la esclavitud porque, en este tema fue donde los esclavos que trajeron de África, llegaron a buscar su libertad.
Angie Paola Mina Hurtado	8-A	Que les enseñan muchas cosas de las cosas anteriores del pasado de que pasó con los negros y cuando estaban esclavizados y etc.	Todo de la esclavitud y cimarronismo.
Angie Lorena Martínez González	8-A	Para mí significa que debemos valorarnos los unos con los otros para así tener una buena vida y sentirnos orgullosos de nuestra raza.	Lo que más me ha gustado es el proceso de la evolución de los esclavos