

Contenido

PRESENTACIÓN	9
1. PALABRAS DE INSTALACIÓN	11
2. LA POLÍTICA DE ETNOEDUCACIÓN AFROCOLOMBIANA	13
<i>Dilka ROBINSON de SAAVEDRA</i>	
Hacia un balance de dos décadas de etnoeducación afrocolombiana	13
La importancia y los retos de la política etnoeducativa	15
Los objetivos de la política	15
Las estrategias	15
Financiación	17
3. POLÍTICAS Y ACCIONES DE ORGANISMOS MULTILATERALES Y DE ENTES TERRITORIALES	19
LAS POLÍTICAS DE ORGANISMOS INTERNACIONALES	19
Acciones y mecanismos de cooperación de la UNESCO	19
<i>Anastasio MITJANS</i>	
Los afrodescendientes en la agenda del Banco Mundial, avances y retos	23
<i>Shelton DAVIS y Josefina STUBBS</i>	
GESTIÓN DE LA ETNOEDUCACIÓN POR LOS ENTES REGIONALES	24
Secretaría de Educación de Bogotá D.C.	24
<i>Hernán Darío ALZATE</i>	
Secretaría de Educación Departamental de Risaralda	26
<i>Francisco FRANCO GARCÉS y Hilduara OSPINA FRANCO</i>	
Secretaría de Educación Municipal de Buenaventura	27
<i>Humberto CELORIO BENÍTEZ</i>	
Secretaría de Educación Departamental de Bolívar	31
<i>Dorina HERNÁNDEZ PALOMINO</i>	
4. MULTICULTURALISMO, ETNOEDUCACIÓN Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL	35
La educación en la escuela, el reconocimiento de la diversidad cultural y la promoción de la ciudadanía multicultural	35
<i>F. Javier GARCÍA CASTAÑO, Cristina B. BARRAGÁN RUIZ-MATAS y Antolín GRANADOS MARTÍNEZ</i>	
Multiculturalismo, resistencia y educación intercultural afrocolombiana	46
<i>Leonardo TOVAR GONZÁLEZ</i>	
Multiculturalismo y educación intercultural en México	54
<i>Sergio TÉLLEZ GALVÁN</i>	

Afrolatinidad: otra razón para abrir las Ciencias Sociales en Colombia.....	61
<i>Madeleine A. L. ALINGUÉ</i>	
Retos y perspectivas de la etnoeducación afrocolombiana	66
<i>Jorge Enrique GARCÍA RINCÓN</i>	
5. EXPERIENCIAS ETNOEDUCATIVAS Y DE IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS	71
PANEL “ETNOEDUCACIÓN AFROCOLOMBIANA EN CONTEXTOS URBANOS” ..	71
La Maloca del colegio San Francisco de Bogotá	71
<i>Ruby Victoria QUINÓNEZ RIASCOS</i>	
El Instituto Metropolitano María Occidente de Popayán	75
<i>Daniel GARCÉS ARAGÓN</i>	
El Centro de Estudios e Investigaciones Docentes - CEID - ADIDA	78
<i>Lucelly PALACIO NAGUPE</i>	
El Centro Etnoeducativo Antonio Maceo, de Cali	81
<i>Quintiliano RENTERÍA</i>	
PANEL “NORMALES ETNOEDUCADORAS Y FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS”	83
Escuela Normal Superior Demetrio Salazar Castillo de Tadó	83
<i>Francisco AGUALIMPLA</i>	
La Escuela Normal Superior La Inmaculada de Barbacoas	86
<i>William Manuel QUINÓNEZ</i>	
Escuela Normal Superior Manuel Cañizales de Quibdó	88
<i>Rosmira REYES CUESTA</i>	
La Escuela Normal Superior María Inmaculada de Manaure	90
<i>Hermana Maritza MANTILLA C.</i>	
PANEL “EDUCACIÓN SUPERIOR Y ETNOEDUCACIÓN AFROCOLOMBIANA”	93
Universidad Nacional de Colombia	93
<i>Jaime AROCHA</i>	
Universidad del Pacífico	95
<i>Ómar BARONA MURILLO</i>	
Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba	99
<i>Gilberto PANESSO ARANGO y Sergio Antonio MOSQUERA</i>	
Universidad de Los Andes	100
<i>Luz Adriana MAYA</i>	
PANEL “ETNOEDUCACIÓN AFROCOLOMBIANA Y DIVERSIDAD REGIONAL” ..	104
Colegio Agroambiental y Ecológico “Luis Lozano Scipión” de Condoto	104
<i>Amanda MOSQUERA GARCÍA</i>	
Centro Docente Mixto de Uré	106
<i>María Yovadis LONDOÑO AGUDELO</i>	
Proyecto Casita de Niños	110
<i>Sor Inés LARRAHONDO</i>	
La Escuela Bautista La Esperanza de San Andrés	114
<i>Edesie Kelly FORBES</i>	
PANEL “ETNOEDUCACIÓN AFROCOLOMBIANA EN POBLACIONES DESPLAZADAS Y MIGRANTES”	117
Proyecto «Paimadó, territorio y cultura» en Suba y Engativá	117
<i>Rudecindo CASTRO</i>	

Un estudio sobre la situación de los afrocolombianos desplazados en Bogotá	119
<i>Jattan MAZZOT ILELE</i>	
Experiencia de organización comunitaria con la población afrodescendiente en Suba	121
<i>Leocadia MOSQUERA y Carmen Emilia PAZ</i>	
Escuela y desplazamiento, propuesta pedagógica del Ministerio de Educación Nacional	124
<i>Gloria Helena HENAO WILLES</i>	
6. PROPUESTA PARA LA RED NACIONAL DE ETNOEDUCACIÓN AFROCOLOMBIANA	129
<i>Yenny Lorenza VIVEROS</i>	
Antecedentes	129
Acciones propuestas	130
Responsables	130
Recursos	130
Ejecución y seguimiento	130
7. RECONOCIMIENTO AL MAESTRO MANUEL ZAPATA OLIVELLA	133
Palabras del maestro Manuel Zapata Olivella	134
8. DECLARACIÓN DE LAS ORGANIZACIONES DE COMUNIDADES NEGRAS	137



Presentación

*E*l Ministerio de Educación Nacional, en cumplimiento de lo establecido en el Decreto Número 1122 del 18 de junio de 1998, y en coordinación con la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras, realizó el pasado 30 y 31 de julio de 2002, en la Biblioteca Luis Ángel Arango de Bogotá, el I Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana, con el objetivo de “promover el conocimiento y apropiación de la etnoeducación afrocolombiana, como un proyecto de educación intercultural para todos los niveles del sistema educativo colombiano, que contribuye a la consolidación de una nación pluriétnica y multicultural”.

El Foro contó con la participación de más de 850 personas de diversas regiones del país, representantes de la comunidad educativa y la sociedad colombiana en general: entidades gubernamentales del nivel central y regional; organismos internacionales; instituciones académicas; secretarías de educación departamentales; distritales y municipales; sindicatos de maestros; organizaciones no gubernamentales; organizaciones e instancias de participación de las comunidades negras; organizaciones indígenas, instituciones educativas públicas y privadas e investigadores y expertos en etnoeducación y culturas afrocolombianas.

En ese sentido, el Foro se constituyó en un espacio importante para la socialización de experiencias de etnoeducación afrocolombiana, así como para la exposición de diversas tesis sobre la etnoedu-

cación y la educación intercultural en el contexto nacional e internacional. También permitió presentar a la comunidad educativa nacional la política de etnoeducación afrocolombiana, y los avances en la gestión de la etnoeducación en algunos entes territoriales. Finalmente, permitió un acercamiento a la agenda de los organismos internacionales –UNESCO– y la banca multilateral, Banco Mundial en la promoción de las políticas de etnoeducación para poblaciones afrodescendientes.

Las presentes de «Memorias» son la síntesis de la información y conocimientos presentados en el Foro, reconociendo que las limitaciones ocasionadas por la densidad de la temática del evento, y su apretada agenda, no permitieron una presentación reposada, ni el debido debate en torno a los mismos.

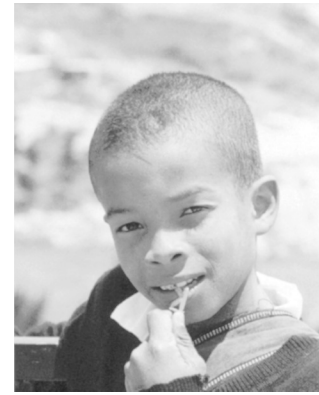
No obstante, el evento en sí, y el material que aquí se presenta, son de una riqueza invaluable, pues constituyen una muestra de que el proceso etnoeducativo afrocolombiano se construye desde, y en la diversidad de posturas políticas, de opciones teóricas y metodológicas, y de prácticas educativas. Así, las experiencias etnoeducativas en educación superior, en escuelas normales, en instituciones educativas de los grandes centros urbanos y de las diversas regiones del país, y en procesos comunitarios con poblaciones desplazadas, a pesar de los distintos niveles de desarrollo, evidencian una rica gama de posibilidades de abordar la etnoeducación.

Igualmente, las conferencias que se presentan bajo el título “Multiculturalismo, etnoeducación y educación intercultural”, constituyen distintas aproximaciones teóricas a la etnoeducación y a la educación intercultural desde la Antropología, la Filosofía, la Epistemología, la Pedagogía y, por supuesto, la Ciencias Política.

Finalmente, su riqueza también, y sobre todo, radica en la diversidad de voces que hablan: los maestros y líderes comunitarios, desde sus experiencias; las entidades públicas del sector educativo, tanto el Ministerio de Educación, como las secre-

tarías de educación; los expertos e instituciones académicas, y los organismos internacionales.

Por todo lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional, y el Programa de Etnoeducación, agradecen a la comunidad educativa nacional su amplia respuesta a la convocatoria al I Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana el cual, estamos seguros, se constituye en un valioso aporte al proceso de construcción de una educación pluralista y democrática, que responda a la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.



1. *Palabras de instalación**

Nos convoca el propósito de intercambiar conocimientos, experiencias y avances sobre la etnoeducación afrocolombiana. El escenario ha sido concebido, no como un punto de llegada o de rendición de cuentas, sino como el espacio para enriquecer el proceso con nuevos aportes provenientes del ámbito internacional, de los trabajos realizados en las aulas de las escuelas y colegios de las regiones más apartadas de nuestra geografía, así como de la comunidad académica del nivel superior.

Es indudable que el nuevo marco constitucional de 1991, producto de una de las movilizaciones sociales y democráticas más importantes realizadas en nuestro país en el siglo XX, se constituyó en un significativo avance respecto al reconocimiento de la diversidad étnico-cultural de la Nación. No obstante, las dinámicas actuales, tanto globales como nacionales, imponen la necesidad de dar un paso adelante en la construcción de auténticas comunidades democráticas, donde el reconocimiento y el respeto por la diferencia constituyan la base del entendimiento entre los grupos. La educación tiene un papel protagónico en este proceso. La concepción pluralista en que se fundamenta la Nación, precisa de un proyecto educativo basado, igualmente, en los conceptos de equidad, igualdad de oportunidades, libertad, respeto por el otro y, sobre todo, orientado hacia un sistema intercultural que permee toda la educación colombiana.

En este orden, el Ministerio de Educación Nacional ha venido adoptando medidas

que integran estos conceptos en la política educativa del Estado, no sólo con un importante marco normativo, sino con lineamientos generales para el diseño de proyectos educativos para los grupos étnicos.

En permanente interlocución con la Comisión Pedagógica para Comunidades Negras se realizó el año pasado la publicación de los lineamientos curriculares para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, experiencia exitosa, según organismos internacionales, por su contenido, sus propósitos y, sobre todo, por su estrategia de participación y de trabajo conjunto entre el Gobierno y los representantes de las comunidades.

Su implementación se ha convertido en un elemento dinamizador y en un reto para las comunidades educativas de las más diversas regiones y sectores académicos. Colegios públicos y privados e instituciones de educación superior han recibido con entusiasmo y compromiso los lineamientos: de una parte, por lo que representan en el ámbito del reconocimiento de la contribución de los afrodescendientes a la formación de la Nación y, por otra, como espacio para recrear alternativas pedagógicas desde las diferentes dimensiones que se plantean.

Los lineamientos curriculares de sociales, recientemente oficializados por el Ministerio, incluyen la diversidad como uno de sus ejes, y ratifican la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en esta área del conocimiento. Así mismo,

* Palabras de instalación del señor ministro de Educación Nacional, Francisco José Lloreda Mena

la obra *Atlas de Culturas Afrocolombianas*, que se presentará en este evento, se constituye en material de referencia para contribuir con los desarrollos curriculares que estudiantes y docentes realizan en el aula. En este contexto, la etnoeducación, como propuesta para el reconocimiento y valoración de la diversidad étnica y cultural de la Nación, tiene mucho que aportar al diálogo y al entendimiento y, por tanto, a la paz de los colombianos. De allí la urgente necesidad de una etnoeducación para todos, mediante una educación intercultural, en los distintos sectores y niveles del sistema educativo.

Cada día existe mayor consenso en que los conflictos sociales entre grupos, comunidades, estados y naciones son causados, principalmente, por la intolerancia, el irrespeto, la inequidad y la exclusión. Por ello, fundamentar la educación en el pluralismo, el respeto y el aprecio por todas las culturas, es una estrategia que permite que la diversidad se transforme en un factor positivo de entendimiento. La educación es un medio de lucha contra la exclusión.

Bajo este concepto, afirma Ernesto Barnach-Calbó: “La interculturalidad trasciende el sistema escolar y también el ámbito específico de lo educativo, se promueve no como una modalidad educativa para minorías, sino para todo el sistema educativo, es decir, se avanza hacia una educación intercultural que involucre a toda la sociedad y que contribuya a la construcción de sociedades pluralistas y democráticas.”

Sin embargo, son profundos los vacíos y retos que aún deben abordarse: ampliar el marco institucional y social de la etnoeducación afrocolombiana, trascendiendo el campo específico de intervención en las comunidades negras; generar y sistematizar conocimientos sobre las experiencias de la últimas décadas, y abrirse a nuevas posibilidades de intercambio y cooperación tanto en el país como en el mundo.

En este evento aspiramos a conjugar planteamientos frescos en torno a la interculturalidad y la multiculturalidad, con experiencias endógenas de procesos y prácticas pedagógicas de los últimos años, en aras a continuar construyendo la propuesta de formulación de los lineamientos de políticas -que se presentarán en este foro- trabajada de consuno con los delegados a la Comisión Pedagógica Nacional y otros actores académicos y sociales.

Antes de concluir este sencillo saludo, quiero hacer un reconocimiento a los delegados de la Comisión Pedagógica Nacional para Comunidades Negras por su compromiso y por el trabajo que desarrollan junto con el Ministerio, y augurarles éxitos en este evento.

Finalmente, hemos querido rendir un sentido homenaje a todos los y las afrocolombianas en la persona del maestro Manuel Zapata Olivella, indiscutible defensor y exponente de la mujer y del hombre colombiano producto del mestizaje afroamericano, quien ha dedicado la mayor parte de su vida a la investigación, la producción y la reivindicación de África en América. Lo haremos al cierre de este evento, imponiéndole la Medalla Simón Bolívar, como reconocimiento del Ministerio y de la Nación colombiana a su vida y obra.

Si aspiramos a constituirnos algún día como una sola Nación; si realmente sentimos respeto por el otro; si el reconocimiento a la diversidad lo llevamos esculpido en el alma; si creemos en la educación como pilar fundamental del desarrollo humano; si nos sentimos orgullosos de nuestra descendencia africana, debemos salir a construir, entre todos, con manos negras, con manos blancas, con todas las manos, el país que nos merecemos. Un país donde quepamos todos bajo el azul celeste de sus cielos, sobre el verde claro de sus suelos, con la complejidad indomable de sus vientos, con la mirada plácida en el mar, y un grito silencioso de eterna libertad.

Muchas gracias.



2. La política de etnoeducación afrocolombiana¹

Dilia ROBINSON de SAAVEDRA*

Desde 1976, el Ministerio de Educación Nacional ha venido adoptando medidas para la educación de los grupos étnicos del país, como parte de la política educativa del Estado. En esta materia se ha logrado el desarrollo de un marco normativo importante, entendido como orientaciones generales para el diseño y ejecución de los proyectos educativos en las comunidades indígenas y afrocolombianas.

Posteriormente, la Constitución del 91 consagró diversos principios y fundamentos que definen a Colombia como una nación pluralista. Particularmente en materia educativa, la Constitución establece –artículo 67– que “la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia...” y señala –artículo 68– que “los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural”.

Así, pues, al reconocer y valorar la diversidad étnica y cultural de la Nación, la etnoeducación debe contribuir a la paz de los colombianos. De allí la urgencia de una educación intercultural para todos, en los distintos niveles y sectores del sistema educativo.

Hacia un balance de dos décadas de etnoeducación afrocolombiana

Los antecedentes de la etnoeducación en Colombia se ubican en las reflexiones y reivindicaciones de los movimientos sociales de los grupos étnicos, que en su

interacción con el Estado y con otros sectores sociales han logrado, por una parte, la toma de decisiones públicas que conforman un marco jurídico amplio e importante para la educación colombiana y, por otra, la construcción de procesos etnoeducativos en comunidades indígenas y afrocolombianas, principalmente.

Desde el Movimiento Social Afrocolombiano se cuestionó el papel de la educación formal basada en el supuesto de una cultura nacional homogénea, desconociendo así las culturas de los grupos étnicos, factor que contribuyó a la pérdida de su identidad cultural.

En este contexto, desde la década de los años setenta para los indígenas y de los ochenta para las comunidades afrocolombianas, se vienen impulsando experiencias etnoeducativas. La etnoeducación es incorporada como una política educativa del Estado en 1976, mediante el Decreto Ley 088. Desde 1993 el Ministerio de Educación Nacional asume la etnoeducación en comunidades afrocolombianas, con el concurso del Movimiento Social Afrocolombiano. En desarrollo del artículo transitorio 55 de la Constitución Política, dio origen a la Ley 70 de 1993. En materia etnoeducativa esta Ley se ha reglamentado mediante los decretos 2249 de 1995 y 1122 de 1998. Por medio de estos decretos se conforma la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras, como instancia asesora del Ministerio de Educación, para la formulación y ejecución de políticas etnoeducativas para las comuni-

* Coordinadora Nacional de Etnoeducación, MEN.

1. El presente documento ha sido elaborado con la participación de la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras y de diversos actores académicos, institucionales y comunitarios convocados a un proceso de consulta que se realizó, en las distintas regiones del país, entre los meses de mayo y junio de 2002.

dades negras, y se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en todos los establecimientos de educación formal del país.

En este contexto se ha avanzado en la construcción de la etnoeducación, entendida como un “proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y los grupos étnicos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto de vida”².

Un análisis del estado actual de la etnoeducación afrocolombiana, permite identificar algunos avances, logros, limitantes y retos de este proceso.

Entre los logros y avances se destacan:

- Se ha logrado desarrollar una amplia normatividad relacionada con la educación de los grupos étnicos y, en particular, de las comunidades negras.
- El desarrollo de experiencias etnoeducativas en distintas regiones del país, evidencia un nivel de apropiación de la etnoeducación por parte de las comunidades educativas. Algunas de estas experiencias fueron galardonadas por el Ministerio de Educación Nacional como proyectos educativos institucionales significativos en 1999. Igualmente, cabe destacar procesos educativos que se construyen desde una perspectiva regional, basados en la valoración de la diversidad cultural y biogeográfica del país, como la Red de Innovaciones Pedagógicas del Pacífico.
- La existencia de un movimiento académico y comunitario por la etnoeducación, que se refleja en los distintos eventos y espacios para el debate pedagógico; los procesos de formación ofrecidos por universidades y organizaciones en torno a los estudios afrocolombianos; la conformación de grupos de estudio

y redes de experiencias etnoeducativas, y las publicaciones que dan cuenta de la producción intelectual sobre el tema. Todo ello está contribuyendo a la construcción de una corriente de pensamiento sobre la etnoeducación afrocolombiana y al debate pedagógico en el país.

- La implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en distintos departamentos del país, a partir de la socialización de los lineamientos curriculares producidos por el Ministerio de Educación.

No obstante los progresos arriba señalados se reconocen algunas limitaciones y problemas que obstaculizan el desarrollo de la etnoeducación:

- La etnoeducación sigue siendo un tema marginal en la política educativa nacional; no ha logrado afectar el sistema educativo en su conjunto, trascendiendo la concepción de una educación para grupos étnicos. Se hace necesario, así, que se proyecte e involucre al resto de la sociedad.
- Los resultados respecto a la cobertura y la calidad de los procesos etnoeducativos afrocolombianos no son satisfactorios. Se identifican limitaciones en la formación de etnoeducadores, el diseño curricular, la sistematización y evaluación de las experiencias, y la investigación pedagógica, entre otros.

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

2. MEN. La etnoeducación: realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos. 1996.

La importancia y los retos de la política etnoeducativa

Lo anterior plantea la necesidad de promover la etnoeducación como una prioridad de Estado, en el marco de la política educativa nacional, atendiendo a su importante contribución para el reconocimiento y la valoración de la diversidad étnica y cultural de la Nación.

Desde la etnoeducación afrocolombiana se contribuye, entonces, a la construcción de una democracia real y, por tanto, a la paz y a la convivencia entre los colombianos, en el sentido de educar para el reencuentro de todos con la vertiente africana de nuestra historia y nuestra nacionalidad. También, se ayuda a combatir una de las formas de exclusión de nuestra sociedad, basada en la discriminación racial. Estas son razones de peso para hacer un mayor esfuerzo por involucrar a toda la sociedad colombiana, y a las mismas comunidades afrocolombianas, a través del sistema educativo nacional. En ese sentido, uno de los retos de la política de etnoeducación afrocolombiana consiste en promover la interculturalidad en el sistema educativo, mediante el conocimiento y valoración de la diversidad cultural, en particular, a través del conocimiento de la historia y de los aportes sociales, económicos, políticos y culturales de las comunidades afrocolombianas a la Nación.

Otro reto de la política consiste en superar los problemas que condicionan el desarrollo de una etnoeducación de calidad, así como la ampliación de su cobertura. Estos problemas se relacionan, entre otros, con la débil gestión de la etnoeducación por gran parte las secretarías de educación de los entes territoriales, el poco nivel de sistematización del conocimiento etnoeducativo que soporte la toma de decisiones y la inexistencia de una política de investigación en este campo.

Desde este enfoque educativo, la calidad de la educación está ligada a su adecuación al contexto sociocultural del educando: los bajos niveles de logros escolares se rela-

cionan con escasa pertinencia de la educación a la realidad de las comunidades. Así, el fortalecimiento de los procesos etnoeducativos contribuye al mejoramiento de la calidad de la educación en las comunidades, y en este caso concreto, las afrocolombianas.

Los objetivos de la política

La política de etnoeducación afrocolombiana tiene los siguientes objetivos:

- Promover la educación intercultural en todos los niveles del sistema educativo colombiano, que contribuya al reconocimiento, conocimiento y valoración de las diferencias culturales y étnicas de la Nación.
- Promover procesos de educación propia de las comunidades afrocolombianas en el marco de la interculturalidad, que fortalezcan sus identidades étnica y cultural y el sentido de pertenencia a sus comunidades.
- Contribuir al mejoramiento de la calidad y a la ampliación de la cobertura de la educación preescolar, básica, media y superior de las comunidades negras.

Las estrategias

Para el logro de los objetivos de la política, y para enfrentar los problemas que condicionan el desarrollo de la etnoeducación, el Ministerio de Educación Nacional se propone llevar a cabo las siguientes estrategias:

1. Universalización de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos se constituye en una propuesta de gran importancia para la construcción de un sistema educativo intercultural, pues con su implementación se pretende “eliminar, en todas las instancias sociales, institucionales e individuales, los comportamientos negativos frente a la diversidad para contribuir a una ética sin fronteras donde tenga espacio la diferencia...”³

3. MEN. Cátedra de Estudios Afrocolombianos. 2001. Pág. 49

Se promoverá, entonces, la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la educación preescolar, básica, media y superior, lo que permitirá la inclusión de la dimensión étnico-cultural, y el conocimiento de la historia y culturas afrocolombianas de manera transversal en los currículos, planes de estudios y proyectos institucionales de los establecimientos educativos.

2. Mejoramiento de la calidad de la etnoeducación afrocolombiana

La calidad de los procesos etnoeducativos está asociada a la posibilidad de avanzar en la construcción de nuevos modelos pedagógicos capaces de reflejar la diversidad étnica y cultural en currículos, planes de estudios, manuales de convivencia, materiales educativos, etc. En ese sentido, se partirá de una evaluación de la calidad de los procesos etnoeducativos afrocolombianos y de la sistematización de experiencias que den cuenta de los avances en las concepciones y prácticas pedagógicas etnoeducativas. Igualmente, se apoyarán procesos de mejoramiento curricular mediante el apoyo técnico, pedagógico y financiero a maestros, autoridades y miembros de comunidades, para la investigación, el diseño y el desarrollo de planes educativos y propuestas curriculares, y la elaboración y producción de materiales educativos. Finalmente, se promoverá la formación de docentes que puedan liderar la construcción de proyectos educativos institucionales - PEI con enfoque etnoeducativo, o desarrollar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, mediante el apoyo técnico-pedagógico a escuelas normales y facultades de educación que adelanten procesos de formación de etnoeducadores.

3. Promoción de redes de conocimiento etnoeducativo

Esta estrategia orienta sus acciones a superar las deficiencias de información y conocimiento sistematizado sobre los procesos etnoeducativos, así como sobre las dinámicas culturales de las comunidades negras. Por otra parte, busca generar procesos de trabajo conjunto entre el sector académico, las comunidades y los entes planificadores y administradores de la etnoeducación en el país y las regiones.

Lo anterior a través de la promoción de espacios de diálogo interdisciplinario y el intercambio académico sobre la etnoeducación y la realidad de las comunidades negras de Colombia, en el contexto nacional e internacional. En coordinación con algunas entidades competentes como Colciencias, Ministerio de Cultura e ICETEX, se apoyarán grupos interdisciplinarios de investigación en etnoeducación afrocolombiana, así como pasantías e intercambios académicos a nivel nacional e internacional.

4. Fortalecimiento de la capacidad de gestión de la etnoeducación

El fortalecimiento institucional del Programa de Etnoeducación Afrocolombiana busca generar las condiciones necesarias para la ejecución de la política etnoeducativa, en la cual intervengan, de manera coordinada, y en el marco de sus competencias, el Ministerio de Educación Nacional y los entes territoriales, como ejecutores de la política. El Ministerio de Educación ofrecerá asistencia técnica orientada a fortalecer la capacidad de las secretarías de educación departamentales, para asegurar una etnoeducación de calidad y pertinente a las condiciones de las distintas regiones del país. Para ello se fortalecerá la coordinación del Programa de Etnoeducación con otros programas y proyectos educativos del MEN, y se



implementará un sistema de información del Programa, compatible y articulado al sistema del sector educativo.

Por otra parte, se fortalecerá la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras como instancia asesora del Ministerio de Educación para la formulación y ejecución de las políticas etnoeducativas afrocolombianas.

Finalmente, el Ministerio de Educación liderará y promoverá la coordinación interinstitucional con otros ministerios, institutos y agencias de cooperación, entre otros organismos públicos y privados, para la ejecución y financiación de proyectos etnoeducativos.

5. Movilización social por la diversidad en la educación

Ante la necesidad de que la etnoeducación involucre a toda la sociedad, con esta estrategia se busca permear otros espacios y procesos educativos no formales e informales. El objetivo es lo-

grar una movilización social hacia una práctica de la interculturalidad.

Financiación

La política nacional de etnoeducación Afrocolombiana se financiará con recursos de las siguientes fuentes: el presupuesto general de la Nación, los recursos asignados por los entes territoriales y los créditos y aportaciones de la cooperación internacional.

Para compensar las desigualdades y carencia de cobertura y con el fin de garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades de la población afrocolombiana, se creará el Fondo de Compensación para la etnoeducación afrocolombiana.

Constituirán recursos del Fondo de etnoeducación afrocolombiana las asignaciones hechas en el presupuesto general de la Nación a los entes territoriales; los aportes de otros Estados, organismos multilaterales, bilaterales o nacionales de carácter público o privado, y donaciones institucionales.





3. Políticas y acciones de organismos multilaterales y de entes territoriales

LAS POLÍTICAS DE ORGANISMOS INTERNACIONALES

ACCIONES Y MECANISMOS DE COOPERACIÓN DE LA UNESCO

Anastasio MITJANS*

Quiero compartirles algunas reflexiones referentes a la educación para las poblaciones afrodescendientes, en lo general, y a la etnoeducación en lo particular. Reflexiones resultantes de nuestro acercamiento a esta tarea a lo largo de algunos años, y teniendo en cuenta otro tema que nos convoca: las acciones y mecanismos de cooperación de la UNESCO. Estas consideraciones hacen referencia a: los mecanismos de deculturación de la educación formal hacia la cultura afrodescendiente, una aproximación teórica a la etnoeducación y los aspectos que deben considerarse en la construcción de un proyecto de etnoeducación.

Mecanismos de deculturación de la educación formal hacia la cultura afrodescendiente

Creo que es fundamental entender el por qué de los mecanismos por los cuales se excluye, o cómo no se considera en los currículos escolares la historia de lucha, cultura y aportes de los pueblos negros a la sociedad. En toda integración se produce un discurso de tratamiento igualitario tanto a niños/as blanco-mestizos/as como a los no blanco-mestizos. De hecho, la educación puede conducir a homogeneizar las culturas desde una visión occidental, donde el resto de culturas, sobre todo la afrodescendiente, se pierde, al igual que su herencia ancestral.

Los sistemas educativos actuales no están formando a los afrodescendientes, pues, en ocasiones, las propuestas educativas en las que se ven involucrados son contradictorias a los valores culturales de los pueblos negros y muy ajenas a su realidad cultural.

De una manera sutil, el sistema educativo niega las diferencias culturales, la multi-ethnicidad y la pluriculturalidad, aunque en teoría se diga lo contrario, queriéndose enmarcar a los afrodescendientes en una sola identidad. Un ejemplo de ello son los contenidos que se imparten. Muchas veces no aparece allí nada que tenga que ver con hechos históricos de estos pueblos, sus luchas, sus líderes, sus héroes, y nada que les ayude a reafirmar su identidad; por el contrario, hay más elementos para rechazar su negritud y hacerlos vulnerables a la penetración cultural hegemónica.

La multiplicidad de culturas y etnias es una de las tantas características de las sociedades modernas. La idea de multiculturalismo es el resultado de procesos civilizatorios marcados por la heterogeneidad. Por ello, tal como afirma María Aparecida da Silva¹, se vuelve necesario que la educación formal dé respuestas a los problemas generados por la convivencia de culturas diversas en el mismo espacio social.

* Consultor de la UNESCO – Oficina Regional para América Latina, de Quito.

1. Historiadora. Coordinadora Ejecutiva y Coordinadora del Núcleo de Educación y Formación Política de Geledés- Instituto de la Mujer Negra. En Multiculturalismo y Educación. Artículo pág. Web.

Aproximación teórica a la etnoeducación

Para la UNESCO hablar de etnoeducación presupone un cambio total en las relaciones sociales, las cuales tradicionalmente han sido concebidas –hacia los grupos étnicos y otros sectores vulnerables, especialmente– desde la hegemonía del sistema dominante.

La etnoeducación, como se ha planteado, y nosotros coincidimos, hay que asumirla como algo estratégico y no coyuntural. No se trata de resolver situaciones emergentes, sino de desarrollar propuestas que garanticen la continuidad y sostenibilidad de sus objetivos, de manera que reconozca los derechos a una educación integral que concatene la identidad étnico-cultural y, al tiempo, aporte conocimientos que permitan no sólo contemplar la realidad sino interpretarla y transformarla creativamente. De igual forma, la etnoeducación debe facilitar procesos de acercamiento entre las diferentes etnias y poblaciones que conforman la estructura social de un país.

La etnoeducación hay que verla muy vinculada al desarrollo, a la interculturalidad y a la diversidad cultural, entendidas éstas últimas no como dependencia sino como interrelación. Con esta visión, tanto la interculturalidad, como la diversidad cultural, se convierten en elementos que enriquecen las transformaciones de los diferentes grupos étnicos, como un proceso social continuo y en espiral.

Al afirmar que es un proceso social continuo no nos referimos simplemente a un “programa” o “plan educativo” que funcione a modo de receta o fórmula, y que puede ser aplicado a grupos étnicos de forma indistinta. Este proceso debe ser construido, y continuamente modificado, en la medida en que las mismas comunidades, y quienes trabajan en ellas, estén realmente involucrados y tengan la capacidad social de participar en las decisiones de forma reflexiva, entendiendo que los elementos culturales propios y ajenos pueden re-

forzarse, empoderarse o rechazarse. Para promover nuevas formas de interacción social y cultural, recomendamos que todas las acciones que se generen sean el fruto de un análisis acerca de sus fortalezas y debilidades, y no de la dependencia o la improvisación.

Es oportuno señalar que, aun al interior de las mismas comunidades afrodescendientes, la etnoeducación presupone la diversidad cultural. Aunque son parte de la misma etnia, viven en situaciones geográficas, climáticas, sociales y económicas diversas, y buscan al mismo tiempo vías para transformar sus realidades específicas y plantear alternativas de desarrollo y acciones educativas a partir de su base cultural.

Igualmente, consideramos que los procesos de etnoeducación no sólo sirven y funcionan en la educación formal sino, también, en la educación popular. Nos estamos refiriendo a procesos de capacitación, habilitación o complementación permanente que vayan dando respuestas a las demandas de desarrollo de las comunidades afrodescendientes a partir de las especificidades de su cultura y de su entorno.

Aspectos que se deben tener en cuenta en la construcción de un proyecto de etnoeducación

Considerando que la etnoeducación es un proceso en construcción, me permito sugerir algunos aspectos que me parecen fundamentales para alcanzar su institucionalización.

En un primer momento se deben considerar elementos propios de los pueblos afrodescendientes en torno a los cuales se estructuren las propuestas:

- El fortalecimiento de la identidad afro, para generar condiciones de autorreconocimiento que, por ende, faciliten las relaciones de igualdad con las demás culturas.

- El conocimiento y recuperación de la historia del pueblo negro, para hacer una relectura crítica que explique el hoy y nos entregue elementos para un futuro.
- El fortalecimiento de la organización comunitaria es fundamental, en cuanto generadora de procesos conscientes, sistemáticos e intencionales de acciones colectivas que tengan incidencia en lo social, político y económico.
- La articulación de procesos locales al movimiento negro nacional.
- La formación de los agentes educativos para un proceso permanente que gire alrededor de los componentes culturales y con la mayor calidad de contenidos y metodologías.
- El establecimiento de mesas nacionales de diálogo entre los afrodescendientes, que les permitan ir dando cuerpo a este proceso, poniendo en el tapete sus trabajos y experiencias locales para construir un movimiento nacional.

Un segundo momento podría ser el diálogo con los representantes del Ministerio de Educación para trabajar en este tema y proveer los recursos necesarios para que este proceso salga adelante y se implemente, no sólo en las comunidades negras, sino también en todas las instituciones educativas.

Programas y proyectos que la UNESCO apoya en la región y, particularmente, en Colombia

El trabajo que hemos desarrollado en favor de la etnoeducación y los pueblos afrodescendientes, ha estado enmarcado en nuestras políticas educativas, a las cuales me referiré a continuación.

Como es del conocimiento de ustedes, y por mandato, la UNESCO, dentro del marco del Gran Programa I, trabaja por garantizar y dar seguimiento al Plan de Acción del Foro Mundial Educación para Todos, así como también, desarrolla acciones en el campo cultural dentro del Gran Programa IV.

La UNESCO, desde 1998, juega un papel importante en la reforma de los sistemas educativos latinoamericanos, a través del Proyecto Principal de Educación, el cual ha vinculado a todos los países, los bancos de desarrollo regional, la empresa privada, los ministerios de educación y a otras instituciones estatales del más alto nivel. En el contexto de la cooperación regional ha cumplido una función mediadora, principalmente, en el ámbito de políticas internas de los países, orientando proyectos y uniendo personas en torno a programas regionales, en aras de mejorar la calidad de la educación.

Los programas regionales, coordinados por la oficina regional de Educación, con sede en Santiago de Chile, que más se destacan, son el Curso regional de formación de formadores (Santiago); los convenios de apoyo a las reformas para evaluar las nuevas estructuras del sistema educativo y diseñar sistemas de evaluación de calidad; el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación y otras formas de monitoreo y evaluación; los programas nacionales y subregionales de alfabetización; la investigación regional sobre educación básica de adultos; la formulación de un modelo de gestión para la escuela; los talleres nacionales de formación en necesidades educativas especiales; el Programa regional de formación inicial para la educación básica, y el fortalecimiento de la educación para el trabajo. Los proyectos nacionales más apoyados por la UNESCO, se relacionan con: la alfabetización, la post-alfabetización y la educación intercultural bilingüe; la atención integral de áreas urbanas marginales y rurales; la educación especial; la educación para la paz, y la articulación de la educación primaria e inicial con la alfabetización y la educación de adultos.

La cooperación particular con Colombia ha sido amplia; dentro de ésta se pueden señalar, entre 1998 y 2001, las siguientes acciones: apoyo a los encuentros de formación de dinamizadores para la educa-

ción ambiental en las escuelas, en coordinación con el Ministerio de Educación; asesoría técnica dentro del proceso de la reforma educativa; colaboración en el desarrollo del proyecto “Los niños y el Medio Ambiente”, en coordinación con la Corporación Eco-cultural Urabá Tierra Viva; apoyo y asistencia a los proyectos Úrsula y Canguros, en coordinación con el Ministerio de Educación y el Instituto de Bienestar Familiar (se produjo un interesante video y la publicación de sus correspondientes materiales pedagógicos); asistencia y apoyo financiero al proyecto “Educación para la salud sexual y reproductiva”; desarrollo del Seminario Nacional Pedagogía para la Convivencia, desde la Consejería Regional para la Mujer y la familia; apoyo financiero al evento “Educación para el desarrollo y la Paz”; contribución financiera al proyecto “Educación contra la violencia a niños, la mujer y la familia”; apoyo al seminario “Cultura de Paz”, dirigido a más de 60,000 niños y estudiantes, y cooperación técnica y financiera al Museo de Antioquia.

Para todo este accionar, la UNESCO ha trabajado, y trabaja, por ampliar los esfuerzos y recursos de cooperación, solicitando la participación de otras organizaciones y organismos gubernamentales y demás organizaciones de la sociedad civil, así como los organismos UNICEF, PNUD, Banco Mundial, entre otros.

En cuanto a las estrategias de educación y planes de acción nacionales y regionales, que es otro aspecto importante del trabajo de la Organización, los esfuerzos están encaminados al fortalecimiento de las capacidades institucionales en los ámbitos de dirección, gestión, finanzas, formación docente y capacitación profesional, así como al fomento del diálogo sobre políticas y participación comunitaria.

El fomento de la educación es otro de los objetivos de trabajo de la Organización, mediante la asistencia técnica y la puesta en marcha de experiencias innovadoras en

la región. En particular, una educación que promueva una cultura de paz, los derechos humanos y la diversidad cultural. En este sentido, apoyar una educación de calidad, dirigida a los afrodescendientes, es fundamental para la UNESCO. Se trata de educar para aprender a vivir juntos, sin paternalismos, pero orientando los contenidos pedagógicos al entendimiento entre las diversas culturas, partiendo del criterio de que lo diverso no niega lo único; por el contrario, es portador de éste. De ahí que la UNESCO viene trabajando porque se enriquezcan los planes de estudios y textos para la enseñanza de la Historia. En Cartagena de Indias, en 1996, promovimos un interesante encuentro encaminado a trabajar este aspecto. Se trata de hacer realidad la tan mencionada dimensión cultural y educativa del desarrollo.

En cuanto a las políticas de la UNESCO en la promoción del multiculturalismo y la educación en beneficio de los afrodescendientes, la base para el desarrollo del trabajo se apoya en la protección a la diversidad cultural en el sentido más amplio; la promoción del pluralismo cultural, del diálogo intercultural y el refuerzo de los vínculos entre cultura y desarrollo (La Habana). En este campo, la Organización ha venido trabajando por revitalizar y promover la identidad, la diversidad cultural, el pluralismo cultural y la educación multilingüe, como una contribución importante a la protección del patrimonio cultural inmaterial.

La protección y promoción del multiculturalismo y el diálogo intercultural están dirigidas a incentivar prácticas de pluralismo cultural, mediante el apoyo a propuestas sociales y culturales a escala nacional, local y regional, en particular en los contextos urbanos, con la intención de reforzar la cohesión social en entornos multiétnicos y multiculturales.

Mecanismos de cooperación y asistencia a procesos educativos y culturales de las poblaciones afrodescendientes

El fortalecimiento institucional de los afrodescendientes es una parte importante del trabajo que realizamos, aunque encontramos escollos. En cooperación y asistencia técnica se apoya la realización de procesos de investigación y diagnósticos, a partir de los cuales diseñar respuestas efectivas a la problemática de los afrodescendientes; el desarrollo de acciones de capacitación a líderes comunitarios afrodescendientes; la contribución financiera para el desarrollo de eventos artísticos, culturales y educativos, dirigidos al fortaleci-

miento de la etnoeducación y la identidad cultural, en coordinación con otras agencias e instituciones; la tramitación de propuestas de proyectos a través de la Comisión Nacional de Cooperación con la UNESCO y su Plan Principal de Participación; el apoyo al Proyecto Interregional para la Preservación de la Identidad Afrodescendiente, a través de la fundación ecuatoriana “Coral y Esmeraldas”, la formación y capacitación de promotores socio-culturales y el trabajo de capacitación para el desarrollo de comunidades afrodescendientes, en coordinación con instituciones que laboran con financiamiento externo.

LOS AFRODESCENDIENTES EN LA AGENDA DEL BANCO MUNDIAL, AVANCES Y RETOS

Shelton DAVIS*
Josefina STUBBS**

El Banco Mundial está comprometido en “combatir la pobreza y la exclusión de los afrodescendientes, a través de apoyar el acceso equitativo a oportunidades de desarrollo social y económico y de reforzar su participación en el diseño, implementación y evaluación de políticas y programas de desarrollo”. Es por ello que estamos dedicando energías al fortalecimiento de capacidades, lo mismo que a avanzar en el asunto de tierras y territorios y en apoyar programas de educación.

A partir del creciente consenso internacional acerca de la condición de pobreza extrema y exclusión de las y los afrodescendientes, en junio de 2000, el Banco publicó el informe mundial sobre desarrollo “Atacando la pobreza”. En la segunda parte de este informe hay varios capítulos con mucha información estadística acerca de los obstáculos que enfrenta la lucha contra la pobreza y la exclusión. Éstas están institucionalmente ligadas, en muchos países, a la discriminación racial, de género, de edad, etc. Así mismo, el Banco participó activamente en la preparación y realización de la conferencia sobre racismo celebrada en Durban. Dentro de su política el Banco ha asumido un compromiso

integral con los gobiernos nacionales, apoyando iniciativas encaminadas al desarrollo, la formación y la inclusión en igualdad de condiciones de las comunidades afrodescendientes. Particularmente en Colombia, hemos estado participando en temas de tierra y territorios, derechos culturales, educación, etc.

El territorio, entendido más allá del recurso tierra, es uno de los aspectos fundamentales en el proceso de reivindicación social, cultural y económica de los afrodescendientes en Colombia. Al respecto, el Banco se ha hecho presente acompañando los programas que siguieron a la titulación colectiva del territorio ancestral ocupado por estas comunidades en la Costa Pacífica, financiando proyectos de desarrollo sustentable y de manejo de recursos naturales. Algo similar a lo que viene realizando en el Brasil, en el caso de los quilombos, y en Centro América, en el asunto de los territorios y recursos marinos de los garífunas. Actualmente en Colombia, el Banco apoya proyectos de asistencia a los desplazados afros e indígenas del conflicto armado.

En el renglón del fortalecimiento de las capacidades de comunidades y organiza-

* Manager Departamento de Desarrollo Social para la Región de América Latina y El Caribe del Banco Mundial.

** Especialista en Educación del Banco Mundial.

ciones afrodescendientes, el Banco aporta recursos a diversos países del área latinoamericana. En Centro América, conjuntamente con algunos gobiernos, impulsa un proyecto de desarrollo de mujeres líderes y de organizaciones comunitarias afros. En Perú, presta su apoyo al Programa Diálogos Comunidad-Municipio. En países como Bolivia y Venezuela, participa del desarrollo de las capacidades organizativas entre grupos culturales y artísticos. En Uruguay, sustenta financieramente el proyecto de maestros/as e inspectores escolares en el uso de material educativo no-racista.

Educación

Es necesario reconocer en primer lugar que, hasta ahora, los proyectos educativos que impulsa el Banco no hacen focalización poblacional. Por otra parte, es importante tener en cuenta que el acceso necesita ir de mano de la calidad. Ligado a la calidad, encontramos que el currículo necesita ser revisado y mejorado para dar inclusión a los contenidos de la interculturalidad. Por último, para poder hacer trabajos enfocados a poblaciones con dificultades de acceso a la educación, es necesario desagregar los registros de inscripción

estudiantil y las estadísticas de rendimiento.

El Banco ve la necesidad de invertir en las y los maestros y supervisores escolares para que ayuden a rescatar e integrar contenidos no racistas; por ello, apoya programas que incrementan la presencia de grupos afro en mecanismos de diseño de programas y procesos educativos.

Las políticas del Banco también están encaminadas a fortalecer los procesos de descentralización y municipalización y, a través de éstos, adaptar contenidos y metodologías acordes con las realidades locales. El fortalecimiento del nivel educativo de los padres y madres y el aumento de su participación en el proceso educativo de los hijos, es un ingrediente fundamental para el logro de las políticas que buscan la inclusión social de comunidades excluidas y la superación del atraso y la pobreza.

Las organizaciones comunitarias deben ser impulsadas y fortalecidas para que participen activamente en las instancias locales de consulta y diseño de políticas y metodologías educativas. El Banco cree conveniente crear puentes de diálogo, intercambio de materiales y experiencias entre ONG, universidades, institutos especializados, autoridades locales y autoridades del sector educativo.

GESTIÓN DE LA ETNOEDUCACIÓN POR LOS ENTES REGIONALES

La Constitución de 1991 establece que Colombia es una nación pluriétnica y multicultural. En desarrollo del mandato constitucional, la Ley 70 de 1993 reconoce el protagonismo de las culturas afrocolombianas en la construcción de la Nación, su situación de invisibilidad y exclusión social y la necesidad de superar las dificultades que este error histórico y estructural ha causado a la Nación y, particularmente, a los pueblos negros. La Ley contempla, entre otras iniciativas, la implementación de una educación respetuosa de

los derechos de los afrodescendientes, que ofrezca una formación acorde con sus conceptos de persona, familia y cultura, y para ello crea la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Posteriormente, el Decreto 1122 de 1998, impulsa el conocimiento y difusión de los saberes de los afrodescendientes, reconociendo los aportes de las comunidades negras a la cultura y la historia colombianas y a la conservación, uso y cuidado del medio ambiente para el desarrollo científico y técnico, y ordena su difusión.

**SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN DE BOGOTÁ
D.C.**

Hernán Darío ALZATE*

* Subdirector de Integración Institucional – SED Bogotá.

Los objetivos fundamentales de la Cátedra son conocer, valorar y difundir la riqueza de las culturas afrocolombianas y fortalecer la identidad étnica de los educandos afrodescendientes en el Distrito Capital. Las estrategias para lograrlo, pasan por sensibilizar y formar a los docentes en las necesidades de una educación intercultural, elaborar y publicar las orientaciones curriculares que estructuren la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y desarrollar una investigación sobre convivencia interétnica que contribuya al entendimiento y la paz sociales.

Las actividades de sensibilización y formación docente desarrolladas, se relacionan en el siguiente cuadro:

Sensibilización y formación de docentes

Actualización	Participantes	Fecha
Encuentro académico sobre la Cátedra	50	Ene-99
Taller sobre formulación PFPD	50	Sep-99
Encuentro Expresión Negra	50	Oct-99
Introducción a la Cátedra	200	Ene-00
La Cátedra y el currículo	50	Jun-00
Danza africanista	60	Jul-00
Rondas y juegos afrocolombianos	75	Jul-00
Presentación orientaciones curriculares	380	Mar-01
Danza africanista y lúdica infantil	80	Jun-01
Presentación resultados investigación sobre convivencia interétnica PFPD	130	Oct-01
Ciencias sociales en estudios afrocolombianos	75	
TOTAL	1.200	

Las orientaciones curriculares buscan reconstruir la historia de los afrodescendientes, valorar la importancia demográfica de su presencia, redignificar el lenguaje, restituir el sentido del cimarronaje

como construcción de libertad, y mantener vivo el legado cultural -espiritualidad, tradiciones orales, rituales, carnavales, relación con el medio ambiente y convivencia- de las culturas afrodescendientes.

La metodología más conveniente al enfoque intercultural es la transversal, lo que supone una innovación que acerca el conocimiento académico a las problemáticas y complejidades de la vida diaria. Se propone así, trabajar la Cátedra desde todas las áreas del conocimiento: ciencias sociales, lengua castellana, ciencias naturales, educación artística, educación física, educación ética y valores, y tecnología.

La Secretaría de Educación Distrital desarrolló un estudio de convivencia interétnica que permitiera analizar el grado en que la escuela se ha constituido en un espacio de convivencia respecto a la diversidad étnica y cultural para los niños, niñas, jóvenes y docentes afrocolombianos en Bogotá. Este estudio se realizó teniendo en cuenta tres ejes: el imaginario de los docentes, el aspecto institucional y la vida cotidiana de la institución escolar.

Sin embargo, aún hay muchas cosas por hacer, entre otras completar la base de datos, que nos lleve a establecer los recursos relacionados con el tema. Igualmente, se tiene programando un encuentro de instituciones educativas distritales que desarrollan experiencias etnoeducativas importantes. En cuanto a la sensibilización y formación de docentes distritales en la temática, queremos seguir avanzando, pues consideramos este aspecto como prioritario para el alcance óptimo de los objetivos previstos.

La Secretaría podrá contar con una página Web, www.sedbogota.edu.co, a partir de septiembre de 2002.

En el departamento de Risaralda, la etnoeducación indígena y de comunidades negras ha sido siempre de interés para la administración. Las acciones adelantadas no sólo se han realizado con representantes de los grupos organizados de las comunidades negras, sino con mestizos. El macroproyecto “Transversalidad de la cultura afrorissaraldense en los currículos de las instituciones educativas”, se inserta en el programa educativo departamental “Todos y todas en la Escuela”, en el subprograma de Etnoeducación.

Dentro de los objetivos propuestos para el proyecto de transversalidad, se tienen:

- Incorporar a los proyectos educativos institucionales los principios de multi e interculturalidad.
- Caracterizar los elementos conceptuales y prácticos que permitan identificar el perfil del hombre y la mujer afrorissaraldenses para proyectar el desarrollo de esta comunidad.
- Identificar las prácticas pedagógicas de las comunidades negras en el departamento.
- Elaborar una propuesta de integración transversal de la cultura afrorissaraldense en los currículos de las instituciones educativas de todos los niveles en el departamento.
- Involucrar a la comunidad negra del departamento y sus organizaciones en la planeación, desarrollo y evaluación del proyecto.

El proyecto se ha ejecutado en varias fases, así:

Fase de formación

Primer Momento. Conformación de un equipo interdisciplinario que lidera el proyecto, integrado por representantes de la Universidad Tecnológica de Pereira, el Movimiento Nacional Cimarrón y las Secretarías de Gobierno y Educación y Cultura.

Segundo Momento. Sensibilización. Corresponde a la ejecución de talleres de sen-

sibilización desarrollados con representantes de los grupos organizados de la comunidad negra de Risaralda. Los temas y actividades abordados y desarrollados han sido: la Ley 70 de 1993; la cultura afrocolombiana y afrorissaraldense; la socialización del macroproyecto y la organización del Primer foro departamental de etnoeducación afrorissaraldense.

Tercer Momento. Formación. Socialización de los Lineamientos de la Cátedra de Estudios Afrodescendientes; y de las investigaciones “Perfil del hombre y la mujer afrorissaraldense” y “Prácticas pedagógicas de la cultura afrodescendiente”.

Fase de investigación

Se han venido realizando los siguientes estudios:

- Estado del arte de la cultura afrorissaraldense en el departamento de Risaralda: Registro de trabajos escritos sobre la cultura de la comunidad negra. Se recogió información en los catorce municipios del departamento. Algunas de las conclusiones son las siguientes: La precariedad de estudios especializados y la debilidad conceptual y metodológica de los mismos, tornan difícil su aplicación. El documento resultado de la investigación se considera un primer acercamiento hacia la valoración de la cultura afrocolombiana en nuestro medio. Este trabajo servirá de apoyo y punto de partida para investigaciones futuras y, en concreto, para la construcción del currículo transversal de la cultura afrorissaraldense en todos los niveles de la educación.
- Elementos etnoculturales –lúdica y danza- de las comunidades negras de los municipios de La Virginia, Pereira, Pueblo Rico y el corregimiento de Santa Cecilia: su objetivo consistió en identificar expresiones de elementos etnoculturales en estos municipios, con el propósito de aportar elementos significati-

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTAL DE RISARALDA

Francisco FRANCO GARCÉS*

Hilduara OSPINA FRANCO**

* Secretario de Educación y Cultura del departamento de Risaralda.

** Jefe de la División de Formación de Educadores, quien fue la ponente en el Foro.

vos para la construcción y tipificación de la cultura afrorissaraldense.

- Perfil del hombre y la mujer afrorissaraldense. Investigación en proceso que servirá de base para la construcción del currículo.
- Prácticas pedagógicas de la comunidad afrodescendiente. Las categorías que se están abordando son: educación, cultura, desarrollo social, métodos e instrumentos y relación de la educación con el mundo de la vida.

Fase de asesoría, control y evaluación

Para el cumplimiento de esta fase se han realizado reuniones periódicas, presentación de informes parciales y acompañamiento a las comunidades que han participado en el proceso.

Las fuentes de financiación del macroproyecto han sido el Ministerio de Educación Nacional, el Sistema General de Regalías y recursos propios del departamento.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN MUNICIPAL DE BUENAVENTURA

Humberto CELORIO BENÍTEZ*

Acciones desarrolladas en materia etnoeducativa

En términos generales, la capacitación de docentes en etnoeducación ha sido débil. Es importante anotar que algunas instituciones locales, por iniciativa propia, vienen abriendo y desarrollando espacios de capacitación en etnoeducación. Sólo para mencionar algunas, la Facultad de Sociología de la Universidad del Pacífico, la Iglesia desde la pastoral social, y algunas instituciones educativas de carácter oficial, cuyos proyectos educativos institucionales le han apostado con entusiasmo al enfoque etnoeducativo de su currículo. La labor de la Secretaría de Educación Municipal se ha limitado a una función de coordinación y mediación para facilitar el desarrollo de estos procesos. En términos de apoyo real y tangible a procesos etnoeducativos desde la entidad territorial, la incorporación de docentes constituye el logro más destacado.

Los recursos con los cuales se vienen financiando algunas acciones en este sentido son de orden nacional y, en lo fundamental, en el marco de los convenios MEN-FONADE-PLAN PACÍFICO, con programas o proyectos como la Red de Innovaciones Pedagógicas del Pacífico, la adecuación curricular o currículo pertinente, el Foro Etnoeducativo Municipal realizado por la Universidad del Pacífico,

y el trabajo con docentes y directivos docentes, llevado a cabo por la escuela de formación Nelson Mandela del Movimiento Cimarrón.

La investigación etnoeducativa apenas se insinúa y, desde luego, no ha tenido impacto real –por ahora, por lo menos– en los procesos sociales y en la calidad de vida de la gente. Se hace necesario crear estrategias de compilación y sistematización de experiencias locales para perfilar un mejor proyecto etnoeducativo a partir de las particularidades y características de los afrodescendientes e indígenas del municipio. Esto deberá posibilitar mejores alternativas de desarrollo integral, que tengan impacto en la calidad de vida de estas comunidades.

Se espera que las investigaciones permeen en primera instancia los PEI y los planes de estudio en los niveles de preescolar, básica y media y, en la universidad, en particular, en los programas de formación de docentes, sin violentar, desde luego, la autonomía que en materia curricular y pedagógica le otorga la Ley 115 de 1994 a las instituciones educativas.

En materia de currículo, lo más relevante que se desarrolla es el proyecto de adecuación curricular, con un alto componente etnoeducativo. Este proyecto se realiza con la participación de un equipo de investigadores locales, bajo la asesoría de la

* Secretario de Educación Municipal de Buenaventura, Valle.

Universidad Católica de Manizales, encontrándose ya bastante avanzado. Próximamente deberá ser experimentado y evaluado para su convalidación, de cara al proceso de aplicación. Las expectativas del conjunto de la comunidad educativa frente a este trabajo son grandes, ya que se reconoce la obsolescencia y descontextualización de las actuales prácticas curriculares. En el marco de este proyecto de adecuación curricular se ha realizado capacitación de docentes, así como estudios sobre los lineamientos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Avances en calidad y cobertura de los procesos etnoeducativos

En la Secretaría de Educación Municipal no existe una evaluación seria ni una información confiable y consolidada, que nos permita dar cuenta de los avances en calidad y cobertura del proceso etnoeducativo en Buenaventura.

Se observa que los avances son más tangibles en el sector rural, gracias a los procesos organizativos y formativos que adelantan los consejos comunitarios de los territorios colectivos de comunidades negras. Estos han logrado permear con un discurso étnico el sector educativo, promoviendo programas alternativos como el bachillerato en bienestar rural y la escuela nueva. El primero de ellos, que cuenta con el apoyo decidido de las secretarías de educación municipal y departamental, a través de un convenio con FUNDAEC, es un buen ejemplo metodológico y práctico frente al proceso etnoeducativo.

En términos generales, los avances en etnoeducación dependerán mucho del compromiso y empoderamiento de los docentes y directivos docentes de las instituciones educativas. Por ello, si queremos hacer de la etnoeducación una realidad concreta en las instituciones educativas y demás espacios de socialización, es apremiante apostarle a una estrategia a corto, mediano y largo plazos, para sensibilizar,

capacitar y formar de manera permanente a los docentes. Esto requiere de la apropiación de recursos significativos de orden nacional, departamental y municipal. En este sentido, el espacio creado por la Red de Innovaciones Pedagógicas del Pacífico, en Buenaventura y la región, al cual deben concurrir las universidades, los académicos y los trabajadores de base comprometidos con el tema, es un excelente escenario para canalizar este megaproyecto de formación y autoformación.

Una de las manifestaciones más concretas de avance en la atención educativa a grupos étnicos, con la coordinación de los consejos comunitarios y líderes indígenas, es la vinculación de más de 50 docentes, entre departamentales y municipales. Esta vinculación se realiza mediante la figura de nombramientos de excepción. En la zona rural de Buenaventura, dichos nombramientos se han constituido en el apoyo más tangible al proceso etnoeducativo por parte de los entes territoriales tanto departamentales como municipales. (Esta figura, sin embargo, desaparece en las disposiciones legales más recientes).

En términos de calidad, se registran serios interrogantes, a nuestro juicio muy válidos, frente a los cuales se hace necesario generar una seria reflexión: ¿cómo abordar un proceso de enseñanza-aprendizaje etnoeducativo?, ¿desde qué enfoque o enfoques teóricos?, ¿qué modelos pedagógicos serían los más apropiados y pertinentes?, ¿es en sí misma la etnoeducación un enfoque pedagógico?, ¿cómo se articula la etnoeducación con los estándares curriculares y las áreas obligatorias y fundamentales?, ¿qué tipo de diálogo establecer entre la etnoeducación y la evaluación de competencias básicas?

Mecanismos de coordinación interinstitucional

Para Buenaventura ha sido un enorme acierto la relación Municipio - PLAN PACÍFICO. Se hace urgente consolidar es-

quemas de coordinación de la Secretaría de Educación Municipal con las universidades que hacen presencia en la localidad, en particular la del Pacífico y la del Valle - sede Pacífico, lo mismo que la del Quindío, entre otras razones, para responder científicamente a los interrogantes anteriormente mencionados. También es preciso establecer una coordinación de acciones entre la Secretaría de Educación Municipal y la gerencia social de la Sociedad Portuaria, en temas como la ampliación de cobertura y calidad. Es necesario, así mismo, fortalecer la relación con los consejos comunitarios de las comunidades negras y las autoridades indígenas con asiento en el territorio. Este mecanismo legitima el proceso, mediante la construcción participativa desde las comunidades. Por otra parte, se hace indispensable adoptar mecanismos de coordinación con las secretarías de educación municipal de la región del Pacífico y el resto del país –inexistentes en este momento–, con el fin de compartir experiencias etnoeducativas que dinamicen y enriquezcan el proceso.

Procesos de participación ciudadana en la implementación de las políticas etnoeducativas

La etnoeducación apenas comienza a insinuarse como política de la Secretaría de Educación Municipal. Se ha reflejado en los planes de desarrollo educativo, lo cual explica, en parte, que desde la administración no se hayan orientado procesos de participación ciudadana para la implementación de políticas al respecto.

Este proceso participativo se viene realizando a partir de las organizaciones de las comunidades negras, desde la época de la discusión del artículo transitorio 55 de la Constitución. Se realizó un trabajo de información, divulgación y socialización a los ciudadanos acerca de normas como la Ley 70 del 93, la Ley 115 del 94, el Decreto 804 del 95 y el Decreto 1122 del 98, entre otros. Este marco jurídico, desde

luego, crea condiciones favorables a la participación ciudadana en la construcción de procesos etnoeducativos. No obstante, debemos admitir que la participación aún es incipiente.

El Foro Educativo Municipal, realizado el pasado mes de junio bajo el liderazgo de la Secretaría de Educación Municipal, con el apoyo de la Secretaría de Educación Departamental, dispuso de una mesa de trabajo cuyo tema central fue la etnoeducación. Allí participaron padres de familia y trabajadores de base, aportando valiosos elementos que dieron cuenta de su interés por el tema. El trabajo, en este sentido, apenas comienza y debe ser fuertemente apoyado, toda vez que no podemos definir una política etnoeducativa afrocolombiana sin una base social amplia: sólo la participación legitima el proceso y aporta el debido control social.

La asignación de recursos para la financiación de los procesos etnoeducativos

El proceso se ha llevado a cabo, básicamente, con recursos de la Nación y a través del convenio MEN-FONADE-PLAN PACÍFICO.

Entre los programas importantes con incidencia en etnoeducación se pueden mencionar, principalmente, el de adecuación curricular que, como ya planteamos, adelanta un equipo de investigadores locales con la asesoría de la Universidad Católica de Manizales y el concurso de proyectos etnoeducativos significativos de Buenaventura, en el cual se destacaron establecimientos educativos como Las Américas, República de Venezuela, COLMANUT, Escuela Santa Rosa No. 14 y el Programa de Bachillerato en Bienestar Rural.

La Secretaría intervino en la conformación de la red de innovaciones pedagógicas “El Chinchorro”; colaboró en la multiplicación de los talleres sobre trabajo en equipo y modelos pedagógicos; organizó la Jornada de fortalecimiento de la identidad cultural y la participación, y realizó acti-

vidades de fortalecimiento de la Red de innovaciones pedagógicas del Pacífico.

La propuesta es, entre otras, aprovechar la fase de reglamentación de la Ley 715 del 2001 que distribuye los recursos y competencias, para introducir disposiciones en las que, para financiar el proceso de etnoeducación afrocolombiana, se destine un porcentaje de los recursos del sistema general de participaciones.

Ahora bien, la normativa hasta hace poco existente permitía la contratación y nombramiento de excepción de docentes en las comunidades étnicas, en particular, en la zona rural. En la Ley 115 del 94, artículo 62, sobre selección de educadores, se dice que: “Las autoridades competentes en coordinación con los grupos étnicos seleccionarán a los educadores que laboren en sus territorios, preferiblemente entre los miembros de las comunidades en ellas radicadas.” El Decreto 804 del 95 complementa lo anterior ordenando que los docentes seleccionados para cada grupo étnico lo sean teniendo en cuenta sus usos y costumbres, el grado de compenetración y compromiso con su cultura; la vocación y responsabilidad, la capacidad investigativa y pedagógica y la facultad para articular los conocimientos y saberes con los de otras culturas. Sin embargo, la reciente expedición del Decreto 1278 (19 de junio de 2002) pareciera derogar lo anterior, creando un marco jurídico contrario a los nombramientos de excepción para la atención educativa de grupos étnicos. Esta norma, que regula todo lo concerniente al ingreso al servicio educativo estatal, no

hace referencia a los nombramientos de excepción. Hoy, el departamento del Valle y el municipio de Buenaventura tienen frenado un buen número de nombramientos hasta tanto haya claridad jurídica al respecto. Nuestra propuesta es que el Ministerio determine una comisión que, de manera inmediata, estudie el caso y elabore una reglamentación del capítulo 2 del Decreto 1278 y, en particular, del artículo 7, para incorporar nuevamente la figura del nombramiento de excepción para la atención educativa a grupos étnicos. Este ejercicio es urgente. Nos estamos viendo abocados a desatender niños que estaban en el sistema, y se corre el peligro de retroceder en el proceso de etnoeducación. Es importante plantear, a manera de propuesta, que sobre la base de principios de complementariedad, la Nación debe apoyar a la etnoeducación mediante financiación y cofinanciación, dentro del marco de la ley 715. Ésta, en el artículo 5.3, dice: “Es competencia de la Nación impulsar, coordinar, financiar, cofinanciar y evaluar programas, planes y proyectos de inversión de orden nacional en materia de educación con recursos diferentes a los del sistema general de participación.”

La administración municipal, en cabeza del médico Jaime Mosquera Borja, está comprometida con el proceso de etnoeducación. Estamos conscientes de la responsabilidad que tenemos, la cual nos obliga a ser muy creativos y eficientes con los escasos recursos disponibles para atender un tema tan crucial, tanto en el sector urbano como en el rural del municipio.

**SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN
DEPARTAMENTAL DE
BOLÍVAR**

**Dorina HERNÁNDEZ
PALOMINO***

Contexto general

El departamento de Bolívar es uno de los más reconocidos espacios de conservación de riquezas y tradiciones culturales. Integrado por diferentes zonas geográfico-culturales, se ha construido en torno a una herencia múltiple de indígenas, negros y españoles. El departamento tiene aproximadamente 1.208.181 pobladores afrodescendientes, cuyas comunidades, a través de sus saberes culturales, económicos, arquitectónicos y políticos, han aportado a su construcción. Históricamente, el departamento ha estado vinculado con el continente africano. Cartagena fue, durante la Colonia, el principal puerto en América de recibimiento y distribución de la población africana esclavizada. De la herencia africana se conserva hoy un gran acervo cultural -música, danza, literatura, cuentería, herbología, gastronomía, etc.-, cuyas expresiones florecen en diferentes festividades representativas. Entre los pueblos ricos en elementos de la cultura afrocolombiana se encuentran: el Distrito de Cartagena de Indias y sus corregimientos (entre otros, San Basilio de Palenque); los municipios de Arjona (Rocha, Puerto Badel, Gambote y Sincerín); Mahates; Santa Catalina, María la Baja, San Juan (San Cayetano), Calamar, Arroyo Hondo, Hato Viejo, Magangué (zonas urbanas), San Martín de Loba (Norosí), Achí y Simití.

En Bolívar la cultura afrodescendiente se caracteriza por el predominio de una economía comunitaria y familiar; formas religiosas ligadas a la vida; permanencia de la tradición oral transmitida de generación en generación; amplias relaciones de familia y parentesco; concepción cíclica del tiempo; visión particular sobre la muerte; prácticas tradicionales de producción, como un conjunto de técnicas aplicadas en agricultura, ganadería, pesca, minería, artesanía; relación armónica con la naturaleza, y la preservación de instituciones como el cuadro, el compadrazgo y otras formas jurídicas dialogales que les permi-

ten resolver sus conflictos. Todo esto en el escenario predilecto de los territorios ancestrales. La resistencia del pueblo en la búsqueda de una vida digna, es paradigmática. Hoy día se padece aún de una serie de problemáticas: deficientes servicios básicos, resquebrajamiento de la identidad cultural, poca cobertura y pertinencia educativa, pérdida del territorio ancestral, violencia exógena, racismo y discriminación.

Acciones que adelanta el departamento

En materia de Capacitación:

- Realización del Diplomado en Gestión Cultural, con énfasis en etnoeducación, para 120 docentes y gestores culturales del departamento, en convenio con la Universidad del Atlántico.
- Diplomado en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en convocatoria conjunta con la Corporación Jorge Artel y el apoyo del Programa Nacional de Etnoeducación del MEN.
- Talleres de etnoeducación musical, cuyo objetivo es la construcción y apropiación de un método de enseñanza de la música tradicional.
- Ciclo de conferencias, “Encuentro con la diversidad del Caribe colombiano”, en convenio con la Dirección de Etnocultura y Fomento del Ministerio de Cultura.

En lo referente a la investigación:

- Consulta a la memoria colectiva en San Basilio. La población se asume como sujeto-objeto y fuente de investigación.
- Saberes ancestrales en comunidades negras del norte de Bolívar, con recursos propios del departamento. La orientación de la temática será concertada con cada población.

Desarrollos Curriculares:

El trabajo más fuerte que se viene realizando en las experiencias de etnoeducación

* Coordinadora de Etnoeducación de la Secretaría de Educación Departamental de Bolívar.

es la construcción de PEI y los diseños curriculares desde la dimensión etnoeducativa. En cuanto al currículo, se han elaborado diversas orientaciones, para que las comunidades educativas y las organizaciones puedan construir sus planes de estudio y demás componentes del diseño curricular.

Los avances en cobertura y calidad

El Programa de Etnoeducación se viene implementando en 12 comunidades del departamento de Bolívar. Luego de que se iniciara hace algunos años en San Basilio la experiencia pionera, se han venido sumando al proceso escuelas y colegios de las comunidades de María La Baja, Hato Viejo, Calamar, Arroyo Hondo, Río Viejo, Sur de Bolívar, San Martín de Loba, Santa Ana y La Boquilla; de los barrios Palestina, Nariño y Olaya Herrera, en Cartagena, y de San Cayetano, corregimiento de San Juan Nepomuceno.

En cuanto a la calidad, el proceso parte de la reflexión permanente con los actores institucionales y comunitarios de las experiencias etnoeducativas, en escenarios como encuentros, jornadas de reflexión y talleres. Éstos, a su vez, han permitido sistematizar el proceso de construcción de la etnoeducación desde la experiencia en el terreno. Al material surgido de allí, dirigido a docentes, directivos, líderes y comunidades educativas interesadas en prácticas educativas enmarcadas en lo cultural, lo hemos llamado: “Manual metodológico para la construcción de experiencias o procesos etnoeducativos”. En este manual se recogen elementos operativos y concepciones metodológicas para implementar los procesos de etnoeducación: elementos básicos para realizar el análisis cultural de la localidad; proyectos de vida; pasos fundamentales para la formulación de los PEI, en estricta relación con la vida socio-cultural de la población; orientaciones para la construcción de diseños curriculares interculturales; desarrollo de las

experiencias, e importantes consideraciones acerca del papel del maestro educador. Adicionalmente, hacen parte del manual temas como el panorama cultural a nivel mundial, nacional, departamental y de las comunidades negras.

En el capítulo concerniente a la elaboración del currículo se incluye: fundamentos curriculares, objetivos, contenidos de las áreas, proyectos y talleres pedagógicos, secuencia de contenidos, desarrollo de capacidades y materiales didácticos. Los contenidos de las áreas, proyectos y talleres pedagógicos se estructuran a partir de ejes problémicos. El principal se sintetiza en la pregunta: ¿cómo nos reconocemos a nosotros mismos en interacción con otras culturas? Los contenidos referidos a ¿quiénes somos nosotros?, permiten el reconocimiento de la identidad cultural, económica y política, impulsores de la vida y el desarrollo de las colectividades étnicas, locales o populares. En los contenidos concernientes a ¿quiénes se parecen a nosotros?, se aborda la interculturalidad. En cuanto a ¿cómo articulamos contenidos generales y universales?, nos remitimos a la Resolución 1123, indicadores de logros, lineamientos curriculares del MEN, y a los principios, normas y criterios de los grupos de áreas obligatorias y fundamentales, áreas optativas y temas de enseñanza obligatoria.

Mecanismos de coordinación interinstitucional

La Secretaría de Educación de Bolívar sostiene convenios de capacitación, investigación y producción de materiales con la Universidades de Cartagena y del Atlántico. Igualmente existen contactos con la Universidad de la Guajira y la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD. En el mismo sentido, se trabaja conjuntamente con las Secretarías de Educación del Distrito de Cartagena y de Sucre en capacitación y apoyo de experiencias etnoeducativas, lo mismo que con algu-

nas alcaldías municipales en busca de financiación y apoyo de acciones.

Ante la Asamblea Departamental, la Secretaría gestiona la definición de presupuestos para etnoeducación y la expedición de una Ordenanza para comunidades negras del departamento. Recientemente se aprobó la Declaratoria San Basilio de Palenque, Zona de Convivencia Pacífica y Territorio Étnico-Cultural, y la creación de la Consejería Departamental para Asuntos de Comunidades Negras.

En el ámbito nacional, con el Programa de Etnoeducación del Ministerio de Educación Nacional, se busca el apoyo al proyecto de socialización de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos; y con el Ministerio de Cultura se espera encontrar respaldo para algunos proyectos de capacitación y festivales artísticos.

Finalmente, está pendiente la aprobación del Instituto Departamental de Investigación y Educación No Formal Manuel Zapata Olivella, por parte de la Secretaría de Educación, en correspondencia con el artículo 38 de la Ley 70 de 1993, relacionado con la educación técnica.

Procesos de participación ciudadana

La etnoeducación, por su carácter comunitario e institucional se apoya, para su implementación, en las comunidades educativas y en el accionar de organizaciones comunitarias negras, donde éstas existen.

De no existir, el mismo proceso las va gestando. Por ello la Secretaría impulsa y organiza periódicamente reuniones regionales de etnoeducación, en las que se discuten y socializan los avances conceptuales y metodológicos del proceso, se analizan los niveles de desarrollo de las experiencias y la apropiación que los docentes y comunidades educativas hacen de su filosofía y sus métodos de implementación. Dichas reuniones han desembocado en la necesidad de constituir la Red de Experiencias Etnoeducativas de la Costa Atlántica. Complementariamente, se realizan acciones para el fortalecimiento del equipo de etnoeducación, el cual posee un doble carácter: técnico y comunitario.

Asignación de recursos financieros

La financiación de la etnoeducación ha sido precaria en los años anteriores. En el 2001 se logró incluir, del presupuesto departamental, el rubro para el Desarrollo Educativo y Cultural (Etnoeducación). Éste se invirtió en fortalecimiento de los procesos de etnoeducación; publicación de materiales; capacitación en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, e implementación de la misma; encuentros culturales, investigación, reuniones regionales, etc. En la estampilla Procura de Bolívar se gestionó la inclusión, como beneficiarios, de los grupos étnicos, se logró el 10% de los recursos recaudados para proyectos especiales.



4. *Multiculturalismo, etnoeducación y educación intercultural*

LA EDUCACIÓN EN LA ESCUELA, EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LA PROMOCIÓN DE LA CIUDADANÍA MULTICULTURAL*

F. Javier GARCÍA CASTAÑO,
Cristina B. BARRAGÁN RUIZ-
MATAS
Antolín GRANADOS
MARTÍNEZ

Nos gustaría aclarar que lo que en el fondo pretendemos con nuestro discurso es contraponer dos fenómenos que han caminado juntos en los últimos siglos de desarrollo de las sociedades modernas y que, a pesar de su contradicción, suponen un complemento: la homogeneidad cultural que históricamente ha tratado de imponer la escuela moderna, frente a la diversidad cultural que produce cualquier modelo de sociedad.

Pensada por los primeros sociólogos para ocupar el papel desempeñado por la Iglesia durante el Antiguo Régimen (Saint-Simon y Comte) y, más tarde, para formar al ciudadano en los principios de la República (Jules Férry), o en valores, normas, costumbres, tradiciones, —el “sustrato moral” necesario para la homogeneidad, según Durkheim—, la escuela, en tanto que aparato ideológico del Estado (Althusser), ha venido produciendo e imponiendo (escuela en situaciones de dictaduras) o promoviendo (escuela democrática), según las épocas y los regímenes, y a través de un discurso monocultural y homogeneizador, una cultura hegemónica o dominante (Bourdieu y Lerena) para la acomodación de las nuevas generaciones a un determinado orden social y a un modelo concreto de sociedad. Hoy, sin embargo, se quiere presentar a la escuela como un espacio de encuentro entre culturas.

Nuestra intención en el presente texto es reflexionar sobre esta contradicción, a la luz de lo que está suponiendo la entrada del discurso intercultural y multicultural

en la escuela. Para ello presentaremos, con cierta brevedad, el caso del discurso y, a veces, la práctica intercultural en el espacio geográfico de la Unión Europea. A partir de esta descripción, y siguiendo con el principio cuestionador del servicio de la escuela al reconocimiento de la diversidad cultural, trataremos de enfrentar el caso americano de exclusión de la diversidad cultural por pertenencia a comunidades no dominantes, y el caso de la exclusión de la diversidad cultural en Europa por la no pertenencia a la “comunidad nacional” (por no compartir la ciudadanía). Se trata de enfrentar dos formas de exclusión por razones diferentes, pero con consecuencias similares, y con actuaciones escolares muy parecidas, favorecedoras de tal exclusión.

La reflexiones finales estarán dirigidas a proponer el valor que podría tener en este debate educativo, tomar en serio la propuesta de ciudadanía multicultural para ser promovida en la escuela como un agente más de socialización, en clara colaboración con todo un entramado social que admitiera que esa será la solución para la convivencia de la especie humana en el Siglo XXI y posteriores.

Europa se hace diversa, Europa se hace intercultural²

Para el objetivo que nos hemos propuesto, intentaremos perfilar brevemente algunas de las cuestiones centrales que han guiado el debate sobre educación intercultural

* Este texto fue preparado especialmente para el presente Foro por el Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada, España, y fue presentado por el doctor Francisco Javier GARCÍA CASTAÑO.

tural en Europa, reflexionando especialmente sobre el papel que la diversidad, –aunque deberíamos decir, ciertos tipos de diversidad– juega en los nuevos planteamientos de herramientas sociales tan poderosas como la educación. Intentaremos ejemplificar nuestra reflexión con algunas prácticas realizadas en países europeos bajo el rotulo de “educación intercultural”.

La mayoría de las sociedades altamente industrializadas y tecnológicamente avanzadas, fundamentalmente las llamadas sociedades occidentales, conciben la educación como un instrumento social que permite transmitir a los individuos una serie de conocimientos y habilidades considerados necesarios para desenvolverse como sujetos eficaces en el grupo social. También como un instrumento que ofrece la oportunidad de promover el cambio social, fomentando un pensamiento crítico y racional que permita la evolución social, definiéndose ésta básicamente en términos de progreso tecnológico y cohesión social. Sin embargo, la realidad educativa y su inserción dentro de los procesos sociales distan mucho de ajustarse a esta definición. Si se analizan detenidamente las ideologías que subyacen a las prácticas educativas y a los discursos de los profesionales de la educación, encontramos que el principal objetivo de la escuela –entendiéndola en un sentido amplio– es homogeneizar lo más posible a los individuos que a ella acuden. Esta homogeneización se disfraza, a menudo, bajo el valorado lema de la “igualdad educativa”, que más que crear espacios donde exista una real igualdad de oportunidades de desarrollo, teniendo en cuenta la diversidad del alumnado, pretende que todos los sujetos encajen perfectamente en el molde de sujetos sociales válidos que los grupos que ostentan el poder definen como ideal. La educación intercultural no es un caso especial, sino que ofrece ejemplos especialmente interesantes para contrastar esta hipótesis.

La necesidad de la interculturalidad en Europa

En el caso de Europa, existen numerosos ejemplos históricos de contacto entre grupos y, en algunos casos, de convivencia más o menos pacífica entre ellos. Sin embargo, muy recientemente la cuestión de la interculturalidad se ha planteado como una necesidad social en los países europeos, provocada por la presencia de poblaciones inmigrantes de países económicamente menos desarrollados.

La construcción de los Estados-Nación se basó fundamentalmente en la homogenización de las poblaciones que vivían en el territorio del estado. Se definen una serie de características ideales que permiten presentar a los individuos que viven en dicho territorio como un grupo homogéneo a nivel de lengua, religión, adscripción étnica e identificación social. La pertenencia al Estado, la nacionalidad, se convierte en el elemento de identificación social por excelencia, creando en el imaginario colectivo la dicotomía “nosotros/ellos”. La definición de “nosotros” sintetiza todo lo ideal y positivo de las sociedades occidentales. La categoría “ellos”, por el contrario, representa todo lo negativo y rechazable de la condición humana. Las fronteras entre ambos grupos parecen sólidas e impenetrables, percibiéndose ambos grupos como culturalmente homogéneos, acentuándose las similitudes internas y las diferencias externas.

La interculturalidad surgió, por tanto, como un instrumento social que permitiría disminuir esas diferencias, asimilando a las poblaciones inmigrantes, compensando sus “déficits culturales”, dotándolos de herramientas occidentales de convivencia social.

Un breve repaso a la historia de la educación intercultural en Europa

El debate político sobre la educación intercultural en Europa cuenta ya con algunos años de experiencia y con no poca

literatura, pero siempre se ha conocido ligada a la educación de los migrantes.

El Consejo de Europa empezó a examinar la situación de la educación de los niños “inmigrantes” en 1966. En los años posteriores, año tras año, el Consejo aprobó resoluciones sobre distintos aspectos de la educación de las familias “inmigrantes” (Gundara, 1998).

Según Etxeberría (1992), en el famoso “Proyecto número 7”, hay una serie de directrices que los países europeos deben seguir en cuestiones referentes a la interculturalidad:

1. Se constata que las sociedades se han hecho multiculturales.
2. Igualmente, que el multiculturalismo puede ser fuente de riqueza potencial para la sociedad.
3. Cada cultura tiene sus especificidades propias, respetables en tanto que ellas mismas.
4. El interculturalismo no es sólo un objetivo, sino un instrumento para promover la igualdad de oportunidades y una óptima inserción social de las minorías étnicas y sociales.
5. El interculturalismo es sobre todo una elección de una sociedad humanista que se orienta hacia la interdependencia. No afecta solamente a los inmigrantes, sino a toda la sociedad en general (Etxeberría 1992).

Hansen (1998), analiza cómo el Consejo de Europa ha abordado la temática de la educación intercultural, y concluye:

Las proclamas de la Comisión acerca del “respeto mutuo y el entendimiento entre todos los alumnos, sin tomar en consideración sus orígenes culturales, lingüísticos, étnicos o religiosos”, han pasado a ser sustituidas por una organización y un tratamiento asimétrico de las culturas, donde se afirma que la irrupción de ciertos tipos de diferencias culturales en las últimas décadas lleva consigo las semillas del conflicto y del resquebrajamiento (Den Boer, 1995, pág. 98). De este modo, y en el peor

de los casos, la formulación de la política intercultural de la Comisión podría volverse en contra suya y alimentar la lógica de un “nuevo racismo” (Duffield, 1984; Sivanandan, 1988) por el cual aquellos que se distinguen como “culturalmente diferentes” (es decir, los “inmigrantes”) son vistos como una fuerza que disuelve e incluso amenaza a la sociedad. Y puesto que esta visión vincula la “cultura” con el Estado-Nación, en tanto que se afirma que éste constituye la manifestación concreta de la cultura común a un pueblo, se deduce que la sociedad o el Estado-nación ejemplar están formados por una cultura homogénea (Duffield, 1984, pág. 75). (Hansen 1998).

Claramente, la preocupación europea por la educación intercultural se identifica con la educación de los inmigrantes, como lo advierte la última directriz del Proyecto número 7:

Lo que hasta el momento se ha desarrollado, por lo que se refiere a las políticas educativas como tales, es una respuesta que no toma en consideración las diversidades subyacentes en las sociedades europeas (Gundara 1988, 00).

Por tanto, uno de los primeros pasos importantes para que la educación intercultural se convierta en herramienta de desarrollo de la convivencia social de grupos culturalmente diversos es romper la dicotomía interculturalidad = inmigración. Veamos ahora brevemente cuáles son las prácticas educativas en las que se traduce esta ideología de educación intercultural = educación para inmigrantes.

Una de estas prácticas es la enseñanza de la lengua oficial de la escuela. El conocimiento de la lengua vehicular del proceso educativo es, sin duda, crucial para el desarrollo satisfactorio de las capacidades del alumnado.

Si queremos promover la igualdad de oportunidades y la integración educativa de todos los alumnos, no podemos olvidar que antes de aplicarse a los contenidos de las materias del programa, una propor-

ción muy importante de los niños debe asumir la obligación escolar de franquear la fosa que separa su idioma del de la escuela. Éste es el caso, evidentemente, de los niños provenientes de inmigraciones, pero también de aquellos jóvenes desfavorecidos que frecuentan las mismas escuelas y comparten con los primeros condiciones sociales comparables. En efecto, varios estudios nos lo han mostrado: existe a veces un desfase comparable entre la lengua utilizada por los jóvenes de barrios difíciles de las grandes ciudades y la lengua oficial de la escuela, como entre la lengua extranjera y una lengua de enseñanza. Por consecuencia, la apropiación y la destreza de la lengua de enseñanza es una condición sin equa non del éxito escolar. De esto, todos somos conscientes. (Lazos 1997, 00).

El debate surge cuando esa enseñanza de la lengua se realiza en contextos aislados, separando al alumnado inmigrante del autóctono y restringiendo las oportunidades de interacción social y por tanto, de práctica y mejora del lenguaje de la escuela. En muchas ocasiones se piensa que enseñando cómo hablar el idioma del país, los alumnos inmigrantes ya disponen de la herramienta que necesitan para desenvolverse de forma efectiva en los centros escolares. Se olvida que existe toda un área de interpretación del lenguaje y del uso social del mismo, que si no se enseña puede generar malentendidos y dificultar el proceso de adaptación escolar.

Otra práctica significativa tiene que ver con los programas de lengua y cultura de origen. Las prácticas relacionadas con el mantenimiento de la lengua y cultura de origen de los inmigrantes extranjeros están directamente relacionadas con la concepción de los estados-nación de una inmigración temporal con proyecto de regreso a los países de origen. Con esta idea en mente surgieron los programas de lengua y cultura de origen, destinados a facilitar el proceso de reinserción.

Existen diversas críticas contra estos programas, siendo una de las más frecuentes la siguiente:

La forma como se organizan los cursos para hijos de extranjeros en la mayoría de los países de Europa destacan de modo abusivo las diferencias entre las culturas, lo específico que tienen, sobre todo la inmigrante, llevando el discurso y la práctica a una progresiva marginalización de las culturas extranjeras, encerrándolas en sí mismas y obstaculizando los posibles diálogos e intercambios. Se insiste más en lo específico y lo diferente que en lo que tienen en común, y se cierra poco a poco la dimensión inter de esta relación (Etxeberria 1992, 00).

Además de las dos prácticas que acabamos de mencionar, existe la “tradicción” de identificar los programas interculturales con la organización de actividades en las que se invita a personas pertenecientes a grupos culturalmente diversos para que compartan sus comidas, su forma de vestir, su música... Se cree, erróneamente, que el conocimiento de ciertas prácticas sociales está directamente relacionado con un cambio en las respuestas emocionales y conductuales ante la presencia de ciertos tipos de diversidad.

Occidente responde a la diversidad e inventa la multiculturalidad³

Pero junto con estas críticas, o a pesar de ellas, la sociedad occidental se ha esforzado por producir modelos que dieran respuesta escolar al tratamiento de la diversidad cultural en las aulas. Dichos modelos han surgido, en gran medida, por la influencia de las sociedades anglosajonas, pero en ellos se encuentra más algo del “querer ser...” que de la práctica real o de la transformación de la vida escolar.

En un esfuerzo por incrementar la claridad conceptual y hacer explícitos una serie de supuestos que subyacen a cada conceptualización, creemos oportuno presentar ahora una serie de respuestas que se han venido dando en los últimos tiempos



en defensa del reconocimiento y/o promoción de la diversidad cultural en la escuela. Pero su exposición se justifica por la necesidad de desvelar las erróneas maneras de tratar la diversidad cultural por no haber formalizado previamente algunos de los aspectos importantes de un concepto de cultura.

La primera respuesta, la más conocida y generalizada, se conoce como la asimilación cultural, modelo que pretende igualar las oportunidades educativas para alumnos culturalmente diferentes. Tal posición surgió ante el fracaso académico continuado de los alumnos pertenecientes a los grupos minoritarios y, también, como rechazo a la hipótesis del déficit genético y cultural como causa de dicho fracaso. Los supuestos claves que subyacen a este primer enfoque son: (1) los niños culturalmente diferentes a la mayoría experimentarán handicaps de aprendizaje en escuelas determinadas por los valores dominantes; (2) para remediar esta situación creada por los programas de educación multicultural se debe aumentar la compatibilidad escuela/hogar; y (3) mediante los programas que promueve este enfoque se aumentará el éxito académico de los alumnos. La educación multicultural, que desde esta perspectiva evita los supuestos de los programas de compensación educativa que niegan las diferencias culturales, asume una patología del ambiente familiar e intenta cambiar a los niños, su lengua e incluso las pautas sobre la crianza de sus padres. El ajuste esencial es el ajuste del recién llegado a la cultura nueva y facilitar su transición a ésta.

Una segunda respuesta ha sido la que promueve el entendimiento cultural, el conocimiento de la diferencia. En este segundo enfoque se apuesta por una necesaria educación acerca de las diferencias culturales y no una educación de los llamados culturalmente diferentes. Se trata de enseñar a todos a valorar las diferencias entre las culturas. Partiendo de este criterio se piensa, entonces, que la escuela debería

orientarse hacia el enriquecimiento cultural de todos los alumnos. Educación multicultural significa aprender acerca de los diversos grupos culturales, ahondando en las diferencias culturales y, con el mismo énfasis, en el reconocimiento e identificación de las similitudes.

Una tercera respuesta, de corte muy liberal, ha sido la del pluralismo cultural. Este tercer enfoque, o manera de entender la educación multicultural, surge de la no aceptación por parte de las minorías étnicas, de las prácticas de aculturación y asimilación a las que se encuentran sometidas en el contacto con las culturas mayoritarias. Para estas minorías, ni la asimilación cultural ni la fusión cultural son aceptables como objetivos sociales últimos. Habría que mantener la diversidad y por ello la escuela debería preservar y extender el pluralismo cultural.

Una cuarta respuesta ha sido la de la educación bicultural como obtención de competencias en dos culturas. Para este enfoque la educación multicultural debería producir sujetos competentes en dos culturas diferentes; la cultura nativa debería mantenerse y preservarse, y la dominante debería adquirirse como una alternativa o segunda cultura.

Una quinta respuesta es la de la educación como transformación: educación multicultural y reconstrucción social. Desde esta posición se concibe la educación multicultural como un proceso encaminado a lograr un desarrollo de los niveles de conciencia de los estudiantes de minorías, de sus padres y de la comunidad en general, acerca de sus condiciones socioeconómicas, con el objeto de capacitarlos para la ejecución de acciones sociales basadas en una comprensión crítica de la realidad.

Por último, una respuesta crítica con todas las anteriores se ha dado en llamar “anti-racista”. Así, frente al liberalismo que enfatiza la libertad de pensamiento y acción que posee cada individuo, sustentador de una educación multicultural que

persigue el entendimiento entre culturas y el cambio paulatino de la sociedad a través de la educación, encontraríamos, en el caso de la educación anti-racista, una ideología radical apoyada en un análisis de clases de inspiración marxista, puesta al servicio de una transformación social basada en la liberación de los grupos oprimidos y la eliminación de las discriminaciones institucionales, concibiendo la escuela como una agencia para la promoción de la acción política.

Sobre los significados de cultura en la expresión de lo “multicultural”

Debemos observar que la idea de cultura que subyace a varios de los modelos presentados obstaculiza la defensa de la igualdad entre los individuos que, en teoría, se persigue en todos ellos. Dejando de lado ahora nuestra duda acerca de que la escuela pueda igualar o compensar por ella sola las diferencias culturales (en el amplio sentido del término) que los niños y niñas traen a las escuelas, queremos enfatizar que, con esa concepción de las culturas, implícitamente se apoya la idea de que, además de diferentes, son desiguales. En la necesidad de reconocer y atender a las culturas minoritarias en la escuela, se afirma de modo no explícito –y a menudo quizá no intencionado– que todas las culturas no son válidas para el desenvolvimiento social, por lo que deben ser “sustituidas” por las culturas mayoritarias. Un aparente relativismo inicial de reconocimiento de la diversidad intercultural encierra, al final, un fuerte etnocentrismo encubierto.

La hipótesis de que existen culturas deficitarias frente a culturas no deficitarias, no supone reconocer la diferencia de las culturas, sino la desigualdad. En otras palabras, reconocer el déficit de una cultura minoritaria frente a otra presuntamente mayoritaria por dominante, equivale a no admitir la capacidad de cualquier cultura para generar nuevas estrategias adaptativas

en nuevos contextos. No son “culturas” en sí las que combaten por el espacio del poder en la sociedad, sino determinados “grupos” que, la mayoría de las veces, invocan en sus discursos una supuesta cultura que les respalda y concede legitimidad.

Reconocemos que es perfectamente posible imaginar esa idea de la cultura como algo perfectamente delimitado, sobre todo teniendo en cuenta qué conceptos de cultura han tenido mayor vigencia (incluyendo concepciones antropológicas), pero lo cierto es que las observaciones de las prácticas culturales cotidianas nos muestran las dificultades –la virtual imposibilidad– de delimitar con nitidez una cultura.

Enfatizar la diferencia y matizar, que no es lo mismo que crear desigualdad, no es tarea fácil, ni es algo que se desprenda de la lógica. En los contextos occidentales actuales, en los que las desigualdades justificadas culturalmente son habituales, enfatizar las diferencias es arriesgarse a convertirlas en desigualdades. Ello se debe, una vez más, a que los “bordes” de las culturas son entendidos como algo fácilmente identificable. Estas demarcaciones pudieron ser útiles, si es que realmente lo fueron en algún momento, cuando la antropología hizo correspondencias uno a uno entre zonas geográficas y culturas. En otras palabras, pareció útil diseñar el principio relativista en la comprensión de la cultura. Es decir, un reconocimiento de las diferencias culturales entre los grupos que “conviven” en un mismo espacio geográfico no debe olvidar que, en gran medida, las diferencias han sido construidas desde una idea muy estática de qué son las culturas y, por tanto, enseñar las diferencias es una nueva manera de cosificar las culturas y favorecer la asunción de la desigualdad desde tal inmovilismo.

Estas matizaciones sobre el significado de la construcción de las diferencias añaden una nueva complejidad. En general, se acepta que toda cultura, por el hecho de serlo, establece una distancia con respec-



to a otras culturas, situando a las distantes en posiciones de inferioridad y/o con connotación negativas⁴. Tal construcción de la diferencia mediante la distancia abre la vía para un sistema de desigualdad. Por lo general, los grupos dominantes son quienes logran que todos entiendan que ellos son diferentes a los demás, y quienes logran expresar con mayor claridad y eficacia cuáles son las diferencias que les separan de los otros. Este ejercicio de propaganda no hace sino persuadir a los grupos en desventaja (minoritarios, marginados) de que el buen camino es el que conduce a la reducción de tales diferencias.

Por todo ello es necesario insistir en el concepto de cultura como algo difuso, inacabado y en constante movimiento. Desde los conceptos de cultura que sustentan a ciertos modelos de educación multicultural no cabe la posibilidad de dudar siquiera de que se pueda delimitar la cultura. Ante esta dificultad, la operación que algunos realizan consiste en identificar cultura con grupo étnico. Esta primera identificación va seguida de una segunda aún más compleja: identificar pluralidad de grupos étnicos con pluralidad cultural.

Este es un nuevo reduccionismo que equipara claramente el concepto de cultura y la identidad de un grupo. No se puede negar que los miembros de un grupo cultural puedan tener, y de hecho tengan, una identidad (la verdad es que tienen más de una identidad), pero creemos que resulta empobrecedor, para el significado y la realidad de la cultura, que lo cultural de un grupo se reduzca a su identidad. Los análisis de lo cultural demuestran que una parte de la cultura está constituida por los mecanismos de identificación de los individuos del grupo, pero esto es sólo una parte de la cultura, salvo que queramos admitir que la cultura es exclusivamente un instrumento para la diferenciación en la alteridad.

Sobre un concepto de cultura en lo “multicultural”

Pero existe una posible explicación para este déficit de la cultura en lo multicultural. Ello es así en la medida en que el propio concepto de cultura no ha tenido una posición central en la construcción de los discursos teóricos sobre la educación, ni ha representado una “variable” fundamental sobre la cual basar el pensamiento de los educadores. Terminemos entonces de matizar la importancia del concepto, aportando cuatro rasgos que consideramos esenciales de la cultura para trabajar en lo multicultural.

Uno de los primeros aspectos es que la cultura se atribuye (la atribuye el etnógrafo o el antropólogo –o cualquier otro indagador de la realidad– cuando la sitúa en un grupo social) y, a la vez, la cultura la creamos y recreamos nosotros mismos como instrumento para la vida social y no necesitamos estar constantemente definiéndola. En cierto sentido refleja la idea de que se trata de sistemas, de símbolos y significados socialmente compartidos⁵.

Un segundo aspecto hace referencia a la visión de la cultura como un conjunto más o menos implícito de características permanentes, atribuibles a grupos diferentes de personas. Tales características son además usadas para identificar a la gente y, a menudo, para producir estereotipos. La cultura se constituye en el seno de la existencia de “prácticas sociales contextualizadas” y no puede ser de otro modo. No se trata de una entidad transportable y medible, sino más bien disoluble y escurridiza, que se construye y reconstruye en la interacción, y por ello resulta imposible de cosificar, medir o marcarle las fronteras. La cultura es un proceso.

Un tercer aspecto del concepto de cultura tiene que ver con la resolución del dilema sobre saber a qué prestar atención: a lo que la gente hace o a lo que la gente dice que hace. Esto nos mostraría que las sociedades no son monoculturales. La cultura es la organización de la diversidad.

La idea de una “diversidad organizada” remite a la existencia en un grupo de tantas versiones sobre el mundo y la vida como individuos la compongan. Versiones diferentes pero equivalentes o “co-validables”, de manera que las diferencias no inhiben la identificación y el reconocimiento entre los miembros.

Un cuarto aspecto, de obligada referencia en la conceptualización de la cultura, es el que hace mención a la perspectiva holística. Sólo en la noción del conjunto de las relaciones sociales y del contexto en el que se producen puede entenderse la cultura, nunca en una de sus partes. Tener una perspectiva holística para la investigación de cada uno de los sucesos o problemas que podamos reflejar, nos obliga a relacionar nuestro ámbito de estudio con el contexto en el que tal ámbito se desarrolla y desenvuelve, o con los procesos históricos seguidos para entender su realidad actualizada. Así, la mirada ha de dirigirse hacia ideas de totalidad, no siendo suficiente la realización de una crónica de sucesos y exigiéndose la penetración por debajo de ellos. En otras palabras, se debe aspirar a una comprensión comparativa más allá de las circunstancias inmediatas de la situación local.

Preguntas para seguir avanzando

El fondo de todo lo planteado hasta aquí no hace sino colocarnos en una posición dubitativa en la que los interrogantes surgen antes que las posibles soluciones. Aquí aportamos cuatro:

¿Pero es nueva esta diversidad cultural?

Sin duda la imposición de una lengua y una cultura a toda la población escolar de un país fue considerada, en su momento, una medida necesaria para la construcción de la Nación y, con ello, del Estado. Esto quiere decir que a la escuela han llegado, y siguen llegando, grupos de individuos con sus peculiares y específicas maneras de entender el mundo, más o menos próximas a las reconocidas por la escuela.

De entre los recién llegados a la escuela, los hijos de extranjeros inmigrantes se han convertido en Europa, y en otras partes del mundo, en el paradigma de la diversidad cultural y el centro de atención de todas las miradas. Así, las estrategias que desarrolla la escuela con respecto a esa diversidad siguen siendo de carácter homogeneizador (objetivos, no logros) pero, a diferencia de otros tipos de diversidad (religiosa o étnica), ya no son estrategias de ocultación o de simple exclusión, sino todo lo contrario: son estrategias de visibilización de la diversidad en términos de diferencia (como ha ocurrido en el llamado paradigma indigenista). Para dicho cometido la medicina más eficaz es la del viejo tratamiento diferencial. La tarea urgente será identificar y etiquetar, desde allí ya se podrá trabajar a condición de que la nueva diversidad se presente como objetiva, palpable, diferente. Esta distancia servirá para establecer nuevas estrategias para la igualdad (es decir, para la homogeneidad) y para determinar el modo de tratar a los que son calificados como “diversos”: de manera diferente. Así, lo primero que deberá hacer el nuevo inquilino es adaptarse a la escuela, sufriendo un proceso de conversión, como diría Carlos Lerena, renunciando a su propia identidad.

En fin, de lo que se trata es de dejar bien claro que esta “nueva” diversidad a la que dice “enfrentarse” Europa, no es ni más ni menos que otra forma de representar la “vieja” imagen “del otro”, del “no nacional” y, por ello, del no ciudadano en derechos y libertades. Aquí no se trata de un indígena, se trata de un extranjero, pero ambos comparten los similares espacios de exclusión.

Esta nueva forma de exclusión está encontrando un contexto inmejorable en la construcción de la llamada “fortaleza europea”. Pero nuestra reflexión es clara en el sentido de expresar el reconocimiento a la diversidad como consustancial a la especie humana. No conocemos otra forma de convivencia que no sea en la diversidad,

en el conflicto, y ante ello nos preguntamos las razones para enfatizar ahora un sólo tipo de diversidad y no querer reconocer que nuestra historia es una historia de diversidad y en diversidad.

¿Cómo tratar esta nueva diversidad?

La segunda gran paradoja tiene que ver con la mirada que se echa sobre los representantes de esta “nueva” diversidad cultural. Con relación a la población que esta representa se impone, como primera tarea, que aprenda la lengua que se utiliza en la escuela que no es otra que la de la sociedad a la que llegan. Ahora parece que hay que apartar temporalmente a los escolares “diversos” hasta que adquieran unos primeros dominios lingüísticos y luego integrarlos en el aula “normal” para su progreso escolar. Dejando de lado las analogías, creemos que el fenómeno debe dejar de analizarse en términos de compensación educativa, como si los escolares provenientes de la extranjería del Sur (simbólico) tuvieran ciertos déficits por hablar otra lengua y por tener otra cultura.

¿Cómo respetarles?, ¿cómo respetarnos?

El último peldaño desde el cual mirar el conjunto de dilemas que la escuela debe resolver tiene que ver con las respuestas que ofrece la escuela en su esfuerzo por respetar al otro y su cultura. Lo que queremos decir es que parece como si, en un nuevo intento por construir la diversidad en términos de diferencia (o sea, mantener las desigualdades), la escuela debiera encargarse de instruir a estos nuevos representantes de la diversidad cultural en lo que es su lengua y su cultura de origen (en una línea muy próxima, en sus principios, a lo que promueve la educación indígena). Pero si anteriormente se ha puesto de manifiesto la tendencia homogeneizante y monoculturalizante de la escuela, no es menos cierto que este tipo de propuestas se basan en la idea de que la diversidad cultural del “ellos”, se puede delimitar –esencializándola como si de una sola y única cultura se tratase– y ofrecerla al

servicio de las enseñanzas y aprendizajes escolares. Un segundo problema que plantea esta estrategia es el de saber hasta dónde es compartido el valor que “nosotros” (la escuela) damos a “su” lengua y a “su” cultura, y el reconocimiento que “ellos” observan que tiene efectivamente esa lengua y esa cultura. Frente a nuestra idea de integración puede aparecer, por parte de los extranjeros, un rechazo a aprender una lengua y una cultura de origen estigmatizadas y minusvaloradas (el miedo a ser tratados de forma marginal “como moros”, por ejemplo, para el caso de las poblaciones de origen magrebí en Europa).

Desde una perspectiva propia del discurso intercultural, los problemas más graves se plantean cuando comenzamos a cuestionar los propios programas de lengua y cultura de origen, la propia razón de su existencia. Por ejemplo: ¿cuáles son las razones para proponer la lengua y cultura de origen de los escolares “culturalmente diversos” en las escuelas? ¿Tal propuesta será tenida en cuenta para todos los escolares diversos, o dependerá sólo de la condición de extranjero? ¿Las actividades propias de los programas de lengua y cultura de origen serán para el cumplimiento de todos los escolares o sólo de los “diversos”? ¿Cómo afectará al currículum de la escuela multicultural la incorporación de los programas de lengua y cultura de origen? ¿Se colocarán las actividades de estos programas al finalizar el horario escolar para que se incorporen los “escolares diversos”?

Las respuestas a estas preguntas condicionarán notablemente el tipo de estrategia intercultural que se esté desarrollando. Un programa de lengua y cultura de origen que no afecte en una parte muy importante al currículum global (en su sentido más amplio, incluso de organización) de las llamadas escuelas multiculturales, no será más que una nueva estrategia con posibles indicadores de estigma, de exclusión, de intento de solución del fracaso escolar de la población minoritaria. El re-

conocimiento a la coexistencia de varias culturas en la escuela, obliga a ésta a plantearse si puede continuar proponiendo como modelos los que son social y culturalmente hegemónicos. La escuela al servicio de la transmisión de la identidad nacional ha prestado un exitoso servicio, pero no debemos perder de vista que se ha tratado de una sola identidad nacional. ¿Cómo debe hacer ahora para transmitir varias identidades étnicas y tantas como puedan estar presentes en la escuela?

En este contexto, el discurso de la interculturalidad amplía su horizonte y nos obliga a plantear no sólo si los escolares hijos e hijas de extranjeros del llamado Tercer Mundo deben ser objeto de atención “especializada y diferenciada” sino discutir, también, cuáles son los parámetros en los que se debe mover, por ejemplo, la historia que es enseñada en la escuela.

Más allá de la escuela... ¿la ciudadanía multicultural?

Hemos señalado con breves pinceladas en los anteriores apartados que el modelo de organización escolar, las rutinas escolares y el currículo no se han construido históricamente para tratar con colectivos diversos. El nacimiento de los sistemas educativos actuales ha prosperado a la sombra de los Estados-Nación en los que el sello de ciudadanía llevaba el cuño de unos antepasados y una cultura común (una misma historia, una misma lengua, una misma religión, etc.).

Hemos señalado, también, que, pese a todo, la escuela (¿nacional?) ha sido, y sigue siendo, el lugar de encuentro de tantas culturas como grupos presentes en un mismo territorio político y administrativamente gobernado. Parte de un mismo principio de ciudadanía y subsume, asimilándolos, en un único modelo de escolar-ciudadano, al conjunto de los escolares que acoge. Por ello, si se quiere abordar la diversidad cultural en la escuela pública (la privada es otra cuestión bien distinta) desde una perspectiva intercultural, sin ceder un ápice en su aspiración a cumplir real-

mente el principio democrático de igualdad de oportunidades, además del principio constitucional de no discriminación, la sociedad debe empezar a replantearse seriamente el concepto de ciudadanía. Y lo debe hacer en un doble plano: en el cultural, para los de cualquier nacionalidad, y en el político y jurídico, para quienes por no tener la nacionalidad del país donde residen se les priva, además de derechos sociales y jurídicos, de legitimidad para reivindicar el reconocimiento de su historia, de su lengua, de su religión, de su cultura en definitiva. ¿Es todavía utópico pensar en que podríamos compartir la ciudadanía, los derechos y libertades, aunque no la nacionalidad (la identidad de pertenencia)?

Pero antes de responder a ello, pasemos por preguntas más básicas.

¿Está la sociedad de un determinado país preparada para digerir los cambios profundos que exige compartir la llamada “cultura” de ese país con otras culturas en pie de igualdad? ¿Es el espacio escolar el más indicado para iniciar los primeros intentos de aproximación a otras culturas? ¿Qué espacios de reflexión ofrece el concepto de “glocalización” en el juego de identidades globales y locales, en el ámbito concreto de la construcción de la identidad europea? El marco europeo ofrece, sin lugar a dudas, experiencias de identidades compartidas y de “soberanía cultural” sumamente importantes, aunque aún no se haya sabido reconocer, probablemente por falta de pedagogía o porque sólo se hayan subrayado sus aspectos más visibles y no los más profundos desde un punto de vista intercultural. En cualquier caso, la dimensión política de la construcción europea, con todas sus deficiencias frente a la dimensión economicista, muestra a las claras el peso de lo político en la construcción de la ciudadanía multicultural.

Admitiendo que el espacio escolar juega un papel fundamental en la construcción de las identidades y que puede ser, junto con los espacios políticos y jurídicos, uno

de los más indicados para iniciar el proceso de construcción de una ciudadanía multicultural, pasamos a apuntar algunos de los principios sobre los que debería asentarse una visión educativa que admitiera tener como objetivo el reconocimiento y la promoción de la diversidad cultural.

Lo multicultural abarca muchos más espacios que los estrictamente escolares y educativos. El compromiso de la multiculturalidad se establece en términos de construcción de una nueva ciudadanía y, aunque la escuela pueda y deba sumarse para su cumplimiento, no por ello debe convertirse en única protagonista. La promoción de la interculturalidad no puede dejarse exclusivamente en manos de la escuela. Ésta tiene una tarea imprescindible en la sociedad multicultural: promover competencias en múltiples culturas. Las sociedades deben prepararse, existan o no inmigrantes extranjeros en ellas, como ocurre en Europa, o existan o no comunidades indígenas, como ocurre en otras partes del mundo, para que los individuos puedan desenvolverse en tales diversidades.

- La equiparación entre cultura, lengua y/o grupo étnico correspondiente es, a todas luces, un error que no resiste argumentación antropológica alguna y menos aún cuando se trata de hablar de la sociedad multicultural. Hay que abandonar la idea de que en las situaciones multiculturales resulta fácil y útil delimitar las fronteras de cada una de las culturas en convivencia; dónde empieza una cultura y dónde concluye otra no es ni un conocimiento necesario, ni un conocimiento posible. Las culturas carecen, a diferencia de los estados, de fronteras que indiquen quién es ciudadano y quién no. En términos culturales las fronteras son construcciones más útiles a las identidades que al propio concepto de cultura.
- La invocación a la universalidad y la búsqueda de rasgos comunes traduce el

rechazo hacia la complejidad e, inconscientemente, hacia la negación del sentido y del valor de referentes no compartidos. Dichos referentes pueden ser conflictivos entre grupos culturalmente diversos, pero también pueden serlo en el interior del propio grupo, entre generaciones o entre sexos e, incluso, en el ámbito psíquico del individuo. Y esta es la única manera en que el ser humano ha aprendido a convivir y resulta imposible su eliminación. Es importante, pues, superar la reticencia a abordar los conflictos con la ayuda de elementos de comprensión de tipo antropológico y psicosocial y hacerlo sin miedo a reconocer que la historia de la humanidad es historia gracias a la diversidad y no como resultado de la homogeneidad.

Bibliografía

- ETXEBERRÍA BELARDI, F., 1992. Interpretaciones del interculturalismo en Europa. Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida.
- GARCÍA C., F.J. y A. GRANADOS M., 1999. Lecturas para educación intercultural. Madrid, Trotta.
- , y R.A Pulido Moyano, 1992. "Educación multicultural y antropología de la educación" (35-70). En Educación intercultural: la Europa sin fronteras. Barcelona: Narcea
- , y R. A. PULIDO MOYANO 1994, Transmisión/Adquisición de cultura. Una introducción a la antropología de la Educación. García Castaño, F.J.; R.A. Pulido Moyano y A. Montes del Castillo, 1993. "La educación multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la antropología social y cultural". En Revista de Educación, 302, 84-110.
- ; R. A. Pulido M. y A. Montes del C., 1997. La educación multicultural y el concepto de cultura. En Revista Iberoamericana de Educación, 13, 223-256.
- ; R. A Pulido M. y A. Montes del C., 1999. La educación multicultural y el concepto de cultura. En F.J. GARCÍA CASTAÑO y A. GRANADOS MARTÍNEZ: Lecturas para educación intercultural.
- GUNDARA, J., 1998. "Interculturalidad y xenofobia en la Europa multicultural". En La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular. Barcelona: Pomares-Corredor.
- GUNDARA, J., 1998. Interculturalidad y xenofobia en la Europa multicultural. En X. Besalú, G. Campani y J. M. APLAUDIRÍAS (eds.): La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular. Barcelona: Pomares-Corredor.
- HANSEN, P., 1998. "Educación intercultural e inmigración en la Unión Europea: visiones, paradojas, exclusiones". En X. Besalú, G. Campani y J. M. APLAUDIRÍAS (eds.): La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular. Barcelona: Pomares-Corredor.
- LAZOS, C., 1997. 'La politique communautaire dans le domaine de l'éducation interculturelle. En Images, Cultures, Communication. Images, Signs, Symbols: The Cultural Coding of Communication. Sielar Europa Annual Congress.
- SAID, E., 1993. Culture and Imperialism. Londres, Chatto and Windus.
- VINSONNEAU, G., 1998. "¿Qué currículo a las puertas de una Europa pluricultural? El caso Francia". En X. Besalú, G. Campani y J. M. APLAUDIRÍAS (eds.): La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular. Barcelona: Pomares-Corredor.

“...no constituye el color la esencia de la persona...”

Autor anónimo, c. 1809, p. 8.

Resumen

Entre las objeciones más agudas al multiculturalismo se halla la acusación de que éste constituye una estrategia de dominación con la cual los sectores hegemónicos intentan apropiarse de las luchas de los grupos excluidos por el reconocimiento cultural y la equidad social. Como lo han planteado sus mismos voceros, la perspectiva multicultural busca incorporar las diferencias culturales en los derechos humanos, pero siempre dentro de los límites de la democracia liberal. En contrapartida, defensores ortodoxos del liberalismo, advierten que la integración multiculturalista de comunidades anti-liberales, pone en peligro las libertades básicas del Estado de derecho democrático.

Para superar esta dificultad de signo doble, en la ponencia exploramos el universalismo minimalista propuesto por Michael Walzer. En lugar de postular condiciones ideales a partir de las cuales se deducirían principios de justicia generales aplicables en los casos particulares, el autor norteamericano compone un modelo de igualdad compleja con base en el estudio diferencial de las plurales esferas de interacción social y política. Aunque las reivindicaciones personales y colectivas están llenas de las diversas historias de vida y obedecen a disímiles concepciones del bien, los reclamos en contra de las formas extremas de injusticia concitan la solidaridad de todos los seres humanos.

En nuestro país, para apelar al sufrimiento de los afrodescendientes, no hace falta remontarse al pasado remoto ni escarbar recientes episodios de violencia. Basta observar el abandono estructural a que han estado sometidas las comunidades negras. Al cabo, esclavitud, invisibilidad y genocidio integran un proceso secular de humillación que interpela nuestra condición humana y las posibilidades de construir

una democracia real en Colombia. Pero no se trata de fijar el escalafón de la victimización, ni de caer en la equívoca representación del subalterno, pues desde los palenques en la Colonia hasta las diferentes expresiones actuales del cimarronismo, los afrocolombianos han liderado sus propias luchas por sus derechos políticos, sociales y culturales.

En diálogo intercultural abierto con las diferentes raíces históricas que nutren nuestra plural identidad humana y colombiana, la etnoeducación afrocolombiana y, en especial, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, constituyen una excelente oportunidad para que conozcamos la trama densa de las culturas de origen africano entre nosotros y, desde allí, reconozcamos los valores mínimos, por imprescindibles, para construir entre todos una verdadera democracia política, social y cultural. A través de un genuino sentimiento de com-pasión con las víctimas, nuestro sentido de justicia ético y político en pro de condiciones de vida más dignas, se enriquece con la memoria de las diferentes formas de resistencia, pasadas y presentes.

Introducción

Al inicio de “Reflexiones políticas y morales de un descendiente de África a su nación en que manifiesta sus amorosas quejas a los americanos sus hermanos”¹, documento del cual hemos extractado nuestro epígrafe, leemos:

“Todos hablan, todos escriben, todos piden su derecho, y sólo observo inerte mi nación, pero hay tiempo en que se debe hablar, y tiempo en que se debe callar; ahora ya no es tiempo de callar, sino de pedir, como hacen todas las naciones, en restitución de sus derechos, si nosotros no lo pedimos, quién pedirá por nosotros y si nosotros no hablamos quién hablará por nosotros”. (p.2).

De creerle al título, en este caso el redactor del manifiesto habría sido un descendiente de África, y los destinatarios los mismos americanos, ante quienes reclama-

MULTICULTURALISMO, RESISTENCIA Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL AFROCOLOMBIANA

Leonardo TOVAR
GONZÁLEZ*

* Colectivo PENSAMÉRICA. Facultad de Filosofía de la Universidad Santo Tomás y Departamento de Sociología de la Universidad Nacional. Miembro de la Sociedad Colombiana de Filosofía y del grupo REDEC (Red Distrital de Educación y Cultura).

1. Imprenta de Bernardo Ruiz, sin otros datos de edición, incluido en VILA VILAR, Enriqueta (editora) Afroamérica: Textos históricos. Madrid: Fundación Histórica Tavera y Digibis: Publicaciones digitales, 1999, CD-Rom, 10 p.

ba por la ausencia de participación política de su raza. Tanto si en realidad lo concibió un afrodescendiente como si se trata de alguien que adoptó dicha máscara retórica, el texto citado marca a la vez los alcances y los límites de la acción de los intelectuales para representar a los actores políticos y culturales.

Como apunta Habermas en contrapunteo con Rawls, “no el filósofo, sino los ciudadanos deben tener la última palabra”². Y hoy más que los ciudadanos considerados de modo indiferenciado, serán los pobres quienes exijan su derecho a la equidad, serán las mujeres quienes reivindiquen su derecho a la diferencia de género, serán los grupos culturales excluidos los que reclamen su derecho al reconocimiento. En un flujo continuo de intercambio simbólico, los intelectuales críticos codifican las necesidades e intereses de los sectores marginados según los sistemas de significación predominantes en cada época, y los excluidos adoptan dichas representaciones como estrategia de emancipación, ofreciendo así nuevos sentidos susceptibles de posteriores interpretaciones que impulsarán de nuevo el ciclo.

En el siglo XVII, Alonso de Sandoval³, guiado por su celo catequético, no sólo alentó mejores tratos para las cargazones que atracaban en el puerto cartagenero, sino que se sirvió de intérpretes para recoger informaciones sobre los pueblos etíopes que aún son de interés para los herederos de éstos⁴. Por su lado, los retenidos mezclaron el catolicismo con sus creencias ancestrales, en una ideología que sin duda fue funcional para el sistema esclavista pero que no obstaculizó que su identidad aflorase en el Movimiento Cimarrón⁵. A finales de la Colonia e inicios de la República, algunos esclavos promovieron, con la compra de su libertad, un proceso de manumisión que fue recogido por personajes ilustrados como José Félix de Restrepo⁶ y culminó con la abolición de la esclavitud en 1851. Como se sabe, la concesión formal de la ciudadanía no im-

pidió la invisibilidad y la marginación de la población negra, y hubo que esperar al siglo XX para que voceros como Diego Luis Córdoba lideraran su relativa integración al establecimiento político y administrativo colombiano. Con la declaración de diversidad cultural en la Constitución de 1991 y, en especial, el artículo transitorio 55 y la Ley 70 de 1993, la estrategia asimilacionista fue sustituida por la reinención de la identidad afrocolombiana, en un proceso alimentado por las tesis de antropólogos y otros científicos sociales que, en parte, provenían de las mismas comunidades negras.

Esta reseña ilustra cómo las prácticas discursivas adquieren su sentido profundo de acuerdo con su integración en las prácticas sociales y políticas. A partir de ahí examinaré si el enfoque multiculturalista, difundido a través de una educación intercultural, puede contribuir a la consolidación del proyecto afrocolombiano en Colombia. ¿La perspectiva multiculturalista permite avanzar en la ampliación de la democracia colombiana a la inclusión sin asimilación de las diferencias culturales o, por el contrario, redundará en la difuminación de identidades específicas como las de los afrocolombianos? ¿El multiculturalismo confirma o no la sospecha de Jaime Arocha sobre la meta inalcanzable de incluir a los afrocolombianos?⁷ Mi hipótesis de trabajo consiste en postular desde Michael Walzer, un universalismo minimalista a partir del cual las sucesivas formas de resistencia de los grupos sojuzgados, sirvan a la vez para apuntalar las identidades particulares de los sujetos culturales y, en la misma medida, enriquezcan la construcción pluralista de una sociedad justa. Gracias a la memoria de cómo los sectores dominados han enfrentado la dominación política, social y cultural, la educación intercultural propiciará que los ciudadanos recreemos los valores democráticos no por abstracción sino por mediación del reconocimiento de nuestras diferencias.

2. HABERMAS, Jürgen “Razonable versus verdadero” (1996), en Debate sobre el liberalismo político. (trad. Gerard Vilar) Barcelona: Paidós, 1998, p. 172.
3. Véase SANDOVAL, Alonso de. Un tratado sobre la esclavitud (edición de Enriqueta Vila Vilar, con introducción pp. 15- 43). Madrid: Alianza, 1987, 614 p. Recoge “De instauranda Aethiopum salute”, Sevilla, 1627.
4. Véase v.gr. RIVAS GAMBOA, Angela. “Fantasías del cuerpo, apetitos del alma. Alonso de Sandoval. Una etnografía histórica de África en Cartagena de Indias Siglo XVII”. En MAYA, Luz Adriana (editora). Los afrocolombianos, Geografía Humana de Colombia, Tomo IV. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, 1998, pp. 55- 77.
5. Véase FRIEDEMANN, “Nina S. de San Basilio en el universo kilombo-Africa y palenque-América”, en MAYA, Luz Adriana (editora). Los afrocolombianos. de Geografía Humana de Colombia, Tomo IV. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, 1998, pp. 79- 101.
6. Véase RESTREPO, José Félix. “Proyecto de ley sobre la manumisión de la posteridad de los esclavos africanos y sobre los medios de redimir sucesivamente a sus padres” (1813) y “Discurso sobre la manumisión de esclavos”, (1821), en Obras completas (edición de Daniel Herrera R.). Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2002, pp. 444- 472.
7. Véase AROCHA, Jaime. “La inclusión de los afrocolombianos, ¿meta inalcanzable?” En MAYA, Luz Adriana (editora) Los afrocolombianos. Geografía Humana de Colombia. Tomo IV. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, 1998, pp. 341- 395.

Las resistencias al multiculturalismo

Después de haber dominado la escena política y filosófica de los noventa, el discurso multiculturalista parece haber entrado en franco declive. Para intelectuales radicales como Slavoj Žižek⁸, en el fondo la celebración postmoderna de las diferencias culturales ha sido una estrategia con la cual las políticas hegemónicas de la globalización han puesto a su servicio la diversidad de los pueblos. En el círculo de cada Estado, el abandono del proyecto de identidad nacional a favor de la apertura a los diferentes grupos culturales, propicia que la exclusión real de tipo económico se disfraza con la formal aceptación de la diversidad cultural.

Frente al proyecto paralelo al multiculturalismo de una educación intercultural que busca promover las identidades de los grupos minoritarios, las prevenciones de pedagogos y sociólogos críticos de la educación son similares⁹. El establecimiento ya no pretende que todos queden asimilados a la cultura dominante ni auspicia una enseñanza étnica que enclaustra a cada cultura, a cambio auspicia en el sistema educativo una falsa tolerancia que borra la división efectiva de clase. Ocupados en recrear sus símbolos de origen, los sectores marginados no se concientizan de la marginación social y política que padecen. Tanto en los análisis políticos como educativos, el mayor cargo contra la perspectiva multicultural reside en que, por medio de ella, los sectores hegemónicos intentan apropiarse de las luchas de los grupos excluidos por el reconocimiento cultural y la equidad social. Equiparados en el mercado de ofertas simbólicas, los códigos culturales pierden la fuerza crítica que les confiere el testimonio de la discriminación y de la injusticia. Como insiste Žižek, el capitalismo globalizado halla en el multiculturalismo su mejor ideología, en la más pura acepción marxista de la expresión. El problema no consiste en que se trate de una tolerancia mentirosa sino

para decirlo con Marcuse, se constituye una tolerancia represiva que recubre los conflictos étnicos y sociales con una diversidad uniformizada. En tanto la ciudadanía se confunde con el consumo, el ejercicio político y la afirmación de las identidades dependen de la capacidad de marketing de los agentes sociales. Antes que ampliar su catálogo de derechos con los derechos culturales, la democracia liberal los subsume a su lógica política y económica.

Con todo, los embates contra el multiculturalismo también provienen de la orilla liberal, incluso poniendo en peligro la pervivencia de la democracia. Al abrir sus puertas a inmigrantes antiliberales, las naciones demócratas están permitiendo la entrada de un caballo de Troya que terminará por destruir los valores seculares que las fundan. La celebración de los nacionalismos con su secuela de guerras étnicas, lo mismo que el terrorismo internacional de origen religioso, demuestran los riesgos de alentar las identidades culturales más allá de los límites éticos y políticos aconsejables. Así mismo, animar en la escuela las identidades particulares en lugar de fomentar el respeto a la cultura política común del Estado de derecho, sólo exagera odios tribales y sentimientos de destrucción contra la democracia liberal. Episodios como el atentado del 11 de septiembre y la cruzada antiterrorista emprendida en respuesta por Estados Unidos al frente de la comunidad internacional, parecen entregarles la razón a los dos bandos. La guerra de venganza con su justificación teológica (justicia infinita) demostraría que las políticas multiculturalistas no sirvieron para remediar el orden internacional de exclusión política, social y cultural que generó el odio hacia el mundo occidental¹⁰.

El multiculturalismo entre el liberalismo y el comunitarismo

En procura de claves que nos ayuden a esclarecer la dialéctica en juego, pasaremos

8. Véase ŽIŽEK, Slavoj. "Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional". (1997), en Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo. Buenos Aires: Paidós, 1998, pp. 137-188.

9. Véase TORRES, Carlos Alberto Democracia, educación y multiculturalismo. Dilemas de la ciudadanía en un mundo global. México: Siglo Veintiuno, 2001, 363 p.; y KINCHELDE, Joe y STEINBERG, Shirley. Repensar el multiculturalismo. Barcelona: Octaedro, 1999, 319 p.

10. Para un análisis en esta línea, véase HINKELAMMERT, Franz. "La caída de las torres", en El retorno del sujeto reprimido. Bogotá: Universidad Nacional- Facultad de Derecho, 2002, pp. 261-292.

ahora del multiculturalismo entendido como ideología política o educativa, al multiculturalismo comprendido como corriente en la filosofía política actual¹¹. Simplificando al máximo el mapa, podemos distinguir tres tendencias en la filosofía multiculturalista, a saber: la comunitarista, la liberal y la republicana¹². La primera, sustentada por Charles Taylor en su opúsculo ya clásico *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*¹³, ha sido seguida en América Latina, con las variantes del caso, por el mexicano Luis Villoro¹⁴ y el colombiano Carlos B. Gutiérrez¹⁵. La liberal expuesta por Will Kymlicka en *Ciudadanía multicultural*¹⁶, también con sus propias versiones, ha encontrado voceros latinoamericanos en Fernando Salmerón¹⁷ y Ernesto Garzón¹⁸. Por su lado, el multiculturalismo republicano se inspira en *Esferas de la justicia*¹⁹ y otras obras de Michael Walzer, y halla en León Olivé²⁰ y Francisco Colom²¹ algunas de sus expresiones en lengua española. Pero es oportuno que situemos esta discusión en el contexto de la reflexión política actual. Como se sabe, esta escena ha sido dominada por John Rawls desde 1971, año de la publicación de *Teoría de la justicia*²². Con base en una reconstrucción analítica del contractualismo de Rousseau y Kant, el autor estadounidense postula una situación original hipotética donde los agentes acuerdan, con plena imparcialidad, los fundamentos de una sociedad justa. En procura de combinar los criterios de libertad e igualdad, Rawls formula como principios de justicia, primero, el derecho de todos los ciudadanos al igual disfrute de las libertades básicas y, en segundo lugar, que las desigualdades económicas sean compatibles con la igualdad de oportunidades en la provisión de los cargos públicos y con la inversión prioritaria en los sectores más necesitados. De la vigencia de estos principios se deriva la posesión de unos bienes sociales básicos, tales como las libertades jurídicas y políticas funda-

mentales, la propiedad privada y la satisfacción de las necesidades materiales y culturales propias de la evolución social y, en general, las condiciones de lo que Rawls denomina “las bases de la propia estima, del respeto y de la dignidad personales”. Por lo menos dos supuestos rawlsianos impiden una aplicación mecánica de sus tesis en situaciones como la nuestra. El primero atañe a la exigencia (principio cero) de que los ciudadanos cuenten de antemano con los recursos económicos mínimos para sobrevivir. Donde existe hambre, los actores sociales no pueden ni siquiera imaginar las libertades políticas. El segundo concierne directamente a nuestro asunto, pues la conformación de la cultura política liberal común, al parecer, oculta las diferencias culturales entre los ciudadanos.

En relación con el tema que nos ocupa, el canadiense Charles Taylor, a partir de las tesis del joven Hegel sobre la dialéctica del reconocimiento, fustiga al liberalismo ciego a las diferencias culturales (liberalismo 1, según la nomenclatura de Walzer²³) y auspicia un orden institucional (liberalismo 2), que fomente la identidad cultural de sus miembros, como factor indelegable de la ciudadanía política. Si el régimen no brinda oportunidades para que los miembros de las minorías étnicas cultiven sus tradiciones y hábitos de vida, les niega las condiciones básicas para su auto-estima como ciudadanos. Trasladado a la educación, este llamado coincide con el movimiento hacia una escuela multicultural que brinde a los estudiantes la oportunidad de recrear sus identidades culturales y de género particulares²⁴.

Mientras el énfasis de Taylor estriba en el valor de la pertenencia comunitaria, la visión del también canadiense Kymlicka consiste en mostrar que la opción multiculturalista se puede derivar consecuentemente del individualismo liberal. En efecto, la libertad de elección sólo es posible si el individuo cuenta con el bagaje de opciones contenido en su herencia cultu-

11. Para mirar diferentes posiciones frente a la filosofía multicultural, en la bibliografía colombiana es útil consultar las obras colectivas CORTÉS, Francisco y MONSALVE, Alfonso (editores). *Liberalismo y comunitarismo. Derechos humanos y democracia...* Valencia: Alfons el Magmanim- Colciencias, 1996, 333 p.; y CORTÉS, Francisco y MONSALVE, Alfonso (editores). *Multiculturalismo: los derechos de las minorías culturales* Medellín: Res Pública- Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia, 1999, 293 p.
12. Para una clasificación parcialmente diferente, véase ARRIARAN, Samuel “Multiculturalismo liberal y comunitarista”. En *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*. Bogotá, Universidad Santo Tomás, 2001, (82-83/84-85), pp. 63- 70.
13. TAYLOR, Charles. *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993, pp. 43- 107.
14. Véase VILLORO, Luis. *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós- UNAM, 1999, 185 p.
15. Véase GUTIÉRREZ, Carlos B. “Liberalismo y multiculturalidad”, en CORTÉS, Francisco y MONSALVE, Alfonso *Liberalismo y comunitarismo. Derechos humanos y democracia*. Valencia: Alfons el Magmanim- Colciencias, 1996, pp. 81- 98.
16. KYMLICKA, Will. *Ciudadanía multicultural Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona, Paidós, 1996, esp. “5: Libertad y cultura”, pp. 111- 150.
17. SALMERON, Fernando. *Diversidad cultural y tolerancia*. México: Paidós-UNAM, 1998, 119 p.
18. Véase GARZÓN VALDÉS, Ernesto. “Cinco confusiones acerca de la relevancia moral de la diversidad cultural”. (1997), en *Instituciones suicidas: Estudios de ética y política*. México: Paidós-UNAM, 2000, pp. 199- 240.
19. Véase WALZER, Michael. *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993, 333 p.
20. OLIVÉ, León. *Multiculturalismo y pluralismo*. México: Paidós, 1999, 252 p.
21. Véase COLOM, Francisco. *Razones de identidad. Pluralismo cultural e integración política*. Barcelona: Anthropos, 1998, 316 p.
22. Véase RAWLS, John. *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995, 549 p.
23. Véase WALZER, Michael. “Comentario”, en TAYLOR, Charles. *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*, México: Fondo de Cultura Económica, 1993, p. 139.
24. Véase WOLF, Susan. “Comentario”, en TAYLOR, Charles. *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*, México: Fondo de Cultura Económica, 1993, pp. 108- 122.

ral. Por tanto, la democracia debe proteger las fuentes ancestrales sin las cuales el libre arbitrio quedaría vacío, pero siempre y cuando no se desconozcan los derechos humanos fundamentales. En la aplicación de su modelo multiculturalista, Kymlicka distingue tres situaciones que exigen tratamiento diferenciado. En primer lugar, se encuentran países multinacionales, donde la mejor estrategia es, sin duda, el federalismo, o incluso, la secesión. Por otro lado, hallamos naciones con minorías étnicas concentradas territorialmente, que exigen códigos diferenciados para garantizar los derechos de esos grupos frente a la cultura mayoritaria²⁵. Por último, en las sociedades propiamente multiculturales, donde se mezclan individuos provenientes de diversos universos culturales, la alternativa consiste en buscar el mejor equilibrio posible entre el apoyo a las identidades culturales, el fomento de la cultura nacional general y la promoción de la cultura política común²⁶. A pesar de sus acentos divergentes en la comunidad o en el individuo, lo cierto es que ambas vertientes descritas del multiculturalismo filosófico, consideran que el límite del reconocimiento a las diferencias culturales reside en el respeto a los derechos humanos fundamentales. Taylor tiene muy claro que se trata de ampliar la democracia con las diferencias culturales, no de ignorarla a nombre de una tolerancia cultural mal entendida. El problema consiste en que al aceptar el orden normativo de la democracia liberal, tanto él como Kymlicka parecen admitir las prevenciones ya reseñadas de los críticos radicales. En cualquiera de las dos versiones, el multiculturalismo operaría como una ideología de recambio de sistemas internacionales y nacionales de dominación económica y cultural.

Igualdad compleja y universalismo minimalista

Walzer, en *Las esferas de la justicia*²⁷, sugiere un modelo diferencial de igualdad com-

pleja. Precisa que el alcance del pluralismo depende del carácter de las diferencias culturales en juego. El modelo de tolerancia o “no-discriminación”, se acomoda a países multiculturales donde, debido en especial a la inmigración, interactúan en los mismos escenarios personas con variados orígenes culturales. En cambio, el modelo afirmativo o de los “derechos colectivos”, corresponde al trato hacia grupos étnicos minoritarios que, debido a algún mecanismo de asimilación, habitan dentro del territorio de una nación con una cultura mayoritaria diferente.

La decisión de cuándo aplicar uno u otro, deberá tomarse prudencialmente de acuerdo con las condiciones específicas de cada situación. Así, la preferencia tayloriana por la segunda variante, se justifica para garantizar la supervivencia de la provincia francófona de Quebec en el Canadá: sin el respaldo activo de las políticas públicas a la conservación de la cultura francesa, ésta probablemente desaparecería frente al embate de las mayorías anglófonas del Canadá. En cambio, en un país de inmigrantes o, como dice Walzer, citando a John Rawls, en una “unión social de asociaciones” como los Estados Unidos, la mejor alternativa sigue siendo el liberalismo 1, ya que éste establece una referencia política común sobre la cual pueden emerger, sin ventajas, pero también sin restricciones, las formas culturales particulares de cada nacionalidad.

Mientras la tolerancia en el modelo comunitarista favorece especialmente a las comunidades, bajo una ideología liberal se privilegia, sobre todo, a los individuos, así esto incluya derechos a recrear la propia identidad cultural. Walzer defiende el criterio de igualdad de ciudadanía, en virtud del cual las mayorías políticas deben reconocer la pertenencia activa a todos y cada uno de sus integrantes, incluida toda la carga de deberes pero, también, de derechos que ello comporta.

La denominación de “universalismo minimalista” de Walzer sintetiza su deseo de

25. Véase KYMLICKA, Will. “Nacionalismo minoritario dentro de las democracias liberales”, en GARCÍA, Soledad y LUDES, Steven (editores). Ciudadanía, justicia social y participación. Madrid: Siglo XXI, 1999, pp. 127-157.

26. Véase KYMLICKA, Will. “Educación para la ciudadanía”, en COLOM, Francisco (editor). El espejo, el mosaico y el crisol. Barcelona: Anthropos, 2001, pp. 251-283.

27. Para un estudio de Esferas de la justicia centrado en el tema de la igualdad compleja, véanse los ensayos reunidos en MILLER, David y WALZER, Michael (editores). Pluralismo, justicia e igualdad. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1996, 404 p.; con textos de M. Rustin, B. Barry y J. Elster, entre otros.

28. Véanse WALZER, Michael. Interpretación y crítica social. Buenos Aires: Nueva Visión, 1993, esp. pp. 39-68; y La compañía de los críticos. Buenos Aires: Nueva Visión, 1993, pp. 11-34.
29. Véase WALZER, Michael. "Exclusión, injusticia y Estado democrático". (1993), en Guerra, política y moral. Barcelona: Paidós, 2001, pp. 131-152.
30. Véase WALZER, Michael. "El concepto de ciudadanía en una sociedad que cambia". (1997), en Guerra, política y moral. Barcelona: Paidós, 2001, pp. 153-166.
31. Véase entre las múltiples obras de denuncia del fraile dominico CASAS, Bartolomé de las. Historia de las Indias. (1552, edición de André Saint-Lu) Caracas: Biblioteca Ayacucho, 3 tomos, 1986.
32. ACOSTA, José de. De procuranda indorum salute. (1583) Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1984, vol. XXIII del Corpus Hispanorum de Pace. En esta obra se inspiró Alonso de Sandoval para titular su libro sobre los esclavos.
33. Véase JACA DE ARAGON, Francisco José de. "Resolución sobre la libertad de los negros y sus originarios en el estado de paganos y después ya cristianos". (c. 1681), en LOPEZ GARCIA, José Tomás. Dos defensores de los esclavos negros en el siglo XVII: Francisco José de Jaca y Epifanio de Moirans. Maracaibo, Caracas: Biblioteca Corpozulia, Universidad Católica Andrés Bello, 1982, pp. 123-176. También en Cuadernos de Filosofía Latinoamericana. Bogotá, Universidad Santo Tomás, enero-marzo 1986, (26), pp. 45-90. Por cierto, sobre la relación personal en Cartagena entre Jaca con Sandoval y Pedro Claver, no existen pruebas concluyentes, pero es manifiesto que el capuchino elaboró una crítica de la esclavitud mucho más radical que la caritativista de los jesuitas.
34. Sobre la esclavitud en Colombia, véase MAYA RESTREPO, Luz Adriana. "Demografía histórica de la trata por Cartagena 1533-1810". en MAYA, Luz Adriana (editora) Los afrocolombianos. Geografía Humana de Colombia, Tomo IV. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, 1998, pp. 9-52.
35. Véase entre otras obras PALACIOS, Arnoldo. Las estrellas son negras. Bogotá: Iqueima, 1949, 194 p.
36. Véanse ESCALANTE POLO, Aquiles. El negro en Colombia. Bogotá: Universidad Nacional, 1964, 196 p. y La minería del hambre. Barranquilla: Dovel, 1971, 157 p.
37. ZAPATA OLIVELLA, Manuel. "De la carimba y el puronda", en Forjamos esperanza: Primer Encuentro Nacional de Afrocolombianos Desplazados Bogotá, 13, 14 y 15 de noviembre de 2000. Bogotá: Afrodes, 2001, p. 5.
38. Para una muestra del trabajo etnográfico de este autor, véase VELÁSQUEZ, Rogerio. Fragmentos de historia, etnografía y narraciones del Pacífico colombiano negro. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2000, esp. Cuentos de la raza negra. (1959), pp. 173-233.

evitar un universalismo indiferenciado sin caer en un relativismo extremo que socave todo juicio valorativo. Tal como él la comprende, la crítica social consiste en interpretar cada situación histórica, en procura de obtener las características particulares que la distinguen de cualquier otra pero, a la vez, con el fin de hallar los mínimos que pueden extrapolarse²⁸. Para el autor de *Esferas de la justicia*, en ningún caso podemos aceptar la exclusión permanente que padecen algunos grupos o individuos en el seno de una sociedad. Una persona se convierte en excluida cuando es discriminada sistemáticamente en la mayoría o todas las esferas sociales, de modo que se le niega persistentemente su condición de ciudadana²⁹. Recíprocamente, la ciudadanía se define republicana-mente, para Walzer, como la efectiva capacidad de libre y equitativa participación en la vida social³⁰.

Las enseñanzas de la resistencia

En resumen, frente a quienes padecen injusticias manifiestas, las personas se identifican desde el sentimiento común de su dignidad humana lesionada. Por eso nos indignamos al leer las historias de De Las Casas³¹ y Acosta³² sobre el exterminio de los pueblos nativos, o de Sandoval y Jaca³³ sobre la esclavitud de los hijos de África en América³⁴. Por eso nos indignamos al leer testimonios literarios y sociales sobre el abandono de la población negra, como los dejados por Arnoldo Palacios³⁵ y Aquiles Escalante³⁶.

En Colombia no hace falta remontarse al pasado remoto ni exacerbar recientes episodios de violencia, para apelar al sufrimiento de los afrodescendientes. El desplazamiento a gran escala que significó la empresa esclavista durante la Colonia, se repite hoy en el desplazamiento interno de quienes huyen de sus comarcas para salvar sus vidas. La renovada conciencia afrocolombiana adoptada crecientemente por las propias comunidades, ha motivado evidentes cambios institucionales, pero

continúa la invisibilidad patente en la miseria que se extiende por vastos sectores de las poblaciones de ancestro africano. Genocidios como el de Bojayá replican las campañas de reducción de los palenques adelantadas por las huestes coloniales. Al cabo esclavitud, invisibilidad y genocidio integran un proceso secular de humillación que interpela nuestra condición humana y las posibilidades de construir una democracia real en Colombia.

Sin embargo, para que la experiencia afrocolombiana en verdad se torne en un catalizador de justicia para todos, pensamos que debemos sacudirnos de la retórica de la victimización. Como invitaba con autorizada voz el maestro Manuel Zapata Olivella en el foro de afrocolombianos desplazados, "debemos borrar por todos los medios la carimba (la marca) de que nosotros somos descendientes de esclavos, cuando sabemos que nuestros abuelos fueron hombres libres de África"³⁷.

Porque más que el despojo, los afrocolombianos testimonian para todos la memoria de la resistencia. En este punto, el acento negativo del minimalismo de Walzer debe ser sustituido por la consideración positiva de las luchas de las víctimas por afirmarse. Aquí, el mayor riesgo de la equívoca representación del subalterno, consiste en olvidar que desde los palenques en la Colonia hasta las diferentes expresiones del cimarronismo actual, los afrocolombianos han protagonizado sus propios reclamos por sus derechos políticos, sociales y culturales. Los aportes pastorales de Alonso de Sandoval, ilustrados de José Félix de Restrepo, antropológicos de Nina S. de Friedemann, sólo pueden valorarse históricamente en el marco de las reivindicaciones materiales y simbólicas de Benkos Bioho al frente de San Basilio de Palenque, Carlos Quinto Abadía combatiendo al Pacificador Morillo y Rogerio Velásquez recuperando los cuentos tradicionales del Pacífico³⁸. Y en el presente, la resistencia ha sido recogida por los movimientos sociales que fomentan

modelos económicos y ecológicos alternativos a la depredación capitalista³⁹, recrean sus raíces culturales como antídoto simbólico contra la violencia perpetrada sobre ellos por los señores de la guerra y, en general, promueven la reivindicación jurídica, política y social de los afrocolombianos en nuestro país⁴⁰. Para decirlo de nuevo con Zapata Olivella en el lenguaje bantú, gracias a su resistencia sin desmayo ante los actores sociales que secularmente han tratado de oprimirlos, los afrocolombianos nos han enseñado a todos a exigir el “puronda” de una vida digna, de una palabra sin miedo, de una inteligencia crítica del dominio arbitrario.

Educación afrocolombiana y resistencia

La portada y el artículo central de la revista de *El Espectador* del domingo 2 de junio de 2002, estuvieron dedicados al *look* africano adoptado por la mayoría de los jóvenes negros en Bogotá⁴¹. En la primera parte de dicha revista se transcribe el diálogo entre un académico y un senador en torno a los peligros fascistas del gobierno de Alvaro Uribe, quien una semana atrás había sido elegido presidente de la República⁴². Más adelante se entrevista a un familiar de comandantes de las FARC que reside en Francia, donde éste cuestiona la mentalidad maquiavélica de este grupo armado⁴³. La publicación se cierra con un ensayo de Danielle Mitterrand sobre la violencia y la paz en Colombia⁴⁴.

Comparto con ustedes este leve ensayo de descripción fenomenológica, porque me permite delinear el concepto de resistencia que he venido utilizando. En apariencia, el artículo ligero sobre los peinados preferidos por las colonias de inmigrantes de la Costa Pacífica no posee ninguna trascendencia frente a los textos duros de crítica política. Sin embargo, cuando leemos en el informe que, en muchos casos, tanto los peluqueros como sus clientes han debido desplazarse a la capital para huir de

la violencia o la pobreza en sus zonas de origen, sus preferencias estilistas adquieren la densidad de que hablaba Walzer. Que la nota se centre en la apariencia física, puede ejemplificar la farandulización con la cual los medios periodísticos suelen tratar los asuntos de las minorías pero, a cambio, podemos leer en los cabellos un signo visible de la resistencia simbólica de los afrocolombianos. Independientemente de que los jóvenes inmigrantes a la urbe adopten patrones africanos en su cuerpo y su vestimenta —con mentalidad activista o por seguir la moda extendida entre sus gentes— allí también revelan el esfuerzo por afirmar su alteridad en una sociedad que insiste en invisibilizarlos como personas y como comunidades⁴⁵.

Precisamente, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos instaurada en el marco de la ley 70 de 1993 por el decreto 1122 del 18 de junio de 1998⁴⁶, busca que los colombianos tomemos conciencia de la contribución de los grupos afrodescendientes a la construcción histórica de la sociedad colombiana. Más aún, su carácter transversal motiva a enredar las tramas densas de los diferentes grupos culturales que han conformado históricamente al país, así como a la construcción de nuestra memoria histórica en la diversidad cultural como condición indispensable para el ethos democrático.

Con todas sus limitaciones, el principal mérito de los filósofos multiculturalistas ha residido en mostrar el nexo estructural entre pluralismo político y diferencia cultural. Para expresarlo en fórmula de inspiración kantiana, “democracia sin multiculturalismo es vacía, multiculturalismo sin democracia es ciego”. Por eso, coincidimos con el profesor García Castaño cuando sitúa la educación intercultural en el horizonte de una educación para la ciudadanía. Claro está, no con el argumento liberal clásico de que la neutralidad valorativa implica por añadidura el respeto a la diversidad, sino en tanto la formación ciudadana integra explícitamente el

39. Véase ESCOBAR, Arturo. “Política cultural y biodiversidad: Estado, capital y movimientos sociales en el Pacífico colombiano”, en URIBE, Ma. Victoria y RESTREPO, Eduardo (editores). *Antropología en la Modernidad: movimientos sociales en Colombia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología, 1997, pp. 173-205.

40. Para una reseña histórica del proyecto afrocolombiano en relación con la delimitación de la antropología, véase RESTREPO, Eduardo. “Afrocolombianos, antropología y proyecto de modernidad en Colombia”, en URIBE, Ma. Victoria y RESTREPO, Eduardo (editores). *Antropología en la Modernidad: movimientos sociales en Colombia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología, 1997, pp. 279-319.

41. Véase MUTIS, Arnaldo. “El look afro se toma a Bogotá”. *Revista de El Espectador*. Bogotá, (98), domingo 2 de junio de 2002, pp. 25-27.

42. Véase GAVIRIA, Carlos y HOYOS, Guillermo. “La democracia es lo que está en juego”. *Revista de El Espectador*. Bogotá, (98), domingo 2 de junio de 2002, pp. 6-9.

43. Véase CORREA, Juan David. “El cuñado de Raúl Reyes: una voz crítica desde París”. *Revista de El Espectador*. Bogotá, (98), domingo 2 de junio de 2002, pp. 18 y 19.

44. Véase MITTERRAND, Danielle. “Discurso en el Congreso Nacional de Paz y País”. *Revista de El Espectador*. Bogotá, (98), domingo 2 de junio de 2002, pp. 32 y 33.

45. Acerca de la necesidad de articular dialécticamente los aspectos individuales y colectivos en la promoción de la cultura latinoamericana, véanse los planteamientos de Mary Lucía Hurtado citados en GARCÍA RINCÓN, Jorge Enrique. *Educación para el re-encuentro. Reflexiones sobre etnoeducación afrocolombiana*. Cali: Ministerio de Educación Nacional, c.p. 99.

46. Véase Cátedra de Estudios Afrocolombianos. *Lineamientos curriculares*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2001, p. 85. El texto del decreto 1122, pp. 83-85.

reconocimiento activo de las diferencias culturales.

Pueden distinguirse por lo menos tres momentos dentro de una educación intercultural abierta a la democracia. En el primero, los sujetos culturales profundizan en los rasgos densos de su propia identidad (mitos, tradiciones, costumbres, formas de trabajo, expresiones lúdicas, etc.) En el segundo, los educandos relacionan sus códigos con los de las otras culturas con las cuales entran en contacto, en aras a un enriquecimiento mutuo. El tercer momento se centra en rastrear esos mínimos tenues que posibilitan el proyecto democrático, no por omisión sino por derivación del intercambio cultural. A los activistas étnicos para quienes el segundo y el tercer momento interculturales debilitan política y epistemológicamente la afirmación cultural del grupo en cuestión, podemos responderles que la hibridación no sólo se plantea verticalmente entre culturas mayoritarias y culturas minoritarias, sino se articula horizontalmente entre estas últimas como una expresión más de la resistencia. En relación con nuestro tema, el primer momento corresponde al perfilado en desarrollo del Decreto 804 de 1995⁴⁷ por los Lineamientos generales para la educación en las comunidades afrocolombianas, publicados por el Ministerio de Educación en 1996⁴⁸. El segundo y el tercero se expresan en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos⁴⁹ que, como ya hemos reseñado, se orienta a dejar la impronta de dichas culturas en el conjunto de la educación escolar⁵⁰. En conjunto, la etnoeducación especial para comunidades afrocolombianas y la Cátedra General de Estudios Afrocolombianos se proponen, en el marco de una educación intercultural⁵¹, contribuir al fortalecimiento de las identidades de los pueblos afrocolombianos y promover en todos los niveles de escolaridad el conocimiento y valoración de es-

tas culturas⁵². En palabras de Dilia Robinson, se trata de construir “un sistema educativo intercultural, basado en el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de la nación (...) que contribuya (...) a la convivencia y paz de los colombianos”⁵³.

Porque lejos de un folklorismo mal entendido, los discursos, saberes y prácticas de las culturas particulares, pueden contribuir a la formación cívica en la cultura democrática. Si estamos atentos, es posible que en el patrimonio etnocultural hallemos luces para iluminar el presente político.

A modo de conclusión

La experiencia en la escritura de este texto me ha confirmado que las enseñanzas de la diversidad cultural constituyen una fructífera fuente para enriquecer la democracia. En diálogo intercultural abierto con las diferentes raíces históricas que nutren nuestra plural identidad humana y colombiana, la educación afrocolombiana nos brinda una excelente oportunidad para que conozcamos la trama densa de las culturas de origen africano entre nosotros y, desde allí, reconozcamos los valores mínimos, por imprescindibles, para construir entre todos una verdadera democracia política, social y cultural. A través de un genuino sentimiento de compasión con las víctimas, nuestro sentido de justicia ético y político en pro de condiciones de vida dignas, se incrementa con la memoria de las diferentes formas de resistencia.

Las palabras finales que Rogerio Velásquez (1908-1965), en *Memorias del odio* (1953), atribuye al chochoano Manuel Saturio Valencia (1867 - 1907), última persona a quien se le aplicó la pena de muerte en Colombia, nos interpelan: “el que en estas llanuras donde los hombres son de barro, quiso ser Hombre, un hombre nada más”⁵⁴.

47. Véase Decreto 804 de 1995. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional - Programa Nacional de Etnoeducación, 1999, incluye el articulado sobre educación para grupos étnicos en la Ley General de educación (115 del 8 de febrero de 1994), art. 55 a 63, pp. 7- 9, y texto del Decreto 804 del 18 de mayo de 1995, por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos, pp. 10- 20.

48. Véase Lineamientos generales para la educación en las comunidades afrocolombianas. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1999, 74 p.

49. Además de los lineamientos publicados por el MEN, véase la orientación curricular de la cátedra para Bogotá en MAYA, Adriana. Cátedra de estudios afrocolombianos: orientaciones curriculares. Bogotá: Alcaldía Mayor, 2000.

50. Entre otros estudios sobre la educación afrocolombiana, véanse PALACIOS HINESTROZA, Nicolás Odilio Etnoeducación en Colombia y las comunidades afrocolombianas. Bogotá: Docentes Editores, 1998, 251 p.; MOSQUERA MOSQUERA, Juan de Dios. La etnoeducación afrocolombiana: Guía para docentes, líderes y comunidades educativas. Bogotá: Docentes Editores, 1999, 238 p.; GARCÍA RINCÓN, Jorge Enrique. Educar para el re-encuentro. Reflexiones sobre etnoeducación afrocolombiana. Cali: MEN, 2000, 208 p.

51. Sobre la educación afrocolombiana en el contexto general de la etnoeducación en Colombia, véanse los textos reunidos en Yo Kwinsiro: 10 años de etnoeducación. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1996, 71 p. Incluye VALENCIA, Elsiná. “Aportes conceptuales a la etnoeducación desde la perspectiva afrocolombiana”, pp. 21- 25.

52. Sobre los objetivos de la etnoeducación afrocolombiana, véase Política de etnoeducación afrocolombiana. Documento de trabajo, texto inédito, 20 de junio de 2002, p. 19.

53. ROBINSON DE SAAVEDRA, Dilia. Los lineamientos de la cátedra de estudios afrocolombianos, una experiencia colombiana para el reconocimiento de la diversidad, 2002, conferencia inédita, p. 9.

54. VELASQUEZ, Rogerio. Las memorias del odio. Bogotá: Colcultura, 1992, 89 p.

Voy a compartir con ustedes una recopilación de los esfuerzos de mucha gente que, en los últimos meses, ha realizado varios encuentros en México con el propósito de poner al día la discusión en torno a la educación intercultural. En primer lugar presentaré algunos resultados del taller “Perspectivas de las Políticas Educativas y Lingüísticas en los Contextos Interculturales en México”, auspiciado por la oficina de la UNESCO en nuestro país, y celebrado los días 4 y 5 de octubre del año 2001 en Ciudad de México. Luego, las conclusiones del seminario “Políticas educativas y lingüísticas en México y Latinoamérica”, también realizado en la Ciudad de México entre el 10 y el 12 de diciembre de 2001, y promovido por la oficina local de UNESCO, la Coordinación Nacional de Educación Indígena e Intercultural de la Secretaría de Educación Pública, la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural y el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social - CIESAS. También plantearé algunas de las principales preocupaciones expresadas por los participantes en el Congreso Nacional de Educación Intercultural e Indígena que, en sus versiones regionales celebradas en Ixtepec, Oaxaca y Ciudad de México, el pasado mes de junio, anticipan lo que habrá de presentarse en la región norte (Tijuana, mes de agosto) y en la reunión nacional del mes de octubre en Pátzcuaro, Michoacán. Finalmente, brindaré un breve resumen de una de las actividades que se realizan en la Universidad Veracruzana, en relación a la educación intercultural, en este caso dirigida a una comunidad afrodescendiente.

De la diversidad como problema, a la diversidad como derecho

La participación de múltiples agentes involucrados en actividades de investigación y formación refleja una preocupación por reorientar los programas que la escuela pública ofrece en México en un momento que, como en la mayor parte de los países

latinoamericanos, se caracteriza por la inmensa oportunidad que significa vivir en regímenes democráticos que dan cabida a demandas sociales de muchas maneras inéditas. A diferencia de otras épocas, la sociedad puede expresar sus reivindicaciones por la dignidad de los pueblos: sabe muy bien que las decisiones adoptadas de manera vertical, respondiendo a conveniencias de grupos incertados en los gobiernos, lesionan el interés público, alteran las relaciones sociales y denigran a las personas, que son quienes, finalmente, detentan la soberanía de nuestras naciones. Entre esas reivindicaciones está la del reconocimiento de nuestra diversidad cultural. Está en contra de lo que otros afirman, es todavía una garantía de futuro para las comunidades que han resistido el empuje de los procesos desencadenados por el libre mercado, la urbanización y la homogeneización de los referentes identitarios que se promueven a partir de los medios masivos controlados por las compañías transnacionales. Ha costado mucho trabajo aceptar que la diversidad no es un accidente sino una dote que hay que reconocer, fortalecer y desarrollar a través de la educación intercultural para todos los ciudadanos. Su concepción se ha resignificado a partir de la exigencia de los grupos étnicos y de los grupos de discapacitados, entre otros.

La emergencia de tales reivindicaciones reveló la decadencia de los esquemas oficiales que regían, entre otros, los servicios educativos. De esa manera, hoy constatamos la movilidad de paradigmas que plantean nuevos retos para la educación pública. Pero para conocer un poco en detalle lo que se ha desestabilizado, veamos el siguiente cuadro que muestra cómo se ha venido produciendo ese desgaste de modelos en la historia educativa mexicana. El cuadro fue elaborado a partir de un análisis presentado por Héctor Muñoz en el seminario “Políticas Educativas y Lingüísticas en México y Latinoamérica”, en diciembre de 2001.

MULTICULTURALISMO Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO

Sergio TÉLLEZ GALVÁN*

* Investigador del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana de México.

Descripción del desarrollo educativo a partir de factores y paradigmas				
Factores	Paradigma	Primero	Segundo	Tercero
		LA DIVERSIDAD COMO PROBLEMA	LA DIVERSIDAD COMO RECURSO	LA DIVERSIDAD COMO DERECHO
Política, objetivos		Democratización, Incorporación. Igualdad ciudadana (liberal)	Reconocimiento y aceptación formal de la diversidad lingüística y cultural.	Proyección hacia la sociedad multicultural plural.
Política de Estado		Acciones y proyectos especiales (campañas de alfabetización, experiencias pioneras, etc.).	Proyectos permanentes. Primeros programas de formación.	Educación generalizada en el sistema nacional. Creación de sistemas escolares diferenciados.
Sistema educacional				
Modelos académicos		Diseños transicionales y castellanización.	Modelos de recuperación y mantenimiento. Metodologías de bilingüismo funcional, enseñanza oral del español, método global lectoescritura, estandarización de grafolectos, metodologías vs. directa, función bilingües curricular de etnocontenidos.	Aprendizaje y realización en el contexto de la diversidad y del derecho, Aprendizaje situado, Autoestima e identidad favorables.
Prácticas escolares		Alfabetización en escuelas aisladas	Condicionamiento comunitario, minorización de la propuesta bilingüe, difusión de saberes ancestrales, castellanización funcional.	Constitución de la escuela multicultural.

El primer paradigma se impulsó por la ampliación de la cobertura del servicio educativo. La principal razón de ese impulso fue la idea de igualdad ciudadana de corte liberal, por ello a la diversidad se la concibió como problema. En general, este paradigma actúa como un modelo compensatorio orientado, principalmente, a la castellanización de los indígenas. Estas acciones se acompañaron de la evangelización que diferentes iglesias hicieron para apostarse en esos territorios. Los gobiernos buscaban igualar a la totalidad de la población, medida que tenía como referente la filosofía emanada de la Revolución Francesa. El imaginario de las élites gobernantes estaba iluminado por el modelo civilizatorio europeo occidental. Para concebir el segundo modelo tuvieron que pasar muchas décadas y muchos acontecimientos. Si pudo hablarse de la diversidad como un recurso fue por el impulso que recibió la educación a partir de

los avances de las ciencias sociales y las transformaciones políticas a nivel internacional. Los esfuerzos aislados para hacer de este un proyecto confiable no garantizaron su generalización o, más bien, generalizaron la apariencia y mantuvieron la continuidad de una educación compensatoria, desencadenando un programa idéntico al de la escuela regular.

El tercer paradigma surge actualmente en un escenario delineado por nuevas formas de participación y reivindicación, en el que la diversidad no será más un problema, ni un mero recurso sino que se convierte en un derecho. La experiencia acumulada en las dos últimas décadas permite observar cómo la cultura adquiere muchos más matices que los que tradicionalmente se le habían atribuido. Lo étnico y lo lingüístico dejan de ocupar el centro de la definición de la diversidad cultural, pues la convergencia en las grandes urbes de nuevos conglomerados humanos reconfigura las

expresiones culturales, haciendo emerger banderas religiosas, de género, profesionales, etc. La irrupción de múltiples emisores, proceso legitimado por luchas no poco cruentas, ha obligado al Estado (en éste y otros países) a disminuir su autoritarismo, propiciando la apertura de procesos de construcción de políticas. La mayor participación de la sociedad ha encontrado también el acompañamiento de la academia, los intelectuales y, no cabe duda, el soporte de las nuevas tecnologías para la circulación de la información.

El haber llegado a crear este tercer modelo no garantiza, sin embargo, el arribo a una situación diferente. De hecho, continúan coexistiendo versiones de los tres paradigmas (en funcionarios, educadores y padres de familia); pero el cambio de paradigma denota al menos una tendencia. Corresponde a la sociedad asumir la participación en la definición de los nuevos significados que orientarán las políticas públicas. También, como nunca antes, debemos estar concientes de que nuestras propuestas serán efímeras, y que sólo en su posibilidad de articulación con otras se podrá fijar, aunque sea de manera parcial, el sentido de la construcción de nuestro futuro.

Hacia la constitución de la escuela multicultural

Sobre las políticas educativas y lingüísticas en México

La educación indígena, escolarizada desde principios del siglo XX, ha respondido básicamente a la política indigenista prevaleciente en cada época. Las políticas educativas han enfatizado una sola lengua y una sola cultura, las correspondientes al Estado-Nación de corte monoétnico y monolingüe al que aspiraron las élites dominantes de los principales países latinoamericanos. Si bien algunos programas educativos entre los años 30's y 60's pretendieron tomar en cuenta la lengua y la cultura de los diferentes grupos étnicos, en realidad sirvieron como puente para imponer

el castellano y la cultura dominante. La existencia de los pueblos indios se consideraba una manifestación del rezago histórico, una carga para transitar hacia la modernidad y no un rico patrimonio que fortalecía las identidades nacionales.

La educación ha sido centralizada en dos sentidos. Con la imposición de un currículo homogéneo que niega la diversidad y con la homogeneización de un modelo de educación indígena. ¿Cómo definir un nuevo sistema educativo intercultural, sobre todo cuando existen distintas concepciones al respecto? En las sesiones regionales previas al Congreso Nacional de Educación Intercultural se dieron respuestas a esta pregunta, las cuales reseñaré más adelante.

Considerando la trayectoria predominantemente vertical, hermética y excluyente de la política estatal en el ámbito educativo, se propone como estrategia indispensable la ampliación de la noción de sujetos de la política educativa. Esto significa plantear estrategias que tornen posible el establecimiento del diálogo intercultural para dar cabida a la diversidad de sujetos y a las iniciativas e instancias locales y regionales en su estatus de gestores de la política educativa. En la construcción del modelo educativo que responda a la diversidad cultural y lingüística de cada región, el diálogo intercultural debe atravesar los distintos sectores sociales. Esto con el objeto de compartir saberes y lógicas, para la construcción y apropiación de conocimientos, valores y visiones del mundo, que conlleven a una sociedad en la que se asuma la diversidad como riqueza cultural y parte constitutiva de nuestras naciones.

Los países latinoamericanos deben traducir su condición de sociedades multiculturales en políticas públicas que hagan posible el reconocimiento y fomento de la pluralidad cultural. Es necesario que las políticas educativas se basen en las demandas locales y regionales de la sociedad, sin perder la influencia de los movimientos de reivindicación indígena de corte inter-

nacional. Así también, es pertinente la universalización de la interculturalidad como rasgo y forma del sistema educativo y como estrategia que haga posible la reconstrucción de la multiculturalidad, vehiculando creativamente la condición pluricultural de nuestros países.

La perspectiva académica dentro de la visión oficial

Actualmente, en México la perspectiva académica correspondiente al tercer paradigma en el que la diversidad cultural se concibe como un derecho está permeando la toma de decisiones en la esfera oficial. A continuación presentaré una síntesis de los principales aspectos que caracterizan la postura de la Comisión Nacional de Educación Indígena e Intercultural sustentada en el seminario sobre Políticas educativas y lingüísticas en México y Latinoamérica.

Para realizar un acercamiento a la comprensión de la diversidad cultural como una construcción social e históricamente determinada y a sus implicaciones en el campo de la educación, es necesario hacer una revisión del contexto actual en el cual se desarrollan los procesos sociales y culturales, así como de las múltiples formas que, en este contexto, adopta la diversidad cultural, al menos, en la sociedad mexicana.

La diversidad cultural en México parte de la presencia de los pueblos indígenas, continuación de los que habitaban el territorio mexicano antes de la invasión europea. Éstos, a pesar de los notables cambios sociales, han preservado sus propias culturas, que difieren profundamente de la cultura occidental en cuanto a la concepción del mundo y trascendencia de la vida. Un segundo aspecto de la diversidad cultural es el contraste regional del país, que ha generado formas diferentes de ocupación y uso del territorio y estilos variados de vida, es decir, culturas regionales que se expresan distintamente en muchos aspectos –tipo de habitación, ocupaciones,

alimentación, habla, música, etc. Otro factor de diversidad cultural es la estratificación social. Ésta crea grupos y clases sociales dentro de una misma cultura que no participan de igual manera de esa cultura que se supone es común. Además de estos factores determinantes de la diversidad cultural, se deben considerar los múltiples grupos de inmigrantes: chinos, árabes, japoneses, judíos, etc. que se han establecido en diversas regiones de nuestro país y que han mantenido sus formas significativas de ser, hacer y conocer, es decir, su cultura. El panorama cultural se presenta más complejo aún porque los factores de diversidad mencionados se entrecruzan en muchas situaciones concretas. Así, un determinado grupo culturalmente diferenciado presenta, al mismo tiempo, el efecto de sus orígenes étnicos, de su entorno regional, de su condición rural o urbana y de su posición dentro de la estructura estratificada de la sociedad.

Al ser vista la diversidad cultural desde una perspectiva más amplia, abandonando la visión estática sobre las culturas indígenas, se genera una enorme resistencia de parte de quienes adoptan una visión conservadora y que ocupan posiciones centrales del aparato político y educativo en México.

Modelos para la educación intercultural

Mencionaré cuatro modelos que representan distintas formas de aproximación a los procesos educativos.

1. El modelo bilingüe y bicultural: dirigido a poblaciones autóctonas y a poblaciones migrantes con cohesión cultural y lingüística. Hay asimetría política, económica y social que impide que la población advierta su potencial.
2. El modelo bilingüe e intercultural: pretende dotar de habilidades y responsabilidades a los alumnos para insertarlos en la sociedad mayoritaria.
3. El modelo transversal intercultural: comprometido con el reto de llevar una

educación intercultural a todos los sectores de la sociedad. Hay apertura a la participación de las poblaciones minoritarias.

4. El modelo holístico o Educación para la Ciudadanía Global: como se señalaba anteriormente, la educación intercultural en solitario no garantiza su impacto en una sociedad mediada por procesos complejos y superpuestos. Es así como surge este modelo que tiene como principal rasgo la articulación de los programas de educación alternativa que son necesarios para construir un futuro mejor para una sociedad en crisis. La ciudadanía global sería el resultante de la formación en derechos humanos, igualdad de género y preferencia sexual, educación ambiental, desarrollo sustentable, educación para la paz y educación intercultural.

Perspectivas para el Congreso Nacional de Educación Intercultural

El Congreso ha de ser un evento intercultural, ya que en él se congregan diferentes creencias, compromisos, responsabilidades, formas de vida, códigos, etc. Las discusiones exigirán un nivel de responsabilidad social, en las que las diferencias sean negociadas a través del diálogo –proceso que permite la expresión libre de las ideas– y del consenso, para lo cual habrá que poner en práctica formas verdaderamente democráticas. Ya no se trata de imponer unas ideas sobre las de los otros, sino de abrir posibilidades a la participación amplia en la definición del rumbo del país.

Algunos comentarios de moderadores y relatores de las tres reuniones regionales previas celebradas en Ixtepec, Oaxaca y Ciudad de México, nos permiten acercarnos al sentido que puede tener el evento nacional, que se realizará en el mes de octubre en Pátzcuaro, Michoacán.

En los últimos años han surgido nociones que ocupan la atención de políticos, profesores, activistas, planificadores y estudio-

sos de la sociedad y la educación. Así, multiculturalismo, pluralismo, diversidad cultural, interculturalidad y autonomía irrumpieron de pronto, sin dejar establecido plenamente su significado. En ese sentido vale la pena pensar si es conveniente rastrear los orígenes de tales términos o, si por el contrario, es suficiente entender la lógica de la hegemonía con la que todos los enunciadores compiten por ganar la discusión pública sobre el futuro de las sociedades culturalmente diversas.

Dejando de lado la carga semántica, algunos casos ejemplares de articulación de aquellas fuerzas que logran expresar las tensiones sociopolíticas de un conglomerado de grupos sociales que antes no asistían a la posibilidad articuladora tienen que ver estrechamente con la manifestación política de las minorías culturales que no intervenían en la construcción de las políticas culturales y educativas en sus respectivos países. En Canadá, las primeras naciones y los grupos de inmigrantes han permeado, de manera escalonada, las definiciones de la esfera jurídica. También están los casos de la silenciosa revolución del discurso feminista y el impacto de las reivindicaciones de grupos afroamericanos en los Estados Unidos, seguidos más recientemente por las de los grupos de inmigrantes asiáticos, hispanos y europeo orientales. Y en Europa, la combinación de los esfuerzos reivindicativos de poblaciones autóctonas, con la inevitable ola de demandas de los nuevos inmigrantes del norte y centro de África, India, Turquía y el Este europeo. Todos esos grupos encontraron la solidaridad de otros grupos, incluyendo a dos importantísimos sectores: las ONG y las universidades.

También es pertinente el análisis de lo político. Hoy podemos comprender, junto con muchos teóricos, el carácter eminentemente lingüístico o discursivo del conocimiento y la desenfrenada carrera por situar propuestas concretas en el plano de la hegemonía estratégica. Es decir, quien tiene la capacidad de emitir propues-

tas discursivas para representar la realidad va a intentar, mediante diversas operaciones, interpelar o conquistar la preferencia de los receptores.

Contrariamente a lo que sucedía hasta hace poco tiempo, hoy aparece en el escenario un mayor número de agentes que se adjudican el derecho a la enunciación y, entre esos, estamos nosotros. Sin embargo, en nuestra reflexión aún existen limitaciones para operar con nociones que son fundamentales en esta etapa de emergencia del campo, por lo que la tarea es participar en la enunciación, pero vigilando los contenidos que pretendemos transmitir y, ante todo, analizar críticamente aquellos que ya están puestos en la arena.

Si bien las aproximaciones al estudio de los fenómenos sociales, particularmente aquellos que tienen que ver con la realidad y los retos de la educación indígena e intercultural, tienden a ser de carácter holístico o integral, aún hay confusión al advertir que hay planos de la realidad que se interceptan y ello nos puede llevar a equívocos. Es aquí donde el ejercicio de la reflexión teórica es mucho más conveniente pues, en aras de la efectividad práctica, se puede estar desplazando la comprensión de la sobredeterminación y la búsqueda de las dos fuerzas comunicativas de los discursos: la cohesión y la coherencia.

La educación indígena intercultural deberá recuperar el potencial creativo y las herramientas culturales que hagan posible la refuncionalización de las culturas indígenas, sin cerrarse a las relaciones con otras culturas. En este sentido, las comunidades deben tomar decisiones para emprender una revolución cultural que las lleve a conservar para renovar la lengua, la tradición y los valores, aportando su producción cultural al patrimonio nacional y universal, participando en la construcción del México intercultural.

La educación intercultural de dimensión nacional debe restituir recíprocamente el enorme esfuerzo realizado por las comunidades indígenas. El México mestizo tie-

ne que tomar conciencia del enorme vacío que le produce la desmemoria y la negación de sus orígenes e intentar emprender una amplia transformación del Estado y de la vida social, para incorporar a las minorías a los beneficios del desarrollo sustentable. Se le impone la armonización de identidades y formas de vida de una manera dinámica, en donde la dimensión local se articule con las dimensiones regional, nacional y global, sin que la dignidad de cada una de sus manifestaciones sea desconocida.

Es necesario repensar la formación de los docentes indígenas, acercando las investigaciones a los formadores de docentes y a los estudiantes maestros, considerando, mediante convenios interinstitucionales, la participación de investigadores y académicos de distintas disciplinas en la asesoría de los proyectos en educación intercultural bilingüe de los estudiantes; identificando y promoviendo la participación de organizaciones comunitarias e indígenas y academias de lenguas en la determinación de necesidades de formación, en función de proyectos específicos incorporando profesionales indígenas en la formación de docentes.

Se recomienda, así mismo, realizar un recuento histórico de la formación de docentes, que incluya el análisis de la dimensión laboral y documente algunas experiencias de coejecución de proyectos educativos. Se considera que la educación intercultural bilingüe es un campo en construcción y, por ende, lo es en la formación de los profesores, por esto se propone revisar los procesos de formación inicial (DGEI, Escuelas Normales Indígenas, Escuelas Normales Generales). La interculturalidad debe constituir un eje que atraviese el currículum de todas las escuelas formadoras de docentes. Éste debería considerar como componentes la gestión escolar, la gestión pedagógica, el desarrollo de habilidades comunicativas (en lengua materna y segunda lengua), la organización cognitiva y social de los procesos

de enseñanza-aprendizaje y la evaluación del aprendizaje.

Una de las estrategias para la reorientación de las prácticas escolares, en la que deberían estar involucradas las instituciones formadoras de docentes, sería la creación de un programa de investigación sobre la figura del maestro, tendiente a identificar regiones, microregiones, tipologías, identidades y expectativas. Se impone el reconocimiento e integración de los distintos programas de formación de docentes para la atención de la diversidad, de manera que se pueda generar un verdadero diálogo académico que ponga en común conceptos clave como diversidad cultural, multiculturalidad, interculturalidad, educación, etc.

Las prácticas escolares deberán surgir a partir de la revaloración de la cultura local, articulando la cultura exógena y la endógena en diálogo con la comunidad. Este proceso de reconstrucción social del currículo deberá ir acompañado de la participación de los padres y miembros de la comunidad. Un currículo equilibrado con compromiso ético que posibilite la reconstrucción de la cultura escolar y la cultura local, así como los valores allí presentes. En este sentido, el magisterio debe también ser reconocido socialmente, empezando por el propio Estado Mexicano, creando condiciones reales de mejoramiento y superación laboral y profesional.

Categorías identificadas y perspectivas del debate intercultural

- La categoría de sujeto, en cuanto agente que educa y que se educa, implica un horizonte de futuro y se construye en la sociedad (familia, comunidad, gobierno, estado), a través de un proceso de formación.
- Las identidades son entendidas como procesos de interpelación en los que las emisiones son diversas pues provienen

de múltiples polos emisores, entre estos, las escuelas. La identidad se construye en la movilidad; la migración es un rasgo característico de los tiempos.

- Lo local y su relación con lo regional, lo nacional y lo global, es otra categoría que debe resituarse en el discurso intercultural, como fundamento del quehacer educativo y la construcción efectiva de relaciones respetuosas de la diversidad.
- La cultura, el papel del Estado; el reposicionamiento de las demandas indígenas como fortaleza de la sociedad entera; la tensión centralización-descentralización; la equidad y la justicia social; el indígena, el pobre, el migrante, el excluido, son otras categorías que requieren ser analizadas.

En cuanto a las perspectivas, imaginamos tres distintos escenarios. El primero: las cosas siguen igual. ¿Por qué están las cosas como están?). El segundo: las cosas empeoran. Principal razón: la imposibilidad del diálogo y del diálogo intercultural. El tercero: las cosas mejoran. Las propuestas alternativas se articulan en un propósito común: la formación del ciudadano global.

El trabajo con poblaciones de origen africano en México

A pesar de que se han realizado esfuerzos investigativos, éstos son todavía insuficientes, salvo el caso de algunos historiadores que han indagado sobre la maneras en que arribaron a México estos grupos de origen africano: inicialmente como mano de obra esclava en la época colonial, y posteriormente como grupos contratados para las plantaciones de caña, las haciendas y la construcción de las vías del ferrocarril. Hay pocos trabajos de corte antropológico que permitan conocer sus manifestaciones culturales. La mayor parte de los grupos descendientes de poblaciones africanas fueron, poco a poco, asimilados en los procesos de mestizaje. En ese sentido, no hay



vestigios lingüísticos importantes. Algunos de estos grupos, los que quedaron aislados física y socialmente, conservan rasgos relevantes de cohesión que deben ser estudiados. Los procesos de mestizaje, particularmente aquellos que sucedieron en las regiones costeras de México, hacen evidente la participación de la población de origen africano en aspectos que tienen que ver con la música y el baile, y en la composición del carácter y la personalidad que caracteriza a muchas poblaciones del Caribe, el Golfo de México y el Pacífico, específicamente en las regiones tropicales. Este es el caso del grupo Jarocho, una mezcla de indio, español y africano, que vive en las llanuras costeras del estado de Veracruz. Al formar parte de la población mestiza, la atención educativa recibida por estos grupos ha sido aquella de carácter nacional, en la que se forjó la lengua y la identidad nacional. Los casos de aislamiento que han perdurado hasta la actualidad posibilitan un acercamiento a los elemen-

tos culturales que podrían haber sobrevivido.

En ese sentido, en la Universidad Veracruzana se está iniciando un proyecto de investigación en la comunidad llamada El Coyolillo. A través de la organización de un taller en la escuela primaria (con la participación de profesores, madres y padres de familia y miembros de la comunidad), se va a intentar la recuperación de la historia del grupo que formó dicha comunidad. Al mismo tiempo se tratará de incentivar en los participantes la reconstrucción y dignificación de su autoimagen. Paralelamente se llevará a cabo un proyecto de educación artística articulado al anterior, donde se desarrollará un taller de percusión como insumo para la creación musical de los niños de dicha comunidad. Con lo anterior se pretende conocer cómo un grupo con estas características contribuye a la pluralidad cultural del país. En un año se podrá informar al respecto.

AFROLATINIDAD: OTRA RAZÓN PARA ABRIR LAS CIENCIAS SOCIALES EN COLOMBIA

Madeleine A. L. ALINGUÉ*

“Tener conciencia de nuestra lucidez es fuente de nuestra fuerza y nuestro tormento.”

Edouard Glissant

Primero que todo, quiero agradecer y felicitar al comité organizador del Foro y, particularmente, a la doctora Dilia Robinson, por promover la consolidación de una nación pluriétnica y multicultural.

Mi reflexión sobre la afrolatinidad la iniciaré en forma de problemática. Si bien desde los años 70 las Ciencias Sociales abordan nuevos campos como los estudios afro-brasileros, afro-cubanos, afro-haitianos, y dan testimonios de la existencia de comunidades negras en Venezuela,

Panamá, Colombia, Ecuador, Perú y Centroamérica, sorprendentemente, o no, estos mismos estudios lamentan la invisibilidad de aquellas comunidades; invisibilidad entendida como ausencia y/o falta de.

Desde las Ciencias Sociales generalmente se presenta a las comunidades en un continuo proceso de elaboración de estrategias de camuflaje como efecto de la violencia del opresor. Se proyecta así una imagen de una población culturalmente desestructurada por elementos de origen exógeno, con elementos de desadaptación propios de la sociedad global y cierto estado de inferioridad (la falta) en lo cultural y lo social.

* Profesora - Investigadora. Coordinadora del Centro de Estudios Africanos de la U. Externado de Colombia.

Sin embargo, para mí, esta invisibilidad más bien toma la forma de una presencia sistemáticamente ignorada, es decir, que la mirada externa (la que la describe) obstaculiza la existencia del objeto. Para ser aún más específica, que la invisibilidad se produce por la poca creatividad de nuestros sistemas de medición social. Las Ciencias Sociales no alcanzan a identificar los matices de nuestras sociedades y de nuestras realidades.

Quiero reflexionar sobre la afrolatinidad no solamente para reafirmar sus luchas y logros sino para dar más argumentos sobre la necesidad de repensar y abrir¹ las Ciencias Sociales en América Latina y particularmente en Colombia.

La comprensión de la noción de afrolatinidad implica repasar sus escenarios diferenciales de expresión. Para mí existen cuatro muy claros:

Primero, un amplio escenario geográfico

El espacio geográfico de la Trata transatlántica da los contornos físicos de la afrolatinidad. Las construcciones discursivas incluyen, sistemáticamente, como ámbito África-América-Europa.

La noción y los imaginarios sobre la diáspora (que explicaremos más adelante) en las comunidades afroamericanas, redefine la noción de la territorialidad no en términos físicos (fronteras), sino en términos de memoria: el proceso de la esclavitud marca particularmente los continentes africano y americano.

Por último, la afrolatinidad no se considera como la latinidad, por la pura relación lingüística de sus miembros; ella trasciende la barrera de la lengua. La llegada de los esclavos africanos no dependía de redes lingüísticas sino comerciales, por ello incluye regiones de colonización anglófono.

Segundo, un escenario demográfico por descubrir

El mejoramiento de los procesos censales ha permitido acceder a mayor información sobre las diásporas africanas.

Por un lado, quiero recordar brevemente algunas cifras. El 21% de la población colombiana se reconoce afrocolombiana; el 24,4% en Estados Unidos, es población afro; el 10% en Ecuador; el 3% en Perú; el 2% en Chile; el 4% en Uruguay; el 62% en Cuba; el 90,4% en Jamaica y el 95% en Haití². Igualmente, se han iniciado estudios demográficos en Argentina y Paraguay, entre otros países. El cálculo porcentual total produce resultados sorprendentes.

Por otro lado, investigaciones como por ejemplo, “Global Mappings: Political Atlases of the African Diaspora”, bajo la dirección de Michael Hanchard, en la Universidad de Northwestern en los Estados Unidos, avanzan en el diseño de métodos para elaborar mapas de las diásporas africanas en las Américas.

Tercer escenario: el revolcón social

Porque lo social es el único espacio en el cual todos los actores negocian su identidad, la afrolatinidad tiene sus máximas expresiones dentro de este campo. En lo social se negocia la cultura, lo económico, lo político, etc.

En América Latina, frente a los nuevos desafíos de la modernidad y del espacio político nacional, que reformula y amplía su legitimidad sobre bases más democráticas, diversos estados han ratificado la multiculturalidad y la multiétnicidad de sus naciones.

Como resultado de esta nueva situación, en Colombia, por ejemplo, la Constitución de 1991 vio florecer una cantidad apreciable de organizaciones afrocolombianas: se registran hasta hoy más de 370. En todas las esferas de negociación (desde lo culinario, la danza, la moda, el deporte, la música), la reconstitución de una identidad cultural diferencial, el privilegio

1. Comisión Gulbenkian (presidida por Immanuel Wallerstein) Para Abrir las Ciencias (1996).
2. Fuente: <http://www.aunmas.com/EnciclopediaLatinoamericana>. Estadísticas de 1999.



por el término afro, se despliega precisamente alrededor de los dos grandes ítems históricos: África y la esclavitud, proponiendo una nueva figura de identificación y de representación.

Culturalmente se aceptaron los imaginarios y valores de una cultura solidaria, con redes filiales extensivas, la jovialidad, la sensualidad, la virilidad, la fuerza física y muchos otros criterios culturales.

En lo práctico, los intelectuales originarios de las comunidades afro participan en la lucha por los derechos y una legitimidad colectiva en la escena nacional.

Cuarto, el escenario filosófico

Desde las Américas y, particularmente, desde el Caribe, se han formulado interpretaciones filosóficas de la afrolatinidad. Estas interpretaciones se ubican dentro del movimiento activista Panafricanismo. Su misión principal es la promoción del acercamiento África-Afroamérica, la liberación como objetivo y la solidaridad con otras clases dominadas.

El proceso panafricanista tiene varias tendencias: desde el providencialismo histórico de Blyden y el sionismo afro de los Rastafaris (centralidad de la imagen de la Providencia Divina, el éxodo, el exilio y el retorno a la madre África), al historicismo racial de Marcus Garvey, y de la Negritude de Leopold Sedar Senghor (centralidad de la diferencia de razas / centralidad de la trata esclava como referente / apoyo al proceso colonial en África para lograr una capacitación eurocentrista, por ejemplo: Liberia, Sierra Leona, Senegal). Más contemporáneas interpretaciones sobre la relación raza-clase-desarrollo, con autores como James, Fanon, Stuart, Rodney (centralidad: marxismo / relación de poder) y, por último, con autores como Paul Gilroy (concepto del Black Atlantic). Estas diferentes tendencias han contribuido a reformular la posición ultranacionalista de las prácticas políticas afros, donde se pensaba África desde perspectivas de pureza africana.

Este último escenario da cuenta de las interpretaciones filosóficas e históricas de la afrolatinidad que capturan los sentidos de los escenarios anteriores.

Efectivamente, desde estos cuatro escenarios es posible identificar elementos característicos de la afrolatinidad. La afrolatinidad es la reapropiación de espacios geográficos con redefinición de la territorialidad. La afrolatinidad es la flexibilidad con lógicas propias de construcción identitaria. La afrolatinidad es sobre todo una memoria.

La antropóloga Anne-Marie Losonczy afirma que se pueden identificar dos registros de la memoria de las comunidades “negras”. Una, la memoria explícita: los rituales colectivos alrededor de los santos, gestos, ítems musicales e icnográficos separados de los sistemas religiosos africanos olvidados y una multiplicidad de temporalidades yuxtapuestas, articuladas en moldes culturales diversos, disponibles gracias al contacto. Otra, la memoria implícita: memoria discursiva fundadora del mito, que permite decir la diferencia, la jerarquía y el sufrimiento.

Estas diferenciaciones son pertinentes sólo partiendo del supuesto de que la memoria se pueda fragmentar, como si pudiera ser compartimentada, sin conexión entre una y otra. Creo, al contrario, que la memoria afrolatina es la yuxtaposición de diversidades que queda articulada fluidamente. La memoria afrolatina es una memoria viva, presente, común, que afecta todavía sus miembros, lo que les posibilita ser los gestores de la misma.

Actualmente, el reto de las Ciencias Sociales en América Latina y Colombia radica en dar cuenta del significado de estas expresiones. A América y a Colombia les pertenece esta identidad, esta memoria. Esto implica optar por una propuesta metodológica opuesta a la visión estática y normativa de la investigación y a las manipulaciones ideológicas de la cultura se debe posibilitar la innovación de los modos de observación adaptándolos a los

contextos, a las demandas y a los actores sociales, tal como se definen hoy.

Porque no podemos escapar a la Historia³, las Ciencias Sociales, como productoras de saber y de sentido, entran a jugar un papel fundamental en su comprensión. Las dificultades en aprender nuestra realidad tienen sus raíces en lo que Bachelard ha llamado “los obstáculos epistemológicos”.

Primer obstáculo: Pensar hasta repensar las Ciencias Sociales implica enfrentarse a costumbres intelectuales que prefieren los conjuntos monolíticos a los espacios plurales.

Segundo obstáculo: Como Renato Ortiz⁴, pienso que no existen ciencias centrales ni periféricas, en el sentido de una «subalternidad», que no existen dos ciencias, una central versus otra periférica, la occidental versus la oriental, la burguesa versus la proletaria, como si cada una encerrase verdades equivalentes y particulares. Nuestra nueva forma de habitar el mundo, en Colombia, consiste en reconversiones culturales que revelan que la modernidad no es sólo un espacio o un estado al que se entre o del que se emigre. Es una condición que nos envuelve en las ciudades y en el campo. Con todas las contradicciones que existen entre modernismos y modernización, y precisamente por ellas, es una situación de tránsito interminable en la que nunca se clausura la incertidumbre de lo que significa ser moderno⁵, retomando a Canclini. Por ello reafirmo que nuestras reflexiones pasadas como presentes son resultado del proceso de modernización y de nuestra modernidad.

Tercer obstáculo: El proyecto de la modernidad que fue formulado por los filósofos del Iluminismo en el siglo XVIII, se basaba en el desarrollo de una ciencia objetiva, una moral universal y una ley y un arte autónomos y regulados por lógicas propias⁶. Sin embargo, la academia occidental parte del supuesto de que existe un metarelato universal -una Historia Univer-

sal- que llevaría a todas las culturas y a todos los pueblos desde lo primitivo (las ciencias naturales / la Biblia) y lo tradicional a lo moderno. Por ello, el modelo que lo identifica es el de la sociedad moderna. Adicionalmente, al considerar como universal la experiencia histórica europea, las formas del conocimiento desarrolladas para su comprensión, se convierten en las únicas formas válidas, objetivas, universales del conocimiento.

Cuarto obstáculo: En lo político, las Ciencias Sociales nacen durante los siglos XVIII y XIX en un contexto marcado por dos experiencias fundamentales: la constitución de los estados nacionales en América y Europa, y la organización colonial del mundo⁷. Con el inicio del colonialismo en América, y luego en Asia y en África, comienza no sólo la organización colonial del mundo sino, simultáneamente, la constitución colonial de los saberes, los lenguajes, la memoria y el imaginario⁸. Se da inicio al largo proceso que culminará en los siglos XVIII y XIX en el cual, por primera vez, se organiza la totalidad del espacio y del tiempo en una gran narrativa universal. En esta narrativa, Europa es simultáneamente el centro geográfico y la culminación del movimiento temporal, con hegemonía como única forma de vida posible. En diversas partes de Europa, y con particular intensidad en el Reino Unido, el avance de este modelo de organización no sólo de trabajo y acceso a los recursos, sino del conjunto de la vida, fue ampliamente resistido tanto en las ciudades como en el campo.

Edgardo Lander tiene razón en afirmar que el nacimiento de las Ciencias Sociales tiene como piso la derrota de esa resistencia⁹, pues éstas, con la misión de producir este metarelato, no pueden, entonces, ser consideradas un fenómeno aditivo a los marcos de la nueva organización del mundo, sino constitutivo de los mismos.

En América Latina y en Colombia, las ciencias sociales¹⁰ quedaron institucio-

3. LINCOLN, Abraham. Discurso en el campo de batalla, después de la guerra de secesión.
4. ORTIZ, Renato. Otro Territorio. Convenio Andrés Bello, 1998.
5. GARCÍA CANCLINI, Néstor. Culturas híbridas, estrategias para entrar y salir de la modernidad, Grijalbo México.
6. HABERMAS, Jürgen “Modernidad, un proyecto incompleto” en Nicolás Casulo (comp.), El debate modernidad posmodernidad. Puntosur, Buenos Aires, 1989. pp.137-138.
7. TODOROV, Tzvetan. La conquista de América, El problema del otro. Siglo XXI Editores, México, 1995, p.15
8. QUIJANO, Aníbal. The darker Side of Renaissance, Literacy, Territoriality and Colonization, Michigan University Press.
9. LANDER, Edgardo. (Comp.). “La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas”. En: Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocentricos. FLACSO / UNESCO. Buenos Aires, 2000.
10. CASTRO, Santiago. La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina. Gómez (edit.), colección Pensar. Instituto de Estudios Sociales y Culturales. 2000.

nalizadas en el marco eurocéntrico del proyecto de la modernidad, en la medida en que las elites latinoamericanas, a lo largo de la historia del continente, han apelado a esta objetividad y han contribuido a la búsqueda de la superación de los rasgos tradicionales y premodernos que obstaculizaban el progreso y la transformación de estas sociedades, a imagen y semejanza de las sociedades liberales.

La obsesión por la modernidad en las ciencias sociales en América Latina se debe justamente a que la constitución de las disciplinas que la conforman calcó, escaneó y luego clonó el modelo occidental.

Por ello, en el cuerpo disciplinario básico de las Ciencias Sociales se establece, en primer lugar, una separación entre el pasado y el presente: la historia estudia el pasado, mientras que se definen otras especialidades (lo social, lo político y lo económico) para el estudio del presente. A cada uno de estos ámbitos corresponde una disciplina, con su objeto de estudio, sus métodos, sus tradiciones intelectuales, sus departamentos universitarios.

La caducidad de este modelo

Estas fragmentaciones no responden a los requerimientos sociales en América Latina y en Colombia. La invisibilidad es resultado de la incomodidad o el malestar en abordar sus objetos de estudio, no por su esencia invisible.

Somos la consecuencia de la interacción de innumerables componentes de un sistema¹¹ afro-indio-euro-mestizo. Espacio donde se desarrollan al tiempo varios conjuntos históricos -que coexisten desde siglos- en una misma civilización.

Para concluir, insistiré –como lo hacen las vanguardias del pensamiento científico hoy– sobre la importancia de la transdisciplinariedad; ésta permitirá disminuir las fronteras tajantes, y a veces artificiales, de las Ciencias Sociales. La preocupación que despierta la cuestión de la frontera responde, en parte, a la noción de lo real y lo imaginario. Como lo demuestran múltiples ejemplos, una frontera se desplaza, o puede ser desplazada. Pero tenemos todas las dificultades del mundo para pensarla. Parece una situación que constituye tanto una suerte como una amenaza.

La propuesta puede ser la interdisciplinariedad, en donde se pueden privilegiar las situaciones más que las estructuraciones. Adquirir así una observación de procesos objetivos y observables en fuentes diversas. Cuestionarse es llegar a un punto de ruptura, cuestionarse es aportar elementos para transformar, para solucionar.

El análisis propio terminará por poner a prueba nuestras bases epistemológicas y por proponer un sistema de observación humano y social en América Latina y en Colombia, acorde con los marcos de nuestras realidades demográficas, sociales y teóricas.

Por último, y para referirme al título de esta ponencia, creo que me equivoqué. La afrolatinidad no es un pretexto para dar razones, más bien se trata de ofrecer la oportunidad de una ciencia social crítica, políticamente viable y creativa. De forma más funcional, se trata de pensar el nivel de los órdenes y las regulaciones que caracterizan de una manera fundamental la vida social en América Latina y en Colombia.

11. DELAHAYE, Jean-Paul. Le complexe surgit-il du simple? Le chaos, (1995), p. 30.

Para la consolidación de un proyecto educativo nacional que redignifique la presencia afrocolombiana, aún quedan asuntos por resolver. Por un lado, el debate sobre una educación formal, en el marco de la diversidad cultural del país, no encuentra todavía puntos de consenso respecto de los intereses de cada grupo étnico y de los diversos sectores sociales. Por el otro, el proceso organizativo afrocolombiano no ha arrojado suficientes luces sobre el camino que se debe seguir, en el propósito de la reafirmación étnica de las comunidades negras.

Son estos dos temas los que quiero desarrollar en esta ponencia, tratando de identificar los retos más importantes y las alternativas posibles que permitan pensar un proyecto educativo afro, en dos vías. En primer lugar, seleccionando elementos para recomponer el tejido étnico y político-organizativo de las comunidades negras y, en segundo lugar, para asegurar la convivencia con las otras etnias del país en condiciones igualitarias, en lo que podría denominarse una propuesta de educación intercultural. Lo anterior está cruzado por un debate ideológico sobre la concepción del proyecto de Nación que manejan las poblaciones afrocolombianas, ligado a la discusión sobre la verdadera dimensión de nuestros sueños.

Acerca de la historia

La tradición educativa colombiana nada dice acerca de la diversidad cultural de los colombianos, ni mucho menos de las formas de incorporar saberes de los diferentes grupos al currículo nacional. Todo lo contrario, si algo caracterizó la educación del país fue la exclusión de la diversidad a través de dos estrategias aplastantes: la evangelización y la castellanización. En efecto, para las autoridades coloniales no había mejor forma de contribuir al crecimiento de indígenas y negros que convirtiéndolos al catolicismo y transmitiéndoles la lengua de Castilla. Al prohibirles sus propios rituales religiosos y las formas

primigenias de comunicación erosionaron las bases de la diferencia y atacaron los elementos centrales de su cultura así como el pensamiento que se construye a través del lenguaje.

Si bien al principio de la colonia el clero manejó la educación, bajo el amparo de la Inquisición como aparato represivo, al término de la misma los criollos ricos intentaron construir un proyecto educativo desde los principios de la Ilustración. La oposición entre la propuesta educativa de la Iglesia y el proyecto basado en las revoluciones burguesas dominó buena parte de los comienzos de la República. Y fue el general Santander el que introdujo lo que podríamos llamar el basamento actual de la educación colombiana: hay que formar hombres libres en estados democráticos.

Este postulado continúa siendo central en los fines de la educación que plantea la normatividad vigente: la formación de ciudadanos que participan en una democracia muy al estilo de la antigua Grecia, donde aquellos no eran hombres de bien sino de bienes. Hombres que podían dedicarse a la contemplación porque había otros que trabajaban por ellos. Es decir, una democracia limitada que al desarrollarse en un ámbito esclavista excluye a todo el que no reúne las condiciones económicas para ser ciudadano.

Estos son los orígenes de la homogeneización que ha caracterizado al sistema educativo colombiano y que responden a una doble intencionalidad: por un lado se excluye a los miembros de los grupos étnicos como seres distintos y, por otro, se les somete a la cultura nacional a través del proceso escolar. Exclusión-sometimiento, caras de la misma realidad histórica que dejó a la población afrodescendiente como colombianos de segunda. En efecto, tal como lo plantea Alfredo Iriarte, “la tozudez de los académicos en su laborioso empeño por construir una historia rosa en la que todos sus protagonistas son criaturas angelicales, había conseguido de manera holgada embaucar a los colombianos desde la

RETOS Y PERSPECTIVAS DE LA ETNOEDUCACION AFROCOLOMBIANA

Jorge Enrique GARCÍA RINCÓN*

* Coordinador de la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras.

escuela primaria elaborando para ellos una versión tramposa y fraudulenta de su propio pasado. Y ese, por supuesto, no ha sido un fenómeno taxativamente colombiano, sino que, por el contrario, se repite de manera idéntica en todos los países hispanoamericanos cuyas clases dirigentes se han mancomunado en el interés global de escamotear a sus pueblos unas verdades históricas en cuya correcta interpretación está la clave de todas las calamidades que han asolado, envilecido y degradado a estas naciones hasta los extremos de que somos impotentes y afligidos testigos todos los días de nuestras vidas.”

Esta historia mentirosa provocó profundos desajustes sociales y logró altos niveles de negación en nuestra gente, la cual se enroló en un proyecto educativo que la alejó de su origen haciéndole renegar de sí misma.

Sobre la construcción de un proyecto educativo endógeno en comunidades afrocolombianas

Con los antecedentes históricos mencionados, donde la homogenización ha sido una característica central del proyecto educativo nacional, cualquier intento por construir un modelo distinto que forme al hombre afrocolombiano en la afirmación de su diferencia, resulta menesteroso, como quiera que dicha homogenización ha hecho mella en la estructura de pensamiento de todas sus generaciones.

Con frecuencia se escucha decir a intelectuales afrocolombianos: la etnoeducación no es únicamente para negros, es para toda la Nación. Es indudable que detrás de esta afirmación, bastante repetida, se esconden los estragos de la homogeneización, que no permite pensarse más que como ciudadano colombiano y que ubica al hombre afro en una lucha permanente por ser incluido en la Nación.

Pero la etnoeducación se ubica en un proyecto liberador. El concepto de etnoeducación que se ha filtrado en el lenguaje institucional, revela la presencia de un

pensamiento que busca la reafirmación de lo afro desde dentro, en un intento por perfilar una propuesta educativa anclada en los intereses étnicos. Esta posibilidad de construir educación en relación con el proyecto político-organizativo, es lo que llamamos etnoeducación en una perspectiva endógena. Para el desarrollo de este proyecto educativo endógeno las condiciones hoy son propicias. Pese al recrudecimiento del conflicto colombiano en los territorios de comunidades negras, la base social organizada se ha ampliado significativamente con la creación de los consejos comunitarios y la titulación colectiva. El proceso educativo en este caso tiene que centrarse en el autorreconocimiento. Los niños afro que sufren el rigor de la guerra deben aprender que pertenecen a un pueblo abusado históricamente pero con posibilidades de reconstruirse. Es necesario educar para infundir en el niño respeto por él mismo, respeto por su gente, por su cultura; al niño hay que crearle un mundo afro para que se identifique con él y, desde allí, pueda relacionarse con los otros mundos. Lo que existe aquí de fondo es el interés por construir un modelo educativo emancipatorio que forme para la defensa del derecho étnico, que cree posibilidades de organización y que configure el campo ideológico necesario que finalmente contribuya a transformar las condiciones de existencia de nuestros pueblos.

Quizás la etnoeducación pensada como vehículo para la realización de un proyecto político-organizativo puede ser una forma de cuestionar los cimientos mismos de una supuesta nacionalidad colombiana.

La propuesta de educación intercultural

El debate sobre una educación que valore por igual a todas las culturas del país es incipiente. En esa medida, el concepto de interculturalidad tiene matices, confusiones, inconsistencias e intereses definidos. La crítica a la visión de la etnoeducación

afrocolombiana que pretende el afianzamiento interno de nuestros pueblos, favorece los intereses de quienes asumen la interculturalidad desde las condiciones sociales actuales, cuya característica principal es la iniquidad. No se le puede pedir a un pueblo que se relacione con otros sin asegurarse previamente de unos referentes culturales, políticos, ideológicos propios, que le permitan encontrarse con los demás sin riesgos de desaparecer.

Para el caso afrocolombiano sólo se lograría una verdadera relación interétnica si se superan los conflictos de identidad que se viven al interior de nuestra población. De lo contrario, la interculturalidad sería un escenario para reproducir la jerarquización social donde la discriminación y el racismo seguirían su curso. En este contexto, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos es una forma de la etnoeducación que pretende aportar a la configuración de una propuesta educativa intercultural, como quiera que busca afectar el sistema educativo nacional y revelar la presencia afro en el devenir histórico y cultural de Colombia.

No hay duda que uno de los grandes retos que tiene el sistema educativo colombiano es el diseño de un modelo pedagógico para la diversidad, lo cual requiere un esfuerzo que va más allá de la promulgación de normas y la formulación de lineamientos curriculares. La propuesta debe permear la conciencia nacional a través del desarrollo de diversas estrategias de educación por los medios masivos, que reconvierta el sistema oficial en intérprete de los sentires de cada pueblo, no sólo en el aula sino en todos los escenarios de la convivencia: la calle, el teatro, el cine, la radio, la televisión etc. De esta forma podríamos avanzar en la aplicación efectiva de la ley de reconocimiento de los grupos étnicos en la cotidianidad, en donde afloran no sólo las contradicciones normales de cualquier sociedad, sino la discriminación hacia los sectores considerados inferiores frente al sector dominante de la Nación.

Retos y desafíos para continuar el proceso

La etnoeducación en la perspectiva afrocolombiana enfrentará importantes desafíos en los próximos años, que se pueden ver a la luz de dos dinámicas distintas. En primer lugar, desde los procesos organizativos del pueblo y, en segundo, desde los escenarios institucionales que pretenden facilitar el encuentro de culturas del país.

El Proyecto afro

De acuerdo con las primeras hipótesis de esta ponencia, las reflexiones al interior de las comunidades afrocolombianas aún se distancian mucho de un posible consenso respecto al querer y sentir político. Asunto que llevado al plano de la educación sugiere varios retos. El primero de ellos tiene que ver con los procesos pedagógicos, los cuales deberán contribuir al análisis sobre la Nación a que aspiran los afrocolombianos y sobre las posibilidades de construcción de un proyecto de vida autónoma. En segundo lugar, el fortalecimiento de las experiencias organizativas de las comunidades afrocolombianas debe brindar los elementos requeridos para la comprensión del derecho étnico, al tiempo que se fomente el autorreconocimiento de los individuos pertenecientes a la comunidad afrocolombiana. Otra de las tareas fundamentales es la de resolver el conflicto que se presenta cuando se intenta establecer un equilibrio entre el conocimiento universal y el conocimiento de la propia cultura. Esto es, una escuela etnoeducativa debe decidir los contenidos que debe incorporar a efectos de que el estudiante pueda vivir como ciudadano al tiempo que como miembro de una comunidad afro. Finalmente, es necesario aterrizar el discurso de la etnoeducación en las instituciones escolares de los territorios colectivos, para lograr la transformación de los proyectos educativos institucionales en proyectos etnoeducativos comunitarios.

En el nivel institucional

Varias son las tareas que el Ministerio de Educación Nacional y los entes territoriales deben enfrentar. En primer lugar, incentivar y profundizar el debate sobre el diseño e implementación de un modelo educativo intercultural. Así mismo, desde estas instancias es obligación propiciar el debate académico sobre los estudios afrocolombianos, promoviendo la creación de programas universitarios y centros de investigación sobre el tema, al tiempo que apoyar el diseño y ejecución de programas de formación de etnoeducadores en las escuelas normales superiores; igualmente fomentar los colectivos de docentes investigadores y la redes de innovación pedagógica cuyo énfasis sea la construcción de modelos educativos pertinentes a las realidades e intereses afrocolombianos. Realizar el seguimiento y asesoría a la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en los establecimientos educativos del país, es otra de las tareas, que se suma a la facilitación del encuentro entre quienes desarrollan experiencias y conceptualizaciones sobre el tema de la etnoeducación, de tal suerte que se le dé forma a un movimiento pedagógico en perspectiva étnica afro. Estos encuentros deben ser un escenario propicio para intentar resolver la tensión entre un proyecto de país nacional y los proyectos étnico-regionales. En este sentido, la estandarización de contenidos por áreas apunta a la consolidación de la idea de nación desde el Estado; pero la etnoeducación intenta reafirmar los proyectos de vida de los grupos étnicos con el propósito de construir alternativas de autonomía. ¿Cómo se conjuga esto desde las políticas educativas estatales?

A manera de conclusiones

Las dos miradas de la etnoeducación afrocolombianas aquí planteadas, es decir, la visión de una comunidad que realiza esfuerzos por comprenderse a través de su versión organizada y la del estamento edu-

cativo colombiano con sus diversas expresiones institucionales, coinciden cuando se trata de la formulación de lineamientos, teorías, conceptualizaciones, recomendaciones metodológicas y hasta acuerdos programáticos, como los compromisos asumidos con la Comisión Pedagógica Nacional. Pero, sin duda, los campos de interés reales de las dos perspectivas resultan opuestos cuando se cruza la variable política y afloran elementos que cuestionan la manipulación de la historia y la invisibilización de sus grandes protagonistas.

Es un sueño de la comunidad afro, en su expresión organizativa, la construcción de un proyecto político liberador, cuyo direccionamiento es también responsabilidad de los procesos etnoeducativos. Sin embargo, la interculturalidad, como discurso formal, se constituye en ruta del establecimiento bajo el prurito de apostarle a la convivencia de una Nación cuyo signo histórico es el conflicto armado. Esta interculturalidad de papel, este embeleco intelectual, simplemente abre espacios en el sistema educativo para introducir las directivas del mundo global. El concepto de competencias, por ejemplo, busca la articulación de los procesos educativos con las leyes del despiadado mundo de los mercados abiertos. Mientras que bien podría verse este concepto desde los procesos etnoeducativos, referido a competencias para vivir en solidaridad, desarrollar arraigo a la cultura, construir identidad, defender el territorio o respetar las otras expresiones de la nacionalidad. Pero si se quiere comprender mejor esta disparidad de intereses, basta con analizar la incoherencia del Estado en la expedición de su propia normatividad. La Ley 715 nada dice acerca de las comunidades afrocolombianas y toma como asunto aislado la dinámica etnoeducativa de estos pueblos y su derecho étnico en general, al excluirlo de la Ley de Transferencias.

Con frecuencia se critica la experiencia postmoderna como la apuesta por la diso-

lución del sujeto, del ser, del hombre, de la nacionalidad, de la estructura social, etc. Prefiero la fragmentación de lo social que una supuesta integración nacional bajo el modelo propuesto por las esferas del poder.

Bibliografía

- GARCÍA RINCÓN, Jorge. Sobre una posible educación pertinente para el Pacífico. (Documento producido en el marco de los Talleres de la Red Pedagógica del Pacífico).
- IRIARTE, ALFREDO. En el País de Cali, abril 21 de 2002. Itinerantes. Cultura Educación y Formación. En: Revista del Área de Currículo. RUDECOLOMBIA. Editorial Universidad del Cauca. Popayán, 2002.



5. *Experiencias etnoeducativas y de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*

PANEL “ETNOEDUCACIÓN AFROCOLOMBIANA EN CONTEXTOS URBANOS”

**LA MALOCA DEL COLEGIO
SAN FRANCISCO DE
BOGOTÁ**

**Ruby Victoria QUIÑÓNEZ
RIASCOS***

**Un acercamiento al contexto
institucional**

La situación de violencia política, social y económica que se vive a nivel nacional se refleja en Ciudad Bolívar en Bogotá, sector donde se halla situado el Colegio Distrital San Francisco. Allí llegan todos los días familias desplazadas que, pretendiendo huir de la violencia, de la pobreza de sus regiones y del abandono estatal, van aumentando las invasiones y los cordones de miseria. Estas familias se ven enfrentadas a una nueva vida, cada una trae como pertenencias únicamente sus tradiciones y sus formas de vida, las cuales deben ser olvidadas o transformadas. Se producen puentes interétnicos y encuentros de culturas urbanas y rurales, pero a su vez grandes traumatismos al interior de las familias, puesto que aparecen nuevas expresiones multiculturales. El ambiente en que se desenvuelven nuestros estudiantes está marcado por la marginalidad, la lucha por la supervivencia y la ausencia de alternativas y de espacios de participación en la toma de decisiones que afectan su vida y la de sus comunidades. Además, por la falta de espacios suficientes y adecuados para la recreación, la participación y el diálogo, que les permitan compartir sus experiencias y la construcción de proyectos de vida.

El sector, por su proceso urbanístico, está catalogado como subnormal. Se caracte-

riza por la carencia de servicios básicos y la población en su mayoría son campesinos pobres. Los estudiantes del colegio son generalmente de recursos muy bajos (clasificados por Sisben en nivel socio-económico uno o dos) y sus padres están obligados a trabajar en jornadas mayores de ocho horas, ya que casi todos son vendedores ambulantes o trabajadores a destajo; otros simplemente no encuentran donde trabajar.

La escuela como espacio de formación y reflexión no puede ser ajena a la situación social, económica y política de la comunidad. Esto implica que debe ser gestora y dinamizadora de los procesos que ésta desarrolla. Por tal razón, surgió la necesidad en los maestros de Ciencias Sociales de hacer que sus prácticas pedagógicas fueran coherentes con la realidad vivida por la comunidad, pudiendo dar respuesta al PEI de la institución: “Un proyecto de mejoramiento en la calidad de vida, para la comunidad de Ciudad Bolívar”, fundamentado en la humanización de la escuela. Maloca constituye un proceso que busca aportar a dicha humanización y para ello requiere de la participación de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa. Se pretende que los estudiantes aprendan a conversar, escuchar, hablar, leer, escribir, interpretar, analizar, con diversos propósitos, que reconozcan en sí mismos y en el otro, sus capacidades, aptitu-

* Esta ponencia es el resultado de reflexiones de los maestros del departamento de Ciencias Sociales del Colegio Distrital San Francisco, jornada de la mañana, conformado por Elsa Beatriz Castro Colmenares, Daniel Abella, María del Carmen Gamboa, Nubia Rocío Vargas, Ricardo Silva Calixto y la ponente. Profesores creadores de este proyecto de innovación pedagógica financiado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP. El Colegio se halla situado en la Calle 14 Sur No. 25-09 Tels.: 2397695-7208829-4243039. Fax: 7178689. Correo electrónico: silvacricardo@yahoo.com

des y demás características que les son propias. El hombre como ser sociable necesita conocer sus orígenes para construir su conciencia histórica, una forma de hacerlo es recreando y reconociendo su cultura.

La Maloca, un espacio para reorientar la convivencia

La idea surgió en mayo de 1998, ante la necesidad de los estudiantes de tener un espacio (físico-temporal) propio para reunirse y a su vez que rompiera con los esquemas rígidos de la escuela. Otra motivación fue dar impulso a un verdadero gobierno escolar. En 1999 se presentó al IDEP como proyecto de innovación. Durante todo el proceso, La Maloca ha servido como espacio para diferentes eventos de carácter democrático, participativo y cultural, donde se busca una interacción entre padres de familia, estudiantes, maestros y miembros de las comunidades indígenas y negras.

La comunidad educativa del Colegio, como sucede en la mayoría de los centros educativos, enfrenta una serie de diferencias individuales y colectivas, por esto se quiso reorientar la convivencia. El proceso educativo debe permitir crear, al interior de la misma, una serie de cambios y alternativas. El proyecto de La Maloca pretende impulsar acuerdos que permitan la convivencia social y armónica entre los miembros de la comunidad, con el fin de cumplir con la misión formadora integral. Ésto teniendo como ejes la formación ética y cívica, la cultura nacional, la historia colombiana, la vida, los derechos humanos, la paz con justicia social, los principios democráticos y pluralistas, la justicia, la solidaridad, la equidad, y el ejercicio de la libertad.

La división de funciones y la jerarquización del sistema educativo colombiano nos ha colocado ante el peligro de ignorar las verdaderas funciones de la escuela y la enseñanza. La escuela autoritaria ha desconocido la participación de los estudiantes y

docentes, instaurando unas relaciones verticales. Es por ello que hoy se plantea la revisión de los currículos escolares y se cuestiona el verdadero papel del maestro y de la comunidad educativa en general, buscando que las relaciones en la comunidad educativa se vuelvan horizontales.

Valoración de la diversidad cultural

La Constitución reconoce la pluralidad y diversidad de la Nación, sin embargo en la escuela, por falta de compromiso político del Estado, esto no se cumple. Por ello se requiere de la formación docente, la investigación desde el aula y una actitud abierta y positiva para reconocer las diferencias culturales y los saberes que circundan la escuela.

El grado de intolerancia y el irrespeto por la diferencia han llevado a la violencia y a la discriminación en la escuela, ya sea por el color de la piel, el género, las ideas políticas y religiosas, o la condición social, entre otras. Razón para pensar y proponer un nuevo discurso que oriente la práctica educativa, así como para integrar nuevos elementos a un currículo participativo, democrático y plural de construcción colectiva. Si creemos en el respeto por la diferencia, debemos dar reconocimiento social y legal a las culturas ancestrales (negras e indígenas), valorando la riqueza cultural del país y ayudando a la solución de los conflictos que hoy vivimos.

Las culturas ancestrales toman importancia en este espacio escolar cuando dan contenido a expresiones como el respeto por el otro, mediante el ejemplo y la experiencia compartida. Esto ha permitido, en muchos estudiantes, el cambio de actitud ante la vida. El fundamento de la vida en los pueblos indígenas es el amor. Este valor, de contenido universal, se ha venido cultivando milenariamente por medio del ritual, que es el corazón de la cultura. En el rito que se realiza cotidianamente en La Maloca, se conjuga la vida personal y social de la comunidad. La Maloca es el centro microscópico que funciona en relación

con el universo. Allí se abre el campo al amor y se dinamiza el poder de la palabra. Además, por excelencia, es un escenario de apertura y diálogo, de intercambio de saberes y experiencias, donde las culturas de los estudiantes pueden expresarse y ser reconocidas como aportes a la construcción del conocimiento y la convivencia.

Por eso La Maloca busca hacer visible todas las culturas del país –entendiendo la cultura como el aprovechamiento social de lo que hacen positivamente los hombres y las mujeres¹– teniendo en cuenta que a la escuela llegan niños y niñas con diferentes costumbres y visiones del mundo. Al reconocer a Colombia como un país de regiones se hace necesario aprovechar los aportes de esas niñas y niños para enriquecer las prácticas pedagógicas. Se trata de cambiar los imaginarios de jóvenes y maestros frente a la cultura, y, a su vez, entender que las culturas excluidas han estado vinculadas al desarrollo del país, aunque la escuela, la institucionalidad, los medios de comunicación y el mismo sistema, haya desvalorizado su aporte. Esto debe ser vivido por los estudiantes a partir de estrategias que permitan recrear los saberes de todas y todos.

Los principios de la articulación intercultural al interior de La Maloca han sido la participación democrática, la multiculturalidad (presencia de diferentes culturas) y la interculturalidad, concebida como el proceso por el cual se establece una relación entre diferentes culturas que responden a una tradición social, política y económica concreta y que por su coincidencia en un mismo territorio, pueden y deben compartir saberes y experiencias. La interculturalidad es conocimiento, valoración y afirmación de la identidad étnica propia para proyectarse hacia el conocimiento de tecnologías producidas por otros grupos humanos. Así mismo, presupone un análisis metodológico y sistemático de las culturas, en la medida en que permite llegar a comparaciones adecuadas

y coherentes que se transforman en contenidos de enseñanza pluralista.

Actividades llevadas a cabo desde su construcción

A partir de conversatorios, en los cuales participan estudiantes, maestros e invitados especiales (indígenas de diferentes etnias, comunidades afrodescendientes, maestros de universidades y/o especialistas en diferentes temáticas, entre otros) se recopilan diferentes manifestaciones culturales para la interpretación y el análisis de estudiantes y docentes.

Las principales actividades realizadas desde la concepción del espacio hasta hoy, son las siguientes: limpieza del terreno por parte de indígenas de la comunidad Ototo-Murui y construcción de La Maloca, con un ritual diario; sensibilización a los estamentos educativos sobre la importancia del espacio; rituales indígenas sobre el valor de la palabra y de las propias costumbres; encuentros de personeros y consejeros estudiantiles de Ciudad Bolívar sobre problemas de la localidad; reuniones periódicas del Consejo Estudiantil; talleres de etnobotánica, medicina tradicional, cestería, talla en madera.

Así mismo, se han llevado a cabo una investigación sobre la problemática actual de los indígenas; un análisis del proceso de invasión y usurpación del descubrimiento (“encuentro de dos culturas”) y la actual invasión cultural que se ejerce sobre nuestra identidad; algunas jornadas lúdicas sobre convivencia pacífica; un reconocimiento de la problemática de Ciudad Bolívar, a través de historias de vida; un primer encuentro de saberes con las comunidades negras; el foro sobre los derechos reproductivos y sexuales de la mujer y un reconocimiento de la localidad para observar los avances del plan de desarrollo local y su incidencia en la vida de la población. La Maloca ha sido escenario también del primer y segundo encuentro de estudiantes de secundaria de Ciudad Bolívar; de un conversatorio so-

1. GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. Referenciado por Pablo Guadarrama en conferencia sobre globalización, septiembre 2001.

bre pensamiento teológico y de la celebración de la Noche cósmica: las dos miradas: “científica y espiritual, el ser y el cosmos”. Para la reinauguración de La Maloca se han realizado talleres de manualidades (plastilina, origami, máscaras, tejidos; conversatorio sobre el lenguaje del cuerpo según las diferentes concepciones culturales; el foro local sobre derechos humanos, y la creación de la Red de derechos humanos; el primer encuentro de maestros de ciencias sociales; dos documentales para televisión, uno para Señal Colombia y otro para la Fundación Cronos de La Florida, EEUU, entre otros.

Algunos resultados y limitantes

El desarrollo del proyecto ha permitido a los actores del proceso, hacer y conocer a través de un currículum interdisciplinario. De acuerdo con su historia familiar y personal, cada estudiante aprende de diferente manera, según sus intereses y expectativas. Se detecta entre los estudiantes que más frecuentan el proyecto, una mayor autonomía, liderazgo, responsabilidad, y el desarrollo de un sentido de pertenencia. Las relaciones interpersonales han mejorado por la mediación de La Maloca. Ésta se ha convertido en sitio de encuentro y reflexión, ideal para la puesta en común de problemas de grupo o personales. Se ha trabajado sobre las relaciones hombre-naturaleza, la paz, la convivencia, las relaciones de género, así como sobre el concepto y el manejo de la multiculturalidad étnica, política cultural, desde la interdisciplinariedad. Esto nos ha permiti-

tido desarrollar una pedagogía dinámica que encuentra en el interés y el esfuerzo un elemento del desarrollo. También se ha suscitado una nueva conciencia en búsqueda de seres más auténticos y autónomos, a partir de reconocer la responsabilidad de cada uno frente a la construcción de su proyecto de vida.

Dificultades que enfrenta el Proyecto

Hace falta adecuar mejor el espacio para posibilitar una mayor integración de los pares. Las actividades académicas y las responsabilidades docentes impiden el desarrollo eficaz del cronograma. Se requiere de una participación activa de las otras áreas, diferentes de la de Ciencias Sociales que lidera el proyecto en la jornada matutina. Además, hay una cierta resistencia familiar e institucional, ya que no todos los maestros y estudiantes están dispuestos a acercarse a otras miradas culturales. Se hace necesario la cualificación de los maestros de Ciencias Sociales en temas como cultura, multiculturalidad, relaciones de género, etc.

Bibliografía

- COLEGIO DISTRITAL SAN FRANCISCO, ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES. Construcción Colectiva.
 Constitución Política de Colombia, edición 2000.
 Construcción de cultura democrática en instituciones educativas de Santa Fe de Bogotá.
 JARDÍN BOTÁNICO. La Maloca. Edición especial. Bogotá.
 JORDÁN, José Antonio. Escuela multicultural. Ediciones Paidós, México, 1989.
 Ley General de Educación 1994.
 QUIÑONES RIASCOS, Fanny. El estado actual de la etnoeducación afrocolombiana. Tesis. Universidad Pedagógica Nacional.
 UNIVERSIDAD DISTRITAL. Escuela de liderazgo democrático.

**EL INSTITUTO
METROPOLITANO MARÍA
OCCIDENTE DE
POPAYÁN***

Daniel GARCÉS ARAGÓN**

Antecedentes y contexto

El Instituto Metropolitano María Occidente presta los servicios de educación preescolar, básica primaria básica secundaria y educación media, ofrece también un bachillerato nocturno por ciclos y un bachillerato sabatino en convenio, contribuyendo de manera significativa en la formación de los adultos trabajadores de la comuna nueve de Popayán. Igualmente, brinda educación no-formal en artes y oficios. Esta educación beneficia a un gran número de población desplazada ubicada en el sector. La situación socioeconómica de los estudiantes del Instituto es precaria, lo que tiene impacto en el proceso educativo y, especialmente, en la calidad de los resultados de la educación para la vida. El proyecto pedagógico Cátedra de Estudios Afrocolombianos, corresponde a una iniciativa de innovación pedagógica que pretende afectar positivamente a la comunidad educativa del Instituto. Se viene desarrollando en las jornadas de la mañana y la tarde en la sede A, desde marzo del año 2001, momento en que recibió el aval institucional.

El proyecto tiene plena vigencia a partir del reconocimiento de Colombia como un país pluriétnico y multicultural. El marco normativo lo constituye la Constitución Nacional de 1991, la Ley 70 de 1993 y sus decretos reglamentarios, en especial el 1122 de 1998 que reglamenta el establecimiento de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos para todos los niveles de la educación y todas las instituciones educativas del país, la Ley 115 de 1994, y algunos decretos reglamentarios, entre otros el 1860 de 1994 y el 804 de 1995.

Plantearse una experiencia de Cátedra de Estudios Afrocolombianos para el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural en un contexto como el de Popayán es todo un desafío. Esto debido, por una parte, al fuerte raigambre del pensamiento colonial en esta ciudad, con prejuicios y discriminaciones hacia las poblaciones afrodescendientes e indígenas y, por otra,

a la tensión que se genera entre el devenir histórico del discurso y la práctica pedagógica.

Los objetivos de proyecto son:

1. Realizar un proceso de sensibilización en la comunidad educativa sobre la importancia de reconocer la diversidad étnica y cultural de la población afrocolombiana.
2. Implementar nuevas prácticas pedagógicas en la institución que lleven al reconocimiento de esa diversidad étnica y cultural en el desarrollo curricular.
3. Propiciar el ambiente para la aplicación de la normatividad etnoeducativa sobre Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

**Elementos para una
fundamentación teórica**

La experiencia de la Cátedra se nutre de corrientes pedagógicas que reconocen la diversidad étnica y cultural y buscan su materialización en el desarrollo curricular, tales como la etnoeducación y la educación multicultural e intercultural. Se fundamenta en un enfoque que promueve y facilita procesos de intercambio e interacción entre las culturas, reconociéndolas y dándoles un trato igualitario, para lo cual se incluyen en el currículo tópicos de las culturas minoritarias¹.

El proyecto pedagógico se reconoce como un esfuerzo por contribuir a la vida, propiciando la armonía de los pueblos, a pesar del conflicto violento que vive el país. De esta manera, contempla diferentes aspectos: el geográfico, la situación de la población de la institución, lo histórico, las políticas educativas y la normatividad colombiana, así como las corrientes educativas que prioritariamente guían el proyecto pedagógico: la etnoeducación afrocolombiana y la educación multicultural.

Igualmente, está en consonancia con planteamientos de autores que plantean la necesidad del desarrollo de currículos culturalmente pertinentes en América Latina,

* Antes Instituto Metropolitano y Centro Educativo María Occidente. Resolución de aprobación No 1760 del 14 de septiembre de 2000. Decreto Departamental No. 0737, de agosto 25 de 2000. Cra. 40 No. 2-63 y Cra. 41 No. 1A-53. Tel. 830 59 95 - 838 55 16 - 830 23 14. Barrio María Occidente, Popayán, Cauca.

** Director del Proyecto (e-mail: dagarcesa@yahoo.com). El proyecto es desarrollado además por Luis Arley Cerón, Olga Olivia Castillo, Henry Checa, Jairo Barrera, Elsa Dolores Mera, Geovanny Cobo, Miguel Gaitán, Rodrigo Montenegro, Marco Aurelio Maúna, Leonor Muñoz, Carmen Orozco de Ruiz, Elizabeth Obregón, Benedicto Erazo Quinayás, Edgar Ordóñez, Salvador Cajas, Jairo Rodríguez, Jaime Gallo.

1. BARANDICA, Esteve. "Educación y Multiculturalidad: análisis, modelos y ejemplos de experiencias escolares." En: Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajos, la diversidad étnica y cultural. Miguel Angel Essomba. Madrid. Septiembre de 2000.

en el sentido que lo plantea Victoria Peralta cuando dice:

“Se reconoce que el currículum no puede ser independiente de los contextos histórico-políticos, sociales y culturales donde tiene lugar el proceso educativo, por lo cual, el carácter neutro con que muchas veces se le ha querido presentar, no sólo es un equívoco, si no la base de su inoperancia en diferentes ámbitos. Lo que es peor aún, se transforma en un elemento aculturador. Esta última dimensión se explica porque en la selección cultural que necesariamente conlleva, habitualmente no hay apertura a los valores culturales propios de las comunidades a las que pertenecen los educandos, generándose una situación que afecta no sólo su identidad cultural, sino que colabora a la pérdida de patrimonios culturales singulares, como existen ampliamente en Latinoamérica”². En este sentido, es oportuno preguntarse si los estándares para la excelencia en la educación, recientemente promulgados, constituyen un avance o un retroceso en materia de reconocimiento de la diversidad étnica y cultural.

Desarrollo de la experiencia

Entre los trabajos realizados en el marco de la experiencia están la indagación sobre cómo desarrollar la Cátedra en la institución; los trabajos investigativos sobre historia de la educación afrocolombiana; la autocapacitación, la cual se proyecta a otros procesos; la labor de docencia con contenidos sobre la cultura afrocolombiana en diferentes áreas del conocimiento y acciones que responden al PEI.

Se promueve el trabajo interdisciplinario, la construcción colectiva y el diálogo de saberes. En el marco de la interdisciplinariedad y la transversalidad del plan de estudios, se articulan contenidos, cosmovisiones, prácticas culturales y procesos investigativos que alimentan el proceso curricular de la institución. A este respecto se pueden citar varios casos: la investigación sobre la historia de la educa-

ción afrocolombiana en los últimos 25 años del siglo XX; la Expedición pedagógica nacional (dos integrantes del grupo participaron en ella, lo que sirvió para ver otros modelos y experiencias); algunos trabajos de grado de especialistas y un magister en lingüística, etc.

La innovación misma se plantea como un proceso de investigación, la cual se guía por preguntas sencillas tales como: ¿Por qué es importante desarrollar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos? ¿Qué acciones se consideran prioritarias para realizar su implementación en el currículo de la Institución? ¿Mediante qué contenidos y estrategias metodológicas se puede implementar en las áreas de Ciencias Sociales, Humanidades, Ciencias Naturales, Educación Ambiental, Artística, Física, Recreación y Deportes? La consulta bibliográfica, el uso de artículos periodísticos o entrevistas sobre la cultura afrocolombiana, videos y carteleras, han sido muy útiles para avanzar en el proceso. La crítica de textos educativos también ha facilitado el trabajo.

Resultados obtenidos y limitantes

Se ha conseguido la inclusión del proyecto pedagógico de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el PEI, lo mismo que la inclusión en el currículo de tópicos específicos de la cultura afrocolombiana con el fin de hacerla visible y avanzar hacia la equidad. Igualmente, se establecieron días pedagógicos y se asignaron cuatro horas académicas semanales para coordinar, producir e informar sobre la Cátedra. A través de un diario de amplia circulación en el departamento, se ha informado a los caucanos acerca del curso del proceso. Es posible percibir en el ámbito institucional una gran sensibilidad y aceptación de estos temas por parte de estudiantes, un buen número de profesores y la comunidad.

El trabajo interdisciplinario está posibilitando la construcción de una estructura transversal del plan de estudios, que

2. PERALTA ESPINOSA, María Victoria. *Circuitos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural*. Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile, 1996. pág. 60.

retoma y profundiza el análisis de problemas que afectan diferentes áreas. Así, por ejemplo, en los programas de literatura colombiana y latinoamericana de los grados 8° y 9° se plantean logros, núcleos temáticos y problemáticos que consideran los aportes literarios y lingüísticos de las culturas afrocolombiana y afroamericanas. Los estudiantes de los grados 8° y 9° reconocen a los grandes escritores afroamericanos considerados universales. También profesores de diferentes áreas han escrito sobre el tema afrocolombiano y la discriminación para una revista en vías de publicación.

Entre las dificultades para la implementación de la Cátedra están la resistencia que ofrecen algunos administrativos, el manifiesto desconocimiento de la temática por parte de algunos profesores, unido a su falta de voluntad para participar en el desarrollo del proyecto, la poca existencia de material bibliográfico y audiovisual sobre el tema en la institución, la falta de tiempo para dirigir y coordinar las acciones del proyecto y la escasa financiación para avanzar en la realización de actividades que consoliden el proceso.

Procesos de Intercambio

Desde su instauración, la Cátedra ha desarrollado actividades de intercambio con la organización sociocultural y educativa afrocolombiana “Bámbara Negra”; la Facultad de Educación de la Universidad del Cauca; la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas y de la Educación de la Universidad del Cauca, por medio del Departamento de Educación y Pedagogía y la organización Afranec de Cajibío. También con el Diplomado en Estudios Afro-

colombianos; el Primer Encuentro de Experiencias Pedagógicas, y el V Encuentro con el Lenguaje, organizado en la Fundación Real Colegio San Francisco de Asís; con el médico Carlos Erazo, miembro del programa de Unisalud y Cimarrón, Cauca, y con Lorena Burbano.

Bibliografía

- AGUILERA REJIA, Beatriz, GÓMEZ LARA, Juan y otros. Colectivo AMANI. Educación Intercultural. Análisis resolución de conflictos. Editorial Popular S.A. Madrid 1996.
- COMBESSIE, Jean Claude, SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio y Otros. Investigación educativa e innovación un aporte a la transformación escolar. Memorias. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá D.C., 1998.
- Congreso de la República. Ley 70 de 1993 y Ley 115 de 1994.
- ESOMBA, Miguel A. Construir la Escuela Intercultural. Biblioteca de Aula 141 España.
- GARCÉS ARAGÓN, Daniel. “Historia de la educación en población afrocolombiana en los departamentos del Cauca, Nariño y Buenaventura, 1977 – 2000”. Boletín de la Red de Historia de la Educación Colombiana, n° 4. Doctorado en Ciencias de la Educación – RUDECOLOMBIA. Ibagué, Colombia, septiembre de 2000. Págs. 40 – 44.
- _____. “La homogeneización y la diversidad como dos grandes tendencias en el sistema educativo colombiano 1976–2000”. En Revista digital <http://www.maseducativa.com/webs/garces>. España, 2001
- _____. “Política educativa de reconocimiento etnocultural afrocolombiano”. En: Boletín Visión No. 1 Pueblos Colombianos y Desarrollo. U. del Cauca. Popayán, dic. 2000.
- _____. “Análisis sobre la aplicación de la normatividad etnoeducativa para el pueblo afrocolombiano”. En: Boletín internacional de ciencias básicas ENLACES No. 4 Vol. 4. Popayán. Universidad del Cauca.
- GOYES, Moreno Isabel y USCÁTEGUI de JIMÉNEZ, Mireya. Investigación y Pedagogía. Ediciones Uninariño, San Juan de Pasto. Enero 1999.
- IFRANCESCO V., Giovanni. Investigación Pedagógica. Una alternativa para el cambio educacional. Editorial Libros y Libros. S.A. Santa fe de Bogotá D. C. 1998.
- INSTITUTO METROPOLITANO MARIA OCCIDENTE. PEI. Popayán 2002.
- KEMMIS, Stephen. El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Ediciones Morata, S. L. Madrid- España, 1993.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Serie Lineamientos Curriculares. Bogotá D. C. 2001.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos generales para la educación en las comunidades afrocolombianas. Impresión Enlace Gráfico. Bogotá, 1996.
- MEN. Decretos: 804 de 1995; 1860 de 1994; 1122 de 1998.
- USEN, Torsten y OPPER, Susan. Educación Multicultural y Multilingüe. Narcea S.A., Madrid 1984.
- VÁSQUEZ, Miguel. Las caras lindas de mi gente negra (I). Santa fe de Bogotá D. C. 1994.

“Si educamos con coraje y a la vez con dignidad y amor cristiano, cuando los libros de la historia se escriban en el futuro alguien tendrá que decir: Vivió una raza de personas negras que tuvieron el coraje moral de luchar por sus derechos y de esa forma inyectaron un nuevo sentido en las venas de la historia y la civilización”

Martin Luther King

Contexto

La Asociación de Institutores de Antioquia - ADIDA, participa en este Foro como institución sindical reivindicadora de la cultura afrocolombiana. Como educadores, nos interesa contribuir a mejorar la calidad de la educación avanzando en la construcción de innovaciones curriculares pertinentes a la realidad multicultural del departamento.

Antioquia es un departamento con nueve subregiones: Valle de Aburrá, Bajo Cauca, Magdalena Medio, Nordeste, Norte, Occidente, Oriente, Suroeste y Urabá, donde más del 26% de la población es afrocolombiana, es decir, 1.309.666 habitantes, de los cuales el 50% se localiza en el Valle de Aburrá. Es por ello que nos dimos a la tarea de crear un espacio en el CEID-ADIDA para, desde allí, liderar un proceso educativo que responda a las necesidades de esta población.

Los tres últimos planes de desarrollo regional de Antioquia, establecen que la población afroantioqueña registra los más altos índices de marginalidad y pobreza. Particularmente, en lo que respecta a la educación, cuenta con los más bajos índices de escolaridad y, además, con los más altos indicadores de deserción escolar. Por efecto de la misma marginalidad social, se registra una bajísima participación en la educación técnica, tecnológica y superior. El desplazamiento forzado a que viene siendo sometida la población afrocolombiana, con la consiguiente descontextualización cultural y desarraigo territorial, también nos impone el reto de buscar y aplicar nuevas estrategias educativas.

Consideramos que se debe implementar un currículo intercultural con base en la trietnicidad, dándole valor a la cultura afrocolombiana, buscando el reconocimiento y la redignificación de las personas, fortaleciendo su identidad y sentido de pertenencia étnico, y fomentando el respeto por la diferencia. Replantear y democratizar el currículo nos permitirá abordar el problema de la estigmatización que impide el normal desenvolvimiento y desarrollo como personas de los estudiantes afroantioqueños.

En este sentido se hizo necesario realizar una propuesta de investigación que ofreciera algunas alternativas de solución a la problemática generada por un currículo homogeneizante, único y obligatorio.

Fundamentación de la propuesta pedagógica etnoeducativa

Las concepciones sobre las cuales se estructura la propuesta son la multiculturalidad y la interculturalidad, definidas desde la antropología y la pedagogía crítico social. Es vital entender el significado de la cultura en el estudio de las interacciones dentro de la comunidad escolar, y la mejor visión para llegar a ese entendimiento la aporta la antropología.

Lo intercultural entiende la diferencia como forma de producción de conocimiento, fundamentado en la interdisciplinariedad. La educación multicultural debe desarrollar en la sociedad un proceso de producción crítica, caracterizado por la inclusión de la diversidad en los contenidos culturales transmitidos, para la construcción y el fortalecimiento de la identidad de los individuos, especialmente del afrocolombiano, exaltando sus valores culturales, cosmogónicos, históricos y su concepto de territorialidad desde las dimensiones geohistóricas y ambientales.

Para enriquecer el quehacer pedagógico, dicho proceso debe asegurar la diversidad de los métodos de transmisión, rescatando los saberes ancestrales; fomentar mayores niveles de conciencia acerca de la

**EL CENTRO DE ESTUDIOS
E INVESTIGACIONES
DOCENTES - CEID - ADIDA**

Lucelly PALACIO NAGUPE*

* Coordinadora de la Comisión de Etnoeducación. Secretaría de Asuntos Pedagógicos y Educación Sindical - Centro de Estudios e Investigaciones Docentes - CEID, de la Asociación de Instructores de Antioquia - ADIDA.

diversidad cultural y preparar a los estudiantes con los recursos cognitivos necesarios para conocer la diversidad y las diferencias culturales existentes en sus entornos, percibir las desigualdades sociales, ser críticos de ellas, construir propuestas de transformación, y estimularlo a posicionarse activamente en la acción social. Dicho trabajo implica la elaboración de programas pertinentes, contextualizados a partir del análisis de las comunidades concretas y el compromiso con una concepción global del hecho cultural.

Desarrollo de la experiencia

La implementación de la etnoeducación y de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se desarrolla a partir de un proyecto de investigación. El objetivo general de ésta es reflexionar acerca de los problemas étnicos existentes en la educación colombiana, para generar propuestas que lleven al reconocimiento, respeto y valoración de las etnias y sus manifestaciones culturales. A su vez, la investigación se constituye en un proceso de formación que indaga en la identidad y cultura escolar, generando conocimiento y comunicación a través del objeto de estudio específico: la misma comunidad educativa. Es cualitativa, por cuanto utiliza métodos humanistas que involucran la observación de los intercambios simbólicos cotidianos de los sujetos involucrados. Se realiza con criterio etnográfico, generando una amplia gama de información. La parte cuantitativa del proceso permite manejar las estadísticas necesarias para evaluar comportamientos y situaciones sociales. El desarrollo de esta propuesta está fundamentado en una metodología participativa: aplica técnicas como conversatorios, puestas en común, lluvia de ideas, talleres, trabajos individuales y grupales, conferencias sobre temas específicos, elaboración de carteleras sobre la temática, análisis de medios audiovisuales, etc.

Trabajo comunitario

El primer antecedente de este tipo de trabajo se halla en la participación de ADIDA en la “Campaña de auto-descubrimiento de Nuestra América”, en el año 1989, impulsada por la Organización Indígena de Antioquia - OIA. En la campaña se visitaron varias comunidades étnicas como parte de la investigación se comprobó la necesidad de trabajar con las comunidades afro-descendientes.

La Campaña tuvo repercusión nacional y nos llevó a desarrollar un trabajo juicioso y serio de investigación antropológica y cultural no sólo con los docentes sino con los planteles educativos. De dicha experiencia, ADIDA asume el compromiso de impulsar en el departamento el día de las identidades en el mes de octubre.

Posteriormente, la nueva Constitución establece el reconocimiento de la multiculturalidad y la pluriétnicidad de Colombia, la Ley 70 de 1993 o ley de Comunidades Negras, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y sus decretos reglamentarios, instituyen una política etnoeducativa que inserta la interculturalidad en la estructura del sistema educativo nacional, y crean la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

En este contexto y ante la falta de voluntad política del Gobierno nacional y departamental para ejecutar la Ley sobre comunidades negras, en 1998 se conforma la Comisión de Etnoeducación en el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de ADIDA, la cual ha logrado avanzar en la consolidación de la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en esta sección del país. Seguidamente se descentralizan las actividades, extendiéndolas a diferentes municipios de Antioquia y a distintos barrios de Medellín, iniciando por Colinas de Enciso donde existe una gran población afrodescendiente. .

Para el año 2001 se presentó al Comité Departamental de Formación Docente de Antioquia la propuesta de capacitación “Seminario de Etnoeducación”, avalado

por la Universidad de Antioquia, el cual se autorizó con una validez de dos créditos para ascenso en el Escalafón Nacional Docente.

En el 2002, la Comisión participó en la “Jornada de la Afrocolombianidad”, del 14 al 25 de mayo, con diversas actividades didácticas e informativas. También se han publicado las Lecciones de Etnoeducación I y II, una recopilación de la legislación afrocolombiana y se elaboraron las cartillas guía para preescolar y primaria, entre otras actividades que buscan la incorporación de la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el currículo.

En este momento estamos concluyendo una propuesta de Cátedra que será publicada para que sirva de referente a los educadores en la construcción del currículo y el plan de estudios en el marco de los PEI, la cual se estructura en cinco ejes temáticos, a saber:

1. Conceptualizaciones relacionadas con la etnoeducación: teoría, principio pedagógico, proyecto de vida, etnia, grupo étnico, cultura, etc.
2. Legislación etnoeducativa.
3. Cátedra de Estudios Afrocolombianos y plan de estudios para primaria, estructurado en tres Unidades: a. Persona (identidad), b. Contexto (sentido de pertenencia), c. Espacio sociocultural (valores históricos y saberes ancestrales).
4. Diáspora africana: Desarrollo de estudios afrocolombianos: Introducción a la historia de África, presencia africana en América, aportes de los afrocolombianos a la historia.
5. Presencia afrocolombiana en Antioquia

Resultados

La propuesta ha tenido mucha acogida entre los profesores, los cuales han participado en procesos de capacitación (aproximadamente 187) para la aplicación de la etnoeducación en su institución. Los medios de comunicación han sido de gran ayuda en la difusión del trabajo investiga-

tivo y en la sensibilización en la comunidad educativa. El trabajo de la Comisión ha logrado elaborar y publicar materiales educativos –los arriba mencionados– para la implementación de la etnoeducación. Se ha logrado también la institucionalización de la celebración del “Día de las identidades” en el mes de octubre, con actividades culturales, muestras artesanales, medicina tradicional y gastronomía, y el mantenimiento de un trabajo de difusión de la temática afrocolombiana a través de artículos publicados en la Revista Correo Pedagógico del CEID – ADIDA , en diferentes ediciones.

Procesos de intercambio

En el ámbito local lo más destacado que se ha hecho, en este sentido, es el establecimiento de un convenio con la Universidad de Antioquia para capacitación de docentes en etnoeducación; la participación en mesas de trabajo en etnoeducación conjuntamente con la Secretaría de Educación Departamental; las asesorías prestadas a núcleos y planteles educativos de algunos municipios de Antioquia y la serie de actividades conjuntas con la Gerencia de las Comunidades Negras y algunas organizaciones de base en torno a la Jornada de Afrocolombianidad. También se ha participado en la construcción de las políticas de equidad de género para el departamento y en el desarrollo de algunas asesorías a estudiantes de pregrado de la Universidad de Antioquia.

En el ámbito nacional, ADIDA ha tomado parte en actividades del Ministerio de Educación sobre etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos, como la realización del Atlas de Culturas Afrocolombianas. Igualmente, ha intervenido en el “Foro sobre etnia y conflicto Queremos Vivir”, convocado por las organizaciones ORCONE, Participación Democrática y Territorio. En este momento organiza el foro “Pedagogía y Diversidad Cultural”, que se realizará en convenio con la Universidad de Antioquia, los días 24,

25, 26 de Octubre de 2002 en el auditorio de ADIDA, con la participación, entre otros, de ponentes de Irán, España y Norteamérica.

Algunas propuestas para concluir

- La homogeneización de la enseñanza con un currículo único y uniforme, exige replantear los paradigmas educativos tradicionales fraccionados y excluyentes.
 - Reescribir la verdadera historia de Colombia con base en la trietnicidad, en donde aparezcan los valores culturales y aportes significativos de cada etnia en la construcción nacional.
 - Redignificar a la población afrodescendiente es el gran reto de los líderes y multiplicadores del proceso etnoeducativo, tratando de ser coherentes entre la teoría y la práctica y ayudando en la reconstrucción de sus esperanzas, sueños y, en especial, el deseo de vivir dignamente.
 - Las instituciones educativas deben adoptar una filosofía educativa que les permita avanzar de manera significativa en la construcción de la verdadera
- identidad colombiana, basada en el reconocimiento de la diversidad y la autoafirmación de los y las estudiantes.
 - El Estado debe asignar los recursos necesarios para la implementación de esta nueva propuesta pedagógica, dentro de las políticas de mejoramiento de la calidad educativa.
 - Es preciso que el Ministerio de Educación trace una directiva dirigida a los secretarios de educación de los entes territoriales relacionada con la implementación de la Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.
 - Se debe capacitar a docentes como multiplicadores que contribuyan a dinamizar la aplicación, e incluir dentro de los parámetros para la evaluación y certificación, tanto de planteles como de docentes, la implementación de los procesos etnoeducativos.
 - Para terminar, hay que señalar que el trabajo de relevo de los viejos paradigmas enfrenta resistencias así como falta de recursos financieros, técnicos, logísticos y humanos para realizar la labor multiplicadora.

**EL CENTRO
ETNOEDUCATIVO
ANTONIO MACEO, DE
CALI**
Quintiliano RENTERÍA*

Contexto y justificación del proyecto

El Centro Etnoeducativo Antonio Maceo - CEAM, se halla situado en el barrio Pizamos I de la Comuna 21 -Ciudadela Desepaz-, extremo sur oriental de la ciudad de Cali y corresponde al Núcleo de Desarrollo Educativo 20. Funciona por convenio entre la Secretaría de Educación Municipal y la Asociación Antonio Maceo y Grajales.

El centro cuenta con una planta física construida en dos bloques, con 18 salones, patio, instalaciones deportivas y una zona verde amplia en la cual se proyecta construir la granja escolar. La cobertura para el periodo 2001 – 2002 es de 480 estudiantes, de los cuales 440 son becados por la

Secretaría de Educación Municipal y 40 por la Asociación. Una de las necesidades básicas insatisfechas de la comunidad es la educación que favorezca al estudiante trabajador. Aquí se hace presente el CEAM, ofreciendo educación gratuita, restaurante y asesoría psicológica y sanitaria a esta comunidad marginada.

El CEAM se constituye en un polo de desarrollo de la comunidad de la Comuna la cual, abandonada a su propia suerte en la periferia de la ciudad, necesita del estímulo poderoso de un proyecto que reavive sus capacidades y saberes ancestrales y los forme gestores de su propio desarrollo. En ese sentido el proyecto pretende, dentro de un tiempo no menor de cinco años, ayudar a resolver una situación de

* Rector.

carácter social, además de proporcionar información y formación a la comunidad sobre los aspectos multiétnicos y pluriculturales de su condición. Se busca desarrollar, no únicamente una cátedra teórica informativa, sino todo un proceso de estudio amplio y profundo que concientice a los educandos de sus raíces étnicas, dentro de un contexto sociocultural, político, filosófico y científico. El CEAM se propone inculcar a la comunidad que todos los colombianos tenemos derecho a concertar con cualquier dependencia del Estado para satisfacer necesidades y solucionar problemas sociales, económicos o culturales.

La propuesta de etnoeducación surge como una forma de integración o unificación del sector de Pizamos I y de barrios y sectores circunvecinos. Mediante la etnoeducación se espera poner en acción procesos productivos para el desarrollo social y económico de la comunidad, específicamente desde la gestión empresarial. A través de ésta se proyecta formar líderes competitivos que creen empresas para el desarrollo de su entorno comunitario, local y regional. En razón a ello, el CEAM, en su propuesta, presenta los proyectos de Granja Integral y Reciclaje, donde la comunidad tendrá la oportunidad de poner en práctica sus saberes ancestrales, armonizar con el medio ambiente y liderar los procesos de gestión empresarial para la comunidad local y regional.

Desarrollo de la experiencia

El Centro Etnoeducativo Antonio Maceo es una institución reciente -inicia labores el 17 de septiembre de 2001: su PEI, de carácter investigativo, teórico y práctico, plantea y propone una serie de acciones para realizar con la comunidad educativa y el entorno local, cuyos resultados sólo se verán a mediano y largo plazo.

Entre las actividades de beneficio para la comunidad que se llevan a cabo en el CEAM, se encuentran el proyecto de Escuela de Padres, las mingas, algunos cur-

sos de capacitación para la comunidad en electricidad, electrónica, sistemas, modistería, elaboración de productos de aseo y de belleza y, a mediano plazo, se tiene el propósito de establecer una granja integral en la que participarán todos los estudiantes y personas del entorno local y regional.

En el campo pedagógico, se ha propiciado que los docentes y directivos reciban capacitación en las temáticas de etnoeducación, afrocolombianidad y didáctica de las competencias. De otro lado, se han puesto en marcha los proyectos de reciclaje y arborización, como estrategias para el desarrollo de la estética, la consecución de recursos económicos y la educación ambiental. En deportes, se ha implementado una cancha múltiple y se ha establecido un comité para el desarrollo organizado de los deportes.

Como actividad sociocultural, se desarrolla la “Semana de la Afrocolombianidad”, con la participación de invitados especiales y la comunidad educativa. El proyecto pedagógico “La hora del cuento” trata de recoger los saberes orales afrocolombianos (cuentos, leyendas, mitos, etc.).

El Instituto Popular de Cultura de Cali está vinculado a nuestra institución con programas de extensión en pintura, danza folclórica y percusión, lo que permite la exploración de talentos y el desarrollo artístico, posibilitando, en un futuro, organizar diferentes grupos artísticos.

Estrategia metodológica

Este es un proyecto de tipo investigativo y práctico, bajo la modalidad transversal, ejecutada por los docentes, padres de familia, educandos y comunidad educativa en general. Se requiere desarrollar una metodología de la investigación científica y social para alcanzar el logro deseado, donde todos los docentes y educandos deberán trabajar las actividades correspondientes al plan de acción propuesto en el proyecto. La consulta de textos y de personas con conocimientos y experiencias acerca

de las etnias, la aplicación rigurosa de teorías y el manejo de resultados de forma vivencial son condiciones fundamentales.

Redes de apoyo o procesos de intercambio

Las necesidades insatisfechas -desempleo, carencia de vivienda, salud, educación, seguridad, etc.-, y problemáticas como violencia, agresividad y maltrato intrafamiliar, se reflejan inevitablemente en el contexto escolar. Por ello se busca establecer relación con instituciones que aporten en la resolución de estas dificultades. Es así que se han establecido vínculos con la Estrategia “Escuela Saludable” de la secretaría de salud municipal, donde se evalúan y diagnostican los problemas de agudeza visual, salud oral y drogadicción. Actualmente se brinda asesoría psicológica tanto a los educandos del CEAM, como a sus familias. El comité de “Bienestar del Niño”, mediante gestión de la Asociación Antonio Maceo y Grajales y la dirección de la Institución, desarrolla el programa

de restaurante escolar, en convenio con I.C.B.F. y la Secretaría de Educación Departamental.

Por ser esta experiencia tan reciente, no se tienen relaciones en red ni se desarrollan aún procesos de intercambio, pero estamos dispuestos a compartir nuestra experiencia ya sea en el ámbito local, nacional o internacional, con la asesoría del MEN. Creemos que nuestra participación en este evento nos permitirá empezar a establecer relaciones y a organizarnos dentro de redes que nutran nuestro trabajo. La mayor limitación es la carencia de materiales de información. La incipiente biblioteca general cuenta con unos pocos textos para consulta de los educandos no logra cubrir la demanda actual y futura. Otro tanto ocurre con el material formativo de tipo afrocolombiano (libros, videos documentales, etc.). En este aspecto hacemos un llamado al Ministerio de Educación para que nos de un mayor apoyo financiero.

PANEL “NORMALES ETNOEDUCADORAS Y FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS”

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEMETRIO SALAZAR CASTILLO DE TADÓ

Francisco AGUALIMPIA*

Contexto

La Normal Superior Demetrio Salazar Castillo está localizada en Tadó, municipio del Chocó que se ubica sobre la margen izquierda del río San Juan y es atravesado por la carretera Panamericana. Tadó está poblado por afrodescendientes e indígenas, quienes han conservado una fluida relación interétnica. Los primeros constituyen en la actualidad la mayor parte de la población; los indígenas, en porcentaje minoritario, pertenecen a los Embera, Chamés y Katíos; una mínima población mestiza proveniente de Antioquia, Risaralda y Caldas, constituye el resto de los habitantes.

El municipio es admirado por su exuberante belleza natural, ya que hace parte de un contorno biodiverso. Sus principales productos son el oro, el platino, las maderas, el borjón, el chontaduro, el plátano de diversas especies y gran variedad de frutales. La minería del oro y el platino es la actividad productiva de mayor importancia de la zona y es realizada por los nativos en forma rudimentaria o artesanal.

A partir de 1986, inversionistas ajenos al medio implantaron la explotación minera tecnificada con retroexcavadoras, que remueven grandes volúmenes de tierra y requieren de agua en abundancia para el

* Rector.

lavado. Se utiliza también el mercurio, cuyos residuos van a los ríos y quebradas afectando el suelo, la fauna, la flora y la salud de los habitantes de la región. Esta explotación alteró la calidad de vida, generó un aumento del flujo de población, que sustituyó la mano de obra local, cambió los hábitos de explotación y la alternancia entre la minería y las actividades agropecuarias. También se vio afectado el equilibrio de los ecosistemas generando problemas ambientales con la tala indiscriminada de árboles, la caza y pesca irracional, la contaminación de ríos y quebradas, el manejo inadecuado de basuras y desechos sólidos y la sedimentación de los ríos.

En el campo educativo, Tadó cuenta con cuatro colegios de secundaria, seis escuelas de básica primaria diurna y una sección nocturna para atender a los adultos; dos preescolares y un extramuro de la Universidad Tecnológica del Chocó que funciona con programas de pregrado y posgrado. En la zona rural posee 26 escuelas –9 de las comunidades indígenas y 17 afrocolombianas–. Es de anotar que algunas de éstas no funcionan por falta de docentes a raíz del desplazamiento ocasionado por la violencia en la zona.

Teniendo en cuenta lo anterior, la Escuela Normal Superior Demetrio Salazar Castillo ha denominado su proyecto general de investigación “Pedagogía, cultura, etnoeducación y medio ambiente”, encaminado a generar espacios de reflexión, indagación y gestión de procesos de investigación pedagógica, recuperación y promoción de valores culturales autóctonos y de protección y uso sostenible de los recursos naturales, todo esto en el campo familiar, escolar, laboral con los diferentes grupos étnicos y con las diversas culturas.

Fundamentación de la propuesta pedagógica etnoeducativa

Marco constitucional y legal de la etnoeducación

Con la etnoeducación se abre un nuevo espacio en el sistema educativo nacional,

con posibilidades ilimitadas de desarrollo que dependen de cómo la asuma la comunidad educativa.

La institución fundamenta su propuesta en la Constitución de 1991 (artículos 7, 10, 13, 67, 68 y 357), así como en la Ley 22 de 1981, por la cual se adopta la convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial; la Ley 21 de 1991, el convenio 169 de la OIT, sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes; la Ley 70 de 1993, sobre los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico; la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y sus decretos reglamentarios por medio de los cuales se establece la Cátedra de Estudios Afrocolombianos; el Decreto 725 de Diciembre de 2001, que establece el 21 de mayo como Día Nacional de la Afrocolombianidad; y finalmente, el Plan Decenal de Educación, que establece como uno de sus objetivos afirmar la unidad e identidad nacional, dentro de la diversidad cultural.

Marco conceptual de la etnoeducación

Adoptamos como marco conceptual el planteado por el Ministerio de Educación, que define la etnoeducación como un “proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y los grupos étnicos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores y conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto de vida”.

Son fundamentos de la etnoeducación la cosmovisión, la territorialidad, la diversidad cultural, los usos y costumbres y la pedagogía. Sus principios la identidad, la autonomía, la solidaridad y la interculturalidad.

Igualmente, retomamos los objetivos generales de la etnoeducación, que consisten en reconocer y difundir los procesos

de reintegración, reconstrucción, resignificación y redignificación étnica y cultural de los descendientes de los africanos en Colombia; contribuir a la formación de personas y pueblos autónomos con capacidad de construir y desarrollar un proyecto de vida, conforme a su realidad cultural; aportar a la construcción de la identidad nacional y determinar los criterios pedagógicos y didácticos que orientan la elaboración de textos.

Desarrollo de la experiencia

Mediante las estrategias de seminario–conferencia, investigación y actividades de fortalecimiento etnoeducativo, la institución ha llevado a cabo experiencias como la recuperación del uso de medidas tradicionales utilizadas en el medio: la cuarta, la braza, el tomín, la ración, etc.; la utilización de las diferentes plantas medicinales autóctonas para el tratamiento de enfermedades tropicales; una investigación sobre la manera como se transmite, desarrolla y cura el mal de ojos; el rescate, valoración y difusión de expresiones culturales mediante intercambios interinstitucionales; la conservación de la oralidad y el rescate y fortalecimiento lingüístico; una investigación sobre las diversas plantas existentes en nuestra biodiversidad y el reconocimiento de sus usos; la recuperación de la historia, la tradición religiosa y la mentalidad colectiva; la concientización sobre el uso racional de maderables en vías de extinción; la difusión de las técnicas de explotación minera ancestral; la construcción de instrumentos y materiales didácticos, investigaciones sobre juegos y rondas tradicionales y su uso pedagógico y seminarios sobre las prácticas discriminatorias en la escuela, medios, instituciones, etc.

Resultados, avances, logros y limitaciones del proceso

Las acciones de rescate, conservación y difusión de los valores y costumbres

interétnicas han sido muy positivas. Hoy día se aprecia mayor interés y apropiación de la cultura característica -danzas, vestidos, peinados, platos típicos, expresión y tradición oral-, mayor apego a los mitos, leyendas y creencias ancestrales, valoración de la medicina tradicional en el tratamiento de enfermedades tropicales, así como en lo concerniente a las plantas de tipo alimenticio e industrial cuyos cultivos permiten fomentar la economía familiar e institucional.

A pesar de los problemas de orden público en la zona de influencia de la Normal, tanto en el estudiantado como en la comunidad se aprecia el fortalecimiento de las relaciones intrafamiliares e interinstitucionales al igual que la convivencia pacífica interétnica. Se ha logrado también una mejor formación en procesos investigativos en docentes y educandos, y un mayor interés de las directivas por la capacitación del talento humano.

Entre las limitantes del proceso las principales son la difícil situación de orden público en la región y la crisis nacional, que se reflejan en el funcionamiento del plantel. Así mismo, la falta de un mejor servicio de telecomunicaciones y la carencia de bibliotecas obstaculizan el intercambio de información científica, pedagógica e investigativa.

Redes de intercambio

Con todas las limitaciones económicas, la Normal ha fomentado intercambios culturales, pedagógicos, deportivos e investigativos con instituciones pares en el ámbito local, regional y nacional. Entre ellos con la Normal Superior Nuestra Señora de las Mercedes de Istmina y la Normal Superior de Varones de Quibdó. Actualmente estamos construyendo una página Web asociada a la red nacional de normales, con el objetivo de impulsar la interacción con las fuentes en términos de pedagogía y demás saberes propios de la formación de docentes.

Las comunidades negras de Colombia avanzan en la formulación de lineamientos y políticas educativas que respondan a sus particularidades culturales e intereses socioeconómicos y políticos. En esta tarea viene trabajando la Escuela Normal Superior La Inmaculada, la cual extiende sus acciones a las poblaciones afrocolombianas de los municipios vecinos de Roberto Payán, Maguí, Payán y Tumaco. El proceso se fortalece con la resignificación del PEI a partir de la normatividad vigente, al incluir el componente etnoeducativo en el título que ofrece a los maestros superiores, dentro de cuyo pensum se incluye el área de estudios afrocolombianos. Se contribuye así a replantear la educación tradicional, negadora de la vida y de los aportes de las comunidades negras al conjunto de la sociedad colombiana.

Contextualización

El municipio de Barbacoas está ubicado en el sur de la costa Pacífica nariñense. La población en su mayoría es afrocolombiana, con un lento proceso de mestizaje con blancos procedentes de Antioquia y con indígenas de Ipiales, Ecuador y Túquerres. Últimamente se ha incrementado el fenómeno de inmigración, lo cual genera problemas sociales como desempleo, hacinamiento por falta de vivienda y enfermedades. La cultura de Barbacoas está matizada por diversos elementos religiosos, sociales y etnoeducativos. Su devoción por los santos cristianos, reúne al pueblo en las fiestas de aniversario con suntuosas programaciones, pago de diezmos, imágenes y procesiones. Es necesario recordar que la Iglesia fue la pionera de la educación en el municipio: curas doctrineros, franciscanos y carmelitas. El municipio cuenta con tres colegios en zona urbana y uno en zona rural, nueve escuelas en la cabecera y un gran número en la comarca con el Programa de Escuela Nueva. En el marco de la Ley 70, en el municipio se inicia la investigación de la cultura afrobarbacoense y se proyectan directrices para re-

cuperar el patrimonio cultural de las negritudes. Así, la Fundación El Chigualo y la Escuela Normal Superior La Inmaculada desarrollan trabajos en comunidades veredales de Barbacoas, Roberto Payán y Julio Plaza.

Fundamentación de la propuesta pedagógica etnoeducativa

Uno de los propósitos de la Escuela Normal Superior es formar maestros investigadores. En este intento, la investigación con enfoque pedagógico es uno de los ejes transversales que enmarca el quehacer cotidiano. La propuesta es que los maestros en formación participen a través de su práctica docente en la ejecución de proyectos pedagógicos que se implementen en la Normal. Para ello resulta necesario e importante que éstos realicen sus labores en cada uno de los grados de preescolar y básica primaria.

Estructura curricular

La preparación y formación docente se realiza de acuerdo con el documento “Lineamientos Generales del Currículo para la formación de maestros”. El énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental hacia la conservación de la biodiversidad tiene por objeto profundizar, ampliar conocimientos y desarrollar capacidades y habilidades para resolver problemas ambientales. El proceso de formación se desarrolla en cuatro etapas:

- Grado cero a sexto: periodo básico de formación integral humana.
- Grado séptimo a noveno: periodo de transición e iniciación pedagógica.
- Grado diez a once: periodo de formación media académica con profundización en el campo de la educación y formación pedagógica.
- Ciclo complementario: se aborda la formación del maestro, profundizando en los campos pedagógicos, disciplinar, científico, investigativo y de valores.

LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR LA INMACULADA DE BARBACOAS

William Manuel QUIÑÓNEZ*

* Rector.

Diseño curricular

De conformidad con la normatividad vigente y los lineamientos generales para la formación de maestros, así como con las necesidades de la región, se busca contribuir al mejoramiento de la calidad educativa, formando educadores que satisfagan la demanda regional y nacional. La Normal forma maestros para los niveles preescolar y básica primaria con reconocida idoneidad pedagógica, científica, ética e investigativa, con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental hacia la conservación de la biodiversidad. De acuerdo con la exigencia de profundización en diferentes disciplinas con enfoque multidisciplinario, el diseño tiene en cuenta proyectos de investigación con enfoque pedagógico y prácticas a través de seminarios, talleres, trabajos de campo y otras actividades participativas. La institución asume así responsabilidades con la sociedad al promover, en el campo ambiental, la apropiación crítica del saber y de la cultura universal y la generación de alternativas de desarrollo regional y nacional a través de un currículo interdisciplinario, totalizador, globalizador, holístico, resultado de un proceso investigativo dinámico.

Desarrollo de la experiencia

Se han desarrollado actividades de investigación sobre etnoeducación. Desde las Ciencias Sociales, con el propósito de reconocer y rescatar la cultura de la región, se han recopilado canciones, mitos y leyendas de la tradición oral; sobre la historia del municipio, se ha indagado con las personas mayores. Desde las Ciencias Naturales, se realizan algunos trabajos sobre

el tema ambiental, los cuales contribuyen a la conservación de la riqueza acuífera que se ve amenazada por la falta de conocimientos y recursos técnicos en la comunidad.

Resultados y limitantes

Son logros del proceso: la formación a bachilleres en ejercicio de la docencia en Roberto Payán, Maguí, Payán, Olaya Herrera y Tumaco, otorgándoles el título de Normalistas Superiores Etnoeducadores; la sensibilización de la comunidad a través de la emisora comunitaria “Ecos del Telembí”; la resignificación del PEI, teniendo en cuenta los lineamientos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos; el fortalecimiento de ésta, desde el preescolar hasta el ciclo complementario, como área transversal, considerando el aspecto etnoeducativo como eje institucional; el desarrollo de actividades para la sensibilización en cultura afrocolombiana, la organización de la Jornada Cultural Afrobarbacoana que se realiza anualmente.

La masiva inmigración a la región que amenaza el cambio de los patrones culturales –vestido, alimentación, música, producción, formas de pensar, etc.– ha ocasionado el rediseño del PEI.

Procesos de intercambio

A nivel nacional, con la Comisión Pedagógica Nacional, participando en diversos talleres de formación etnoeducativa. A nivel departamental: Juegos Interdocentes del Pacífico Caucano y Nariñense. A nivel municipal: la emisora comunitaria Ecos del Telembí emite el programa “La voz normalista con sentido”.

Diagnóstico institucional

El municipio de Quibdó, capital del Chocó, está localizado en la margen derecha del río Atrato. Más del 50% de la población reside en la zona urbana, y el resto en sus 13 corregimientos, los cuales se hallan comunicados en su mayoría por vía fluvial y unos pocos por vía terrestre. El municipio centra su economía en la explotación del oro y el platino, la explotación forestal, la pesca y los cultivos de plátano, banano, borojón, arroz, maíz, yuca, etc. A pesar de que existen entidades interesadas en el mejoramiento ecológico, tales como la Corporación Autónoma para el Desarrollo del Chocó - CODECHOCÓ, la Universidad del Chocó, la Unidad Municipal de Asistencia Técnica Agropecuaria - UMATA, algunas ONG, como la Fundación Beteguma y grupos ecológicos de establecimientos educativos, es notoria la carencia de un plan de desarrollo coherente y elaborado con la participación de líderes comunitarios y políticos y de proyectos ambientales que garanticen el desarrollo sostenible de la región. Además de ello, no hay manejo adecuado de los desechos sólidos y aguas servidas.

Antecedentes

La Escuela Normal Superior Manuel Cañizales venía formando maestros generalistas sin sentido de pertenencia por su región, lo que no aseguraba una educación de calidad ni correspondía a parámetros científicos e investigativos. Los estudiantes se formaban para repetir contenidos y transmitir información, manteniendo el poco reconocimiento de nuestra cultura e identidad afrocolombiana. Teniendo en cuenta que más del 90% de la población es afrodescendiente, se requiere implementar de un nuevo currículo que responda a sus necesidades culturales, que busque formar un(a) maestro(a) contextualizado(a) en su región, que comprenda que la propuesta etnoeducativa, además de educar a los afrochocoanos en su realidad histórico-

cultural, debe incluir la educación de la población colombiana, los valores culturales afrocolombianos.

Por lo anterior, a Escuela Normal Superior realizó durante el año 1998, con la participación de la comunidad educativa, un diagnóstico general de la institución, tendiente a identificar las principales debilidades y fortalezas y orientar la transformación curricular. Con base en el cual se asumió el énfasis en la lengua castellana para la formación de maestros(as) que van a atender las necesidades etnoeducativas en preescolar y básica primaria, en la zona rural y urbana. Dicho énfasis lo determina la historia de la población afrochocoana que durante el proceso de esclavización y aculturación fue obligada a expresar su realidad en la lengua del colonizador; como la deculturación no fue total, algunos vestigios de la lengua africana se incorporaron al castellano y hasta hoy sobreviven en él; es así como se observa, especialmente en la zona rural, que los afrochocoanos no hablan perfectamente el castellano.

Desarrollo de la experiencia

La Escuela venía trabajando tímidamente la etnoeducación, en procura de rescatar nuestros valores culturales. A partir de la promulgación del Decreto 1122 de junio de 1998, este trabajo se institucionaliza, se estructuran el currículo y el modelo pedagógico para corresponder a las aspiraciones etnoeducativas. Así se inició la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, desde el preescolar hasta el ciclo complementario, con el fin de que los (las) nuevos(as) formadores(as) puedan, desde su quehacer educativo, propiciar un diálogo entre la escuela y la comunidad, entre el saber científico y el ancestral. Esto ha sido posible gracias al proyecto general de investigación de la Normal denominado "Formación de un maestro lector/escriptor de los valores culturales de la región choacoana", el cual, a su vez está siendo fortalecido por el subproyecto

ESCUELA NORMAL SUPERIOR MANUEL CAÑIZALES DE QUIBDÓ*

Rosmira REYES CUESTA**

* Anexa a la Universidad Tecnológica del Chocó. Tel. (094) 6711110, 6719907 Quibdó Chocó.

** Rectora. ccañizale@co112.telecom.co

“Revivamos nuestra identidad cultural”, del cual disponemos en un documental audiovisual.

Partiendo de la lúdica en el preescolar se desarrollan experiencias de socialización a través de las cuales las tradiciones se relacionan con la realidad de hoy, favoreciendo en nuestros niños y niñas el desarrollo coordinado de sus competencias comunicativas, culturales, motoras y cognitivas y haciéndoles más significativa la vida. Se realizan juegos y rondas; se narran cuentos y chistes regionales como el Cocorobé, Mi compadre carpintero, La pata sola, Juan sin miedo etc.

Se trabaja la danza para desarrollar la socialización, la motricidad y el sentido de pertenencia cultural; la música, para fortalecer la memoria cultural y la competencia comunicativa de las niñas y los niños; los títeres, elaborados con materiales de la región extraídos de cortezas de palmas; el teatro, etc. También se hacen visitas de reconocimiento a sitios culturales de la localidad, como la plaza de mercado, para familiarizarse con los productos típicos de la región –panela aliñada, panochas, cucas, frutas como el almirajó, el paco, el chontaduro, el borojó, el bacao, el madroño, la churima, etc.

En la básica primaria se está trabajando con proyectos etnoeducativos en danzas, dando a conocer a las niñas y niños el origen y ejecución de los bailes regionales, también se ha averiguado sobre peinados y tocados utilizados por nuestros antepasados, a fin de que los niños aprendan a utilizarlos, encontrándoles el verdadero significado y fortalecer el sentido de pertenencia. Por otra parte, se realizan salidas de campo donde los estudiantes recolectan plantas medicinales, comestibles y mágicoreligiosas, con las cuales elaboran álbumes y descubren el uso adecuado de las mismas. Otro proyecto ha sido la construcción de azoteas en las viviendas de los alumnos, bajo la orientación de las profesoras de Ciencias, donde se cultivan plantas comestibles y saborizantes de la región.

En el área de Matemáticas se fortalece la etnoeducación con medidas de longitud, peso y cantidad, usados otrora en la región.

En la secundaria, los estudiantes, como iniciación a la investigación, realizan cromolibros, rescatando y sistematizando la tradición oral, a través de la indagación con cuenteros, parteras y cantoras de albaos, lo que les permite conocer la realidad histórico-cultural de su entorno. En la práctica educativa los y las estudiantes de los grados 12° y 13° aplican los resultados de las investigaciones que han realizado en cada una de las diferentes áreas, por cuanto la etnoeducación es transversal en el plan de formación. Los estudiantes están construyendo el “Rincón chochoano”, donde se coleccionan implementos de pesca y minería; utensilios de cocina, medios de transporte, instrumentos musicales, materiales industriales, etc. Bajo la orientación del profesor de Educación Estética, pintan murales etnoeducativos. Además, está en proyecto la construcción de un museo etnoeducativo.

Fundamentación

Nuestra Institución promueve la investigación como un proceso etnoeducativo, basado y motivado en un compromiso con la población de características étnicas afrocolombianas, con ella se pretende acceder al conocimiento de la cultura y profundizar en ella, y a la vez educar a otros grupos étnicos en el derecho y el conocimiento de la diversidad cultural. Desde el fomento de la etnoeducación, La Escuela Normal enaltece los valores históricos, culturales y ambientales que sustentan la identidad afrocolombiana, desarrollando una actitud científica, comprensiva y respetuosa ante dichos valores. Desarrolla, igualmente, el sentido de pertenencia y la autoestima, el espíritu de libertad, la identidad y las relaciones de convivencia pacífica entre los seres humanos y con la naturaleza. Esto generará entre los maestros y maestras en formación una nueva acti-

tud ética frente a la sociedad y el medio ambiente, lo que dará frutos en las generaciones futuras.

La investigación Etnoeducativa la hemos concebido como una búsqueda de y en nuestra propia cultura, desmitificándola e incorporando sus resultados al proceso pedagógico, de tal manera que asegure la recuperación y difusión de valores, y así formar maestros(as) que reconozcan y estimen la diversidad étnica y cultural como un patrimonio nacional.

Avances, logros y limitaciones

Para la Escuela Normal Superior Manuel Cañizales es satisfactorio el hecho de haber iniciado la conformación del semillero de investigación en el cual las y los estudiantes desarrollan el proyecto etnoeducativo. Dentro de las pequeñas investigaciones realizadas por el semillero, merece especial atención la del poder medicinal del llantén (*Plantago major*). En cuanto al lenguaje, los maestros y maestras en formación vienen reinterpretando sociológica e históricamente el vocabulario denigrante y peyorativo que ha contribuido a

la discriminación negativa ejercida contra los afrodescendientes.

Este tipo de investigaciones, que recuperan parte de los valores ancestrales, patrimonio cultural de la región, fortalecen la autoestima de nuestra comunidad educativa y brinda a las maestras en formación la oportunidad de tener una nueva mirada hacia el futuro, la cual les permitirá caminar con mayor firmeza, seguridad y optimismo hacia el logro de sus metas. Todo el acervo cultural rescatado de manera individual y colectiva ha de servir como testimonio a los estudiantes actuales y las nuevas generaciones.

Como todo proceso en construcción, el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos ha tenido serias dificultades, como la carencia de sistematización del acervo cultural de nuestros antepasados, o el no contar con recursos económicos suficientes para establecer cuadros de trabajo, la falta de personal capacitado y calificado en materia investigativa, y la ausencia de un especialista en el área de etnolingüística, razón por la cual el personal docente ha tenido que informarse durante la marcha sin que haya mediado una formación científica.

La Normal Superior María Inmaculada¹, comprometida con el proceso de acreditación de calidad, en reflexión constante sobre su quehacer, clarifica una vez más su identidad como institución formadora de maestros, en un departamento que se caracteriza por su riqueza cultural étnica. El municipio tiene cerca de 10.000 habitantes, entre los cuales los mestizos –conformados por el cruce entre santandereanos y guajiros– representan más de la mitad de la población, mientras que cerca del 15% son afrocolombianos y un 3% indígenas. Por su situación geográfica, es una zona de alto riesgo social, ya que en sus zonas rurales existen cultivos ilícitos,

frente de trabajo para muchas familias y foco de grupos armados.

Misión y Visión y propósitos de la Normal

La Escuela Normal Superior María Inmaculada, por sus principios antropológicos, sociológicos, pedagógicos y organizacionales, está formando un nuevo maestro, contextualizado nacional, regional y localmente, con una conciencia intercultural. Un maestro que debe contribuir al desarrollo de la Pedagogía como disciplina fundante de la formación intelectual, ética y social, a partir de la cual articular y potenciar el desarrollo de las comunida-

LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR MARÍA INMACULADA DE MANAURE

Hermana Maritza MANTILLA C.*

* Rectora.

1. La Escuela Normal Superior está ubicada en el municipio de Manaure, al nororiente del Cesar, en las estribaciones de la Sierra del Perijá.

des. La Normal, teniendo en cuenta estas orientaciones, elaboró hace cuatro años su misión y visión, cuando el sentido de la interculturalidad no tenía el peso que hoy tiene con la Cátedra de Estudios afrocolombianos.

Visión

La Normal Superior María Inmaculada de Manaure está comprometida en la formación de los nuevos maestros, con proyección pedagógica y social en el departamento y, en especial, en la región norte, incluidas las zonas urbanas y rurales de la Serranía del Perijá y la Sierra Nevada de Santa Marta.

Misión

La Escuela Normal Superior María Inmaculada de Manaure está comprometida en mejorar la calidad educativa del nuevo ciudadano colombiano, enriqueciendo la formación del nuevo maestro de preescolar y básica primaria: humanista, intelectual, pedagogo, investigador, capaz de liderar procesos interculturales que respondan a las necesidades educativas del departamento y a las expectativas de la comunidad. Los propósitos de la Escuela Normal son:

1. Formar un maestro de la más alta calidad profesional, científica, ética y moral que tenga la pedagogía como saber fundante fuente y vector de su formación.
2. Elaborar la tradición teórica y crítica de la Escuela identificando modelos de formación, corrientes de pensamiento, etc., y así resignificar la práctica.
3. Resignificar la formación de formadores para que se identifiquen como profesionales en una sociedad multicultural e intercultural.
4. Desarrollar proyectos de investigación crítica e intercultural.

En esta óptica la formación de los nuevos maestros se organiza en torno a cuatro campos de formación: desarrollo humano, social y cultural; fundamentación pe-

dagógica para el normalista superior; investigación pedagógica y proyección social.

Fundamentación del PEI

En la construcción del PEI se han tenido en cuenta las dimensiones comunicativa, participativa, reflexiva, investigativa, analítica y, hoy más explícitamente, la intercultural, bases fundamentales de los procesos pedagógicos, administrativos y de interacción comunitaria.

Se requiere una comunidad educativa flexible, abierta, que desarrolle procesos y posibilite el ejercicio de la autonomía y de nuevas formas de convivencia. Una comunidad educativa con principios sólidos que posibiliten la formación del nuevo maestro etnoeducador.

Los principios que fundamentan la acción educativa son:

- Antropológicos: giran alrededor de la persona como proyecto que se construye en relación con los otros, para los otros y frente a los otros, que vive en reciprocidad y en un proceso de liberación.
- Sociológicos: plantean la búsqueda una nueva sociedad, una sociedad en continuo cambio en donde la cultura se entiende como tejido. En la perspectiva del diálogo de saberes múltiples se crea un nuevo orden de valores. De hecho, consenso, negociación, tolerancia, respeto a las diferencias, pedagogía del conflicto se reclaman hoy, con insistencia, a todo nivel.
- Pedagógicos: establecen como soporte de los cambios a la educación. En esta perspectiva la Pedagogía es considerada no sólo como una condición para la reproducción/transformación de la cultura, sino como una condición para la construcción de formas específicas de cultura. La educación en y para la conciencia social es el objeto y efecto de la acción pedagógica, ubicada en una multiplicidad de relaciones y posiciones históricas, sociales y culturales.

Desarrollo de la experiencia

Desde la formulación de la Visión y Misión de la Normal la experiencia formativa ha sido un camino de reflexión, sobre todo, en lo intercultural. Hoy se tiene como prioridad el diagnóstico no sólo de aspectos cuantitativos sino también de las características psicosociales de los afrocolombianos, los indígenas y los mestizos. En la reflexión se ha detectado cómo los jóvenes afrocolombianos han sido totalmente asimilados a la cultura mestiza, perdiendo muchos de sus rasgos de identidad étnico-cultural. En una palabra, no se consideran con ancestro afro ni la cultura mestiza percibe la diversidad cultural que existe. Con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se abre una nueva perspectiva de lo intercultural.

El proceso de la Escuela Normal hacia la interculturalidad ha seguido una trayectoria fundada en la sensibilización, desde el programa intercultural indígena, hacia la visibilización y la asimilación de los afrocolombianos. El desarrollo del pensamiento intercultural –en un departamento triétnico– se está dando mediante un proceso de reflexión permanente sobre temas como el plan de formación intercultural de los Normalistas Superiores, la formación de los formadores de maestros en esta misma perspectiva, la diversidad y la invisibilidad de los afrocolombianos en la normal.

La metodología transita el nuevo camino de la transversalización. Con respecto al plan de estudios, se busca relacionar cada una de las disciplinas con la diversidad, por ejemplo: Psicología y diversidad, Pedagogía y diversidad, Sociología de la educación, etc.

Diseño curricular

El proceso de formación de los normalistas superiores está organizado en tres niveles: el primer nivel abordará lo genérico del campo de formación donde se sitúa la disciplina. El segundo nivel abordará la for-

mación general del nuevo maestro con una intencionalidad vocacional definida. El tercer nivel se refiere a la formación específica que profundiza la competencia profesional que requiere el educador y corresponde al ciclo complementario.

El currículo está estructurado alrededor de núcleos básicos del saber, ejes temáticos y núcleos problemáticos.

Los núcleos básicos del saber pedagógico, de carácter participativo e integral, permiten enfrentar los problemas del conocimiento y de la educación de manera interdisciplinaria.

Los ejes temáticos son estrategias metodológicas que potencian el carácter investigativo e integrador del currículo al facilitar la integración entre Pedagogía, investigación y participación y el equilibrio entre teoría y práctica, fortaleciendo la investigación formativa, articulándola desde los dos proyectos de investigación que adelanta la Escuela Normal .

El diseño curricular nuclear problematizador se ha generado en el contexto del trabajo desarrollado en el “Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación” (A. Magendzo, et al., 1994). Tanto las conceptualizaciones teóricas como las aplicaciones prácticas del diseño nuclear problematizador son camino para la formación del maestro. Este diseño se caracteriza por una visión holística, integradora y, sobre todo, político-social, será posible llevarlo a cabo cuando la escuela promueva una postura crítica, capaz de identificar la trama de supuestos, principios y conceptos que articulan la formación del maestro. Existe una clase de conocimiento, proveniente de la reflexión y de la acción, que hace posible deliberar sobre asuntos referentes a lo que es correcto y justo se requiere develar las causas estructurales de los problemas sociales que afectan a amplios sectores de la población: analfabetismo adulto, pobreza crónica en áreas rurales, contaminación del aire y del agua.

Finalmente, la evaluación se entiende y se propone como una actitud permanente en

el proceso de formación humana y profesional de los estudiantes y profesores; se orienta hacia la competencia personal,

investigativa y pedagógica, y exige un pronunciamiento de los actores educativos que participan en el proceso.

PANEL “EDUCACIÓN SUPERIOR Y ETNOEDUCACIÓN AFROCOLOMBIANA”

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA **Actividades del Grupo de Estudios Afrocolombianos del CES¹**

Jaime AROCHA*

El 27 de junio de 2002, el Alcalde Mayor de Bogotá lanzó el libro *Mi Gente en Bogotá*, con los resultados del Estudio socioeconómico y cultural de la población afrodescendiente que reside en Bogotá. Ese estudio motivó a Jaime Arocha (profesor asociado del Departamento de Antropología) y Claudia Mosquera (profesora asistente del Departamento de Trabajo Social) para formar el Grupo de Estudios Afrocolombianos del Centro de Estudios Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia. En 2000, se vincularon María Elvira Díaz Benítez (antropóloga) y Lina María Vargas Álvarez (socióloga) quienes también tomaron parte activa en la segunda investigación que llevó a cabo el mismo colectivo en colaboración con el programa RED de la Facultad: “Convivencia interétnica dentro del sistema escolar de Bogotá”. Este último estudio incluyó un seminario con maestros alrededor del “diario intensivo”, un método de autoconocimiento que se fundamenta en narrativas biográficas. Del grupo de 12 participantes, siete eran afrodescendientes, por lo tanto competentes en echar cuentos y no en escribirlos. Así nacieron los «diarios contaos», de un enorme potencial para explorar las culturas afrocolombianas des-

de la perspectiva de sus mismos portadores.

Los cambios en las identidades son de interés para el grupo. De hecho, le dan sentido al proyecto que desarrolla hoy con el título de “Rutas, senderos y memorias de los afrocolombianos en Bogotá”, que fue uno de los ganadores de la convocatoria Dinain 2000, y se nutre de los resultados de las dos investigaciones anteriores. Busca precisar qué permanece y qué se transforma de las culturas con las cuales llegan los afrocolombianos a la capital. Tiene tres focos de interés: (i) la espiritualidad, incluyendo cultos de santería y vudú o el fortalecimiento de los ritos fúnebres afrochocoanos; (ii) la estética que los afrodescendientes expresan en peinados, vestidos, comidas, danza, arte y deporte, y (iii) formas de enfrentar el desplazamiento forzado.

Con base en esos proyectos, el grupo ha ofrecido cursos de investigación, como el taller de técnicas etnográficas y el laboratorio de investigación social. Nueve de quienes se inscribieron en esta última asignatura intentan llevar a cabo sus trabajos de grado dentro del proyecto “Rutas, Senderos y Memorias de los Afrocolombianos en Bogotá”. Las tutorías de rigor son objeto de un seminario experimental que no figura dentro del programa curricular de Antropología.

* Profesor Asociado del Departamento de Antropología de la Universidad Nacional de Colombia.

1. Centro de Estudios Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas U.N.

En 2001, el grupo llevó a cabo tres seminarios internacionales: “150 años de la abolición de la esclavización: pasado, presente y futuro de los afrodescendientes” (Cartagena, octubre 18 a 20); “La nación multicultural: el primer decenio de la Constitución incluyente” (Bogotá: noviembre 8 a 10), y VI Cátedra anual de historia Ernesto Restrepo Tirado: “Desde la marginación a la construcción de la nación: 150 Años de la abolición de la esclavización en Colombia” (Noviembre 28 a 30). Por su parte, en lo que va corrido de 2002, ha participado en el seminario internacional sobre perspectivas de las culturas iberoamericanas en el siglo XXI, que tuvo lugar entre el 20 y el 21 de enero de 2002 en México, con el apoyo de la OEI y la coordinación de Néstor García Cancini. Luego, en mayo realizó un curso especial sobre afrocolombia dentro de la maestría en antropología de la Universidad de Costa Rica, e intenta llevar a cabo un simposio sobre el litoral Pacífico dentro del seminario internacional “Las dimensiones territoriales de la guerra y la paz en Colombia”.

Las experiencias anteriores se fundamentan en cuatro lustros de investigación conjunta con Nina S. de Friedemann en el litoral Pacífico y en la zona plana del norte del Cauca. Fruto de ese trabajo es el libro conjunto *De sol a sol*, génesis y transformación de los grupos negros en Colombia. Luego, tuvo lugar un proyecto diseñado de manera conjunta con la historiadora Adriana Maya, el cual se propuso integrar los métodos historiográfico y etnográfico para dilucidar los patrones de convivencia pacífica que tenían lugar en el valle del río Baudó entre los afrodescendientes, sus vecinos emberaés y el medio ambiente de selvas y ríos. Fruto de ese trabajo es el libro *Obligados de Ananse*, hilos ancestrales y modernos del litoral pacífico colombiano (Ces, 1999).

Desde el punto de vista de las metas de la Universidad Nacional de Colombia, las actividades de este grupo demuestran que

la llamada actividad académica integral no es un sueño ilusorio, sino una realización concreta. Sin duda otros equipos también pueden describir los esfuerzos que han realizado por unificar docencia, investigación y extensión, y de esa manera plantear destinos académicos consecuentes con la búsqueda de soluciones a la crisis actual.

Logros, avances y limitantes

Se ha logrado:

1. Contribuir en el diseño y puesta en marcha de la Ley 70 de 1993.
2. Consolidar la noción de huellas de africanía, en especial con respecto a los legados del Muntu bantú y de la deidad Ananse de los Akán.
3. Demostrar la eficacia de la epistemología sentipensante que se deriva de Muntu y Ananse en la sostenibilidad ambiental del litoral Pacífico colombiano y en las relaciones pacíficas de convivencia interétnica.
4. Hallar que esa epistemología es fundamental a la hora de enfrentar el desplazamiento forzado por la guerra o por la fractura de los sistemas económicos ancestrales. Sin duda, hoy en día la guerra es la mayor erosionadora de la sabiduría profunda y milenaria de los afrocolombianos. Hoy sabemos que nunca sabremos cómo eran los ritos de iniciación para llegar a ser médico raicero. En el Chocó el conflicto estalló cuando los jóvenes comenzaban a interesarse por los conocimientos ancestrales en medicina y botánica de sus abuelos. Hoy la inevitable muerte de los primeros y la diáspora de los segundos dejan un vacío irrecuperable. Podríamos hacer afirmaciones similares con respecto a las narrativas míticas o a los detalles de los intrincados sistemas de producción que los afrodescendientes pusieron en marcha. Sin embargo, hasta el decenio de 1990, la identificación y análisis de esas ideas y prácticas no fueron prioritarios para antropó-



logos, historiadores y abogados. Entonces la mezcla entre globalización y reforma constitucional para el multiculturalismo hizo de negros y negras tanto objetos de consumo cultural, como fuentes de ingresos. Desde el punto de vista del etnocidio, dan grima no sólo la tardanza con la cual se rompió parte de ese silencio académico, sino que la voz sea la de la eurogénesis, el paradigma que habla de poblaciones negras y no de pueblos afrocolombianos, el cual además minimiza la influencia de África y sobrevalora la de Europa e Indamérica, junto con las nociones de mestizaje e hibridación.

Redes de intercambio

El grupo participa en la Red Alfa de la Comunidad Europea sobre cultura y etnicidad negras en Europa y América Latina, con sede en el Centro para el estudio de la diáspora africana en Europa y América Latina, Universidad de Ámsterdam. Allí se ofrece un programa de formación doctoral del cual Jaime Arocha es fundador y hoy tutor de tres graduandas, Martha Luz Machado, Colombia, Lina Pochet, Costa Rica y Josiane Ulrich, Brasil. También participa en el proyecto Ruta del Esclavo, UNESCO, siendo miembro del Comité Científico Internacional y en la Cátedra Africanía de la Universidad de Alcalá, España y UNESCO.

UNIVERSIDAD DEL PACÍFICO

Ómar BARONA MURILLO*

La filosofía de la Universidad del Pacífico reconoce las particularidades étnicas y culturales de la región de origen, en concordancia con una idea de desarrollo que integra la producción del conocimiento a la riqueza ecosistémica, en una relación horizontal con las comunidades y con proyección nacional. La postura es la de una visión dialogal entre el conocimiento oficializado por la ciencia y el conocimiento tradicional, decantado en la memoria histórica de nuestros pueblos. Es decir, se asume explícitamente el reconocimiento de las comunidades vernáculas, en tanto actores colectivos portadores de conocimientos válidos y de aportes indispensables para el desarrollo del país. Se tiene la certeza de que la pluralidad en su accionar cotidiano es una dimensión de riqueza fundamental para la humanidad, más aún en estos momentos de urgencia suscitados por la intolerancia.

El diálogo respetuoso de saberes debe contribuir a superar la brecha de marginalidad a la cual ha sido condenada históricamente la región del Pacífico y, en general, la comunidad afrocolombiana, obligada, como muchos colombianos, a transitar

por las rutas de la subnormalidad. El diálogo de saberes debe facilitar justamente los canales para transferencias tecnológicas adecuadas, congruentes con las características geoambientales de nuestras regiones. Debe ser una sinergia que apunte, como ya se viene experimentando, a mejorar la calidad de vida de nuestros ciudadanos.

En esta prospectiva, entendemos la etnoeducación afrocolombiana como un proyecto que parte de la reconstrucción y recomposición de sentidos en la relación convivencial hombre – naturaleza, que acota la producción de formas de organización social cuyos ejes son la solidaridad y la autonomía, elementos orientadores para la concreción de conocimientos pertinentes y la formación de los nuevos ciudadanos que requiere una nación multicultural. En esta dirección la etnoeducación afrocolombiana es un camino para avanzar en el reto de forjar nueva ciudadanía en Colombia.

La etnoeducación afrocolombiana aborda, en principio, dos líneas de acción centrales para su conexión con la vida institucional del país. Por un lado, la concerniente a

* Rector. Correo electrónico: unpa-tb@col2.telecom.com.co

los desarrollos al interior del sistema educativo y, por el otro, a la educación ciudadana, encargada de sensibilizar y concientizar sobre la diferencia especialmente a través de los medios masivos de comunicación. Así, en la práctica etnoeducativa se debe hacer viva la relación dinámica y complementaria entre la institución educativa y la comunidad, afectándose mutuamente en un horizonte de desarrollo sostenible. En concordancia con lo anterior la Universidad ha desarrollado una serie de acciones.

Algunas acciones de la Universidad

En los diseños curriculares de cada uno de los programas que se están implementando, el componente sobre la realidad regional —su entorno ecológico, cultura y economía, la sociedad de las comunidades indígenas y afrocolombianas presentes en la región—, hace parte del ciclo de fundamentación. Desde este componente transversal se realizan una serie de investigaciones formativas y acciones de extensión.

Programa de Agronomía del Trópico Húmedo

El Programa de Agronomía del Trópico Húmedo de la Universidad del Pacífico (único en el país) tiene dos retos muy interesantes: fundamentar y desarrollar de manera científica, técnica, pedagógica, humana e institucional una formación profesional consecuente con la realidad y las necesidades del país y la región, y lograr leer, estructurar y consolidar el programa profesional desde lo agronómico, productivo, biológico, ambiental y humano en la realidad territorial y etnocultural de la región.

Para involucrar los aspectos etnoducativos, desde lo afrocolombiano, en el Programa, ha sido importante identificar y desarrollar dos elementos que llevan a consolidar la formación de profesionales con bases sólidas, integrales e incluyentes, estos son:

- a) Utilizar las ventajas territoriales, culturales, ambientales, productivas, humanas y de conocimientos tradicionales de las gentes del Pacífico, en función de lo agronómico.
- b) Identificar y aplicar los elementos articuladores de la cultura afrocolombiana en la práctica educativa.

Estos elementos articuladores alimentan el desarrollo curricular, las estrategias pedagógicas y el proceso educativo en la docencia, la investigación y la extensión. Algunas de las esferas de acción son el diálogo de saberes y el encuentro de tareas. El Programa de Agronomía del Trópico Húmedo fomenta el encuentro entre los saberes tradicionales de la región y el conocimiento científico, reconociendo y respetando los valores y la importancia en la formación profesional que ambos poseen. En cuanto al encuentro de tareas, la universidad y la comunidad han venido identificando diferentes problemas que afectan a la región y en especial a la gente afrocolombiana y, conjuntamente, se emprenden acciones académicas y multilaterales que buscan proponer soluciones desde lo agronómico, sanitario, educativo, cultural y económico.

Se trata de proporcionar en las cátedras elementos teórico-prácticos que permitan la comprensión y profundización de la región a través del análisis de la dinámica cultural de sus pobladores, desde una perspectiva étnico-cultural y teniendo en cuenta su biodiversidad integral.

Dentro de la línea de Etnociencias, en Agronomía, están en desarrollo los siguientes ejes de trabajo: sistemas tradicionales de producción, medicina tradicional, seguridad alimentaria y bancos de germoplasma.

Programa de Arquitectura

La Universidad ofrece los cursos de historia de la arquitectura regional del Pacífico, nivel I y II. Estos se fundamentan en

resultados de investigaciones sobre poblamiento, sistema urbano regional, arquitectura y vivienda, desarrollados por el grupo de investigación Hábitat Pacífico, vinculado a la Universidad. Estos cursos contribuyen al conocimiento de la organización del territorio y de las características propias de la arquitectura producida por las comunidades negras e indígenas. Así mismo buscan valorar las manifestaciones urbanísticas y arquitectónicas autóctonas y reforzar la identidad cultural. Aportan, además, elementos para la recreación de estos conocimientos y su aplicación en la solución de problemas de vivienda y equipamiento comunitario.

Actualmente se está elaborando un curso interactivo sobre historia de la arquitectura colombiana, con énfasis en la arquitectura y el urbanismo afrocolombiano.

En cuanto a los procesos de investigación y extensión, el Programa ha propuesto un proyecto denominado “Escuela para el desarrollo de los hábitats del Pacífico”, cuyo eje fundamental es la capacitación de líderes y constructores empíricos de la región, para el desarrollo sostenible de los asentamientos urbanos y rurales. Bajo una concepción ambiental del desarrollo físico de los asentamientos humanos, se ha planteado la creación de espacios para la transmisión y creación de conocimientos sobre los hábitats urbanos y rurales de las comunidades negras e indígenas, también para el perfeccionamiento de soluciones técnicas y de metodologías de intervención competentes para un mejoramiento concertado y colectivo de la calidad de vida de las poblaciones. Estas escuelas operarán como centros de investigación y educación no convencional, que privilegian la metodología de la etnoeducación y el planeamiento participativo.

Las redes de intercambio en que participa el Programa de Arquitectura en el tema del hábitat: CEHAP - Universidad Nacional, sede de Medellín; Maestría en Hábitat, Universidad Nacional, sedes de Manizales

y Medellín; CITCE, de la Universidad del Valle.

Programa de Sociología - Educación Continuada y Extensión

El Programa de Sociología en conjunto con nuestra unidad pedagógica y el Centro de Estudios Pedagógicos de Avanzada (CEPA), ha desarrollado una serie de actividades:

- Diplomado en Etnoeducación con énfasis en Estudios Afrocolombianos: Este diplomado terminó su primera promoción con un grupo de maestros de diferentes niveles del sistema escolar en Bogotá. Sus aportes están encaminados a facilitar la implementación de la Cátedra Estudios Afrocolombianos.
- Socialización de los lineamientos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos: Se realizó una serie de seminarios-taller en siete municipios del Valle del Cauca, orientados a sensibilizar a los directivos y docentes sobre la importancia de la etnoeducación y de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.
- Programa de cualificación docente en etnoeducación afrocolombiana: Este programa, con una duración de diez meses, está diseñado para brindar herramientas a los docentes, de tal forma que puedan desarrollar sus prácticas pedagógicas fundamentadas en una pedagogía intercultural. El programa actualmente cuenta con un grupo en proceso de formación.
- Seminario-taller permanente de etnoeducación: la Universidad institucionalizó un espacio continuo para el intercambio de ideas y experiencias, que fortalezcan los nexos entre docentes, investigadores e instituciones.

Publicaciones

Con el objeto de propiciar espacios de participación para los estudiosos de la vida de los pueblos afrodescendientes e indíge-

nas y aumentar el acervo de conocimiento que permita fortalecer su identidad, se prohió la edición de tres libros, próximos a publicarse: *El Árbol Brujo de la Libertad*, de Manuel Zapata Olivella, sobre los aportes de los afrocolombianos al mestizaje en los ámbitos de la historia, la cultura y la religión; *El Guardián de los Ancestros*, de William Mina Aragón, que desarrolla un conversatorio sobre la contribución poética-literaria y política de los afrocolombianos a través de la historia del país; y *Génesis de Buenaventura*, de Jacques Aprile, investigación documentada de la historia de esta importante ciudad portuaria, con una visión profunda de la estructura y funcionamiento político, social y económico del esquema esclavista del Cauca, Valle y Chocó.

Folclor y deporte

Considerando que los pueblos afrocolombianos son depositarios de una cultura artística y de una predisposición corporal y espiritual excepcionales, los cuales es preciso investigar y potenciar como patrimonio de identidad étnica, a través del Programa de Cultura de Bienestar Universitario se han conformado grupos de música y bailes folclóricos que involucran el componente investigativo y ya empiezan a ofrecer resultados.

Hacia una red de universidades para la etnoeducación

El desarrollo de la etnoeducación requiere del concurso de las instituciones de educación superior del país. Se impone así la necesidad de construir una agenda común en la gestión de estos temas y una red que propicie la circulación de los recursos con que contamos, para avanzar en una visión de equidad frente al desequilibrado desarrollo que presenta el país. Desde el Pacífico invitamos a una interlocución horizontal que nos permita producir y compartir conocimientos en ciencia y tecnología, indispensables para enfrentar nacionalmente los derroteros del proyecto globalizador, con la visión esperanzadora del futuro de nuestro pueblo.

Se trata aquí de propender por un movimiento educativo de formación en lo cultural y lo ambiental lo suficientemente fuerte para que pueda defender la región, lo cual es cuestión de supervivencia. Es reconstruir la verdadera historia; organizar los pueblos afrocolombianos y plantear la seguridad de la vida.

Finalmente, nada más justo que reconocer los esfuerzos y meritoria dedicación de la doctora Dilia Robinson, en representación del Ministerio de Educación Nacional, para potenciar el proceso institucional etnoeducativo del país. Así mismo, hay que destacar el apoyo y la buena voluntad de la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras.

**UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA DEL
CHOCÓ DIEGO LUIS
CÓRDOBA**

Gilberto PANESSO ARANGO*

Sergio Antonio MOSQUERA**

La Universidad Tecnológica del Chocó es un establecimiento público nacional, adscrito al Ministerio de Educación Nacional. La sede principal está en Quibdó. Tiene programas presenciales y educación a distancia. Su plan de desarrollo define como Misión “privilegiar la búsqueda de desarrollo sostenible, donde el hombre, como componente de la naturaleza, se hace partícipe de su conservación y desarrollo; los procesos de investigación estarán direccionados hacia la biodiversidad y diversidad cultural con énfasis en lo afroamericano e indígena”. La Universidad forma profesionales dentro de un claro concepto de integridad, con un profundo espíritu crítico, altos valores morales y capaces de auspiciar y liderar profundas transformaciones orientadas a mejorar las condiciones de vida de la sociedad colombiana, en especial de la cuenca del Pacífico.

**Desarrollo de la experiencia
etnoeducativa afrocolombiana**

Historia de África

Esta asignatura, que se imparte en los programas de la licenciatura en Ciencias Sociales y profesionalización de Trabajo Social, tiene como objetivo estudiar la historia de África como un aporte al mejor conocimiento de nuestra realidad afroamericana y de la historia de la humanidad. Ello debido a que la historia de los pueblos africanos ha sido durante mucho tiempo poco conocida, permaneciendo en un estado de invisibilidad, lo cual nos apremia a su rescate haciendo énfasis en los estudios desde dentro.

Cátedra de etnodesarrollo

Es una asignatura transversal a todo el sistema curricular. En ella se reflexiona acerca de los escenarios de futuro con que se mira –desde dentro y desde fuera– las posibilidades de desarrollo humano, social y económico que tiene la región, desde las perspectivas propias del entorno y de su ubicación geoestratégica.

**Cátedra de Estudios
Afrocolombianos**

En respuesta a las orientaciones de la Comisión Pedagógica Nacional del MEN y en concordancia con el decreto 1122 de 1998, la Universidad extendió los estudios afrocolombianos a todos sus programas curriculares. Busca así aproximarse a los diversos componentes históricos y conceptuales de la realidad étnica y cultural denominada “afroamérica” y a sus manifestaciones concretas en Colombia y el Chocó, logrando una perspectiva histórico-cultural y un análisis crítico de sus procesos.

**Especialización en estudios
afrocolombianos**

Está dirigida al desarrollo y fortalecimiento de la identidad en el marco del diálogo de la interculturalidad y los saberes. Es una propuesta de construcción de espacios pedagógicos para la formación de seres auténticos, tolerantes, críticos y con profundo sentimiento de la autoestima. Los estudios afrocolombianos profundizan en el pasado, con toda la fuerza de la cultura y la ideología del presente, analizándose las políticas del Estado sobre etnias, etnoeducación, investigación, etc., con una visión prospectiva. La especialización tiene como objetivo general capacitar profesionales en el estudio e investigación de las culturas afrocolombianas y los respectivos procesos etnoeducativos, que potencien relaciones interétnicas tolerantes y democráticas. Entre los objetivos específicos están: promover el estudio de las culturas afrocolombianas, capacitar docentes en la investigación etnohistórica y etnolingüística, prepararlos en el diseño de proyectos etnoeducativos y ambientales, capacitarlos en el uso y conservación de la biodiversidad, formarlos en la etnomatemática y la etnobiología, promoviendo el respeto, desarrollo y conservación de la identidad en el ámbito de la interculturalidad y en el diálogo de saberes.

Del programa se destacan los siguientes componentes y asignaturas: en lo pedagógico

* Director Instituto de Estudios del Pacífico.

** Profesor de tiempo completo, Ciencias Sociales.

gico: etnoeducación, diseño curricular, etnoeducación ambiental. En lo socio-cultural: Antropología Social, relaciones interétnicas, África, América y Colombia, etnias, culturas e ideologías y etnohistoria. En lo Científico y Metodológico: Epistemología, investigación y proyecto de grado.

Las líneas de investigación son: etnolingüística, biodiversidad, etnohistoria, etnobotánica, música y folklore.

La especialización fue desarrollada mediante la ejecución de convenios interinstitucionales tiene suscritos con la Universidad Nacional, la de Universidad de Antioquia y la Universidad del Valle.

Curso de etnobotánica

Durante el año 1996, y durante tres semestres, en convenio con la Universidad del Valle y el Instituto de Investigaciones del Pacífico, la Universidad orientó este curso, dirigido a estudiantes provenientes de los consejos comunitarios de organizaciones afrocolombianas.

El Centro de Documentación de Cultura Afrocolombiana e Indígena

Con el Centro se avanza en el proceso de recuperación del patrimonio cultural,

mediante la adquisición y conservación de memoria literaria, audiovisual y sonora, histórica y política, de personajes chococanos y del Pacífico, referentes obligados de estudio en el ámbito regional, nacional e internacional.

Ciclo de conferencias

La Universidad, con el apoyo del Programa BID-Plan Pacífico, el Banco de la República, el Instituto de Investigaciones Ambientales del Pacífico, CODECHOCÓ, los Ministerios de Cultura y del Interior y organizaciones comunitarias, han venido implementando, en este último año, un ciclo de conferencias sobre desarrollo regional y estudios afrocolombianos.

Bibliografía

- MEN. Resolución 3274 de 1993. Decreto 1122. Bogotá, 1998.
- MEN. Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Bogotá, 2001.
- Congreso de la Republica: Ley 70 de 1993, Ley 38 de 1968, Ley 7a de 1976.
- UTCH, Facultad de Educación, Programa de Especialización en Estudios Afrocolombianos. Quibdó.1996.
- UTCH. Plan Nacional de Desarrollo, Quibdó, 2002.
- UTCH, Universidad del Valle, Universidad Nacional, Convenio Interinstitucional para la Orientación del curso de Etnobotánica.

Después de esta visión muy masculina quizás de los procesos etnoeducativos en las diferentes universidades del país, quisiera comenzar con una breve síntesis de lo que pasa en la Universidad de los Andes con la enseñanza y la discusión alrededor del problema etnoeducativo afrocolombiano.

Creo que más que un debate concreto acerca de esa perspectiva, la Universidad de los Andes, en el departamento de historia, ofrece desde hace nueve años a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales y a todos los estudiantes de la Uni-

versidad, dos asignaturas que tienen que ver directamente con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Una de ellas es la que se ha titulado Historia Afrocolombiana, donde se hace una introducción general sobre la temática; la otra, una Historia de África (con varios nombres: Historia de África precolonial, Viajeros en África, etc.). Estas asignaturas no tienen ningún tipo de prerrequisitos, ya que son materias que se han mantenido dentro de lo que se conoce como CBU -cursos básicos universitarios. A ellas llegan estudiantes de ingeniería, ciencias sociales, artes

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

Luz Adriana MAYA*

* Historiadora, Departamento de Historia, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de los Andes.

plásticas en general, todos los interesados. Ahora bien, eso es una visión muy general, una dinámica promovida por el departamento de Historia, pero no se ha llevado a cabo un debate abierto a nivel institucional sobre el lugar que la Universidad debe asumir con respecto al artículo 39 de la ley 70 de 1993. Por otra parte, se mantienen dos seminarios para estudiantes interesados: uno sobre siglo XVII, en particular sobre los problemas de reconstrucción cultural de los africanos y de sus descendientes durante el período colonial, y otro centrado fundamentalmente en el siglo XIX. En el marco de esas actividades se han producido tesis de pregrado que han desembocado en trabajos doctorales que se están realizando en este momento en universidades de los Estados Unidos y Europa.

Sin embargo, insisto, no hay una política establecida a nivel de la Universidad ni de las instituciones de educación superior como ICFES, ICETEX o Colciencias, que estén abriendo un espacio particular de becas, pasantías o apoyo para los estudiantes interesados en esta temática. El caso de las fuentes documentales, que los historiadores llamamos fuentes primarias, es un ejemplo del poco interés académico y estatal hacia la historia y la cultura de los descendientes de africanos en Colombia. El país tiene una red nacional de archivos muy importante que se ha constituido gracias al dinamismo del profesor Jorge Palacios Preciado, director del Archivo General de la Nación durante muchísimo tiempo. A pesar de que hay prácticamente cuatro siglos de información sobre los pueblos africanos y sus descendientes, en particular de Colombia, que reposan en estos fondos documentales, no se ha realizado un trabajo de sistematización. En este momento si alguien va al Archivo a hacer una consulta acerca de las poblaciones indígenas, se encuentra con un índice, un libro donde se halla repertoriada sistemáticamente, por regiones y fechas, gran parte de la información que tiene que ver con

las poblaciones indígenas del país, que cubren todas las áreas temáticas: economía, cultura, sociedad, etc. Pero si la misma labor la va a hacer para el caso de los pueblos descendientes de africanos en nuestro país, el investigador, la investigadora, o el docente de la Cátedra que fuera a consultar el Archivo, no va a contar con una guía específica, un índice que le permita navegar en esa documentación.

No sólo el Archivo General de la Nación, por supuesto, agrupa información valiosa sobre el Pacífico, el Caribe o incluso el Archipiélago; pero no se ha llevado a cabo un proceso de sistematización de esa información. Con estudiantes de la Universidad de los Andes, en particular, se está llevando a cabo la identificación y valoración de este tipo de información documental. Esto es un logro, ya que muchos de ellos están trabajando sus tesis de pregrado sobre estas poblaciones, bien sea de periodos coloniales o republicanos, centrados directamente en el manejo de fuentes primarias.

Otra de las limitantes se presenta en el trabajo con la tradición oral, por la situación de conflicto que vive el país y la dificultad para que los estudiantes y los mismos docentes en las regiones, accedan a la sabiduría ancestral de los pueblos descendientes de africanos en el país. Estoy hablando de la ausencia de unos parámetros específicos, metodológicos, para recuperar y sistematizar la memoria oral de estos pueblos. Quizás allí es donde se encuentra uno de los desfases entre el trabajo de las organizaciones de base y la academia, que creo que sería otro de los grandes temas de debate para el impulso real de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Obviamente, parecería haber una disociación, una divergencia, e incluso en muchos casos un conflicto, entre el saber que produce la academia (un saber en muchos casos basado en documentos escritos), y las apreciaciones que las organizaciones de base tienen sobre la labor que se realiza en los ámbitos universitarios.

Hay que señalar que, acerca de las vivencias y el devenir de las sociedades afrocolombianas, la documentación con la que trabajamos los historiadores, fundamentalmente de archivo, es una versión europea, española. Faltaría recoger esa otra visión importantísima que está contenida en la oralidad y que sigue siendo una de las grandes áreas oscuras en cuanto a la investigación. No quiero decir con eso que las comunidades no conozcan el gigantesco y profundísimo acervo que tienen al respecto, sino que no hay unos puentes, una metodología clara para poner a dialogar a los vivos con los muertos, si se quiere, a las comunidades y su saber vivo, con los documentos del archivo que dejaron los españoles, y que nos hablan de los ancestros africanos y de los primeros descendientes de africanos en Colombia.

Quiero aprovechar la ocasión para hacer algunos comentarios sobre el documento marco que nos propuso la doctora Segura del ICFES, con respecto a las políticas de educación superior, y cómo se podrían adelantar algunas acciones concretas para discutir el problema de la Cátedra en el marco de las propuestas que el ICFES y otras entidades –ICETEX, Colciencias– tienen al respecto.

Me parece importante, en cuanto a los fundamentos, a lo que se podría añadir el problema de los currículos, ubicar a África en el corazón del debate. Es imposible que podamos valorar y difundir la importancia de la cultura y de la historia afrocolombiana si desconocemos los orígenes de la raigambre cultural, como lo señalaba alguno de los ponentes. No es suficiente un proceso de identificación de esas características particulares de la cultura, si no se lleva a cabo un proceso de redignificación de la memoria. En relación a los currículos, es necesario definir si se va a enseñar la historia de la esclavitud, o la historia del cimarronaje. Desde el punto de vista de la redignificación del pasado y de la manera de exorcizar el dolor de los pueblos descendientes de africanos en todo

el continente, allí tendríamos un gran debate. No es lo mismo enseñarle a los chicos el problema de la deportación en términos de la resistencia que desde el mismo momento del tráfico negrero se establece en África por parte de los africanos, que si vamos a colocar estos pueblos en posición de vencidos. Hay que definir cuál es la óptica de la enseñanza que se va a adoptar, porque va a tocar el problema de la integridad y de la dignidad.

Y, en el corazón de ese debate, desde mi punto de vista, en materia curricular, el gran tema es el de la discriminación. Nosotros no podemos, por más académicos o miembros de las organizaciones que seamos, o en el ámbito que trabajemos, pasar por alto el problema de la discriminación socio-racial al cual son sometidos los hombres, las mujeres, los niños, las niñas, los jóvenes afrocolombianas de todas las regiones del país. Hay unos contextos de discriminación hacia las mujeres afrocolombianas. En ciudades como Cartagena, Barranquilla, Santa Marta, hay un problema fundamental relacionado con el turismo que no puede ser obviado en los debates de la educación superior. Mujeres desplazadas de todo el país se están dedicando a las actividades de sobrevivencia alrededor de su cuerpo. ¿Acaso no es obligación de los programas de educación superior introducir dentro de la Cátedra el tema de sexualidad y cultura? Por otra parte está la discriminación y maltrato que también estas mujeres afrocolombianas reciben de sus propios hombres afrocolombianos. En el trabajo con mujeres, es uno de los temas que surge de manera inmediata.

A mí modo de ver, habría tres grandes temas que introducir:

1. La cuestión de África en el corazón de la Cátedra.
2. La introducción en las universidades de la enseñanza de las lenguas criollas del país –el criollo palenquero y la lengua criolla del archipiélago de San Andrés– (del mismo modo que se estudia el castellano y, en las regiones de confluen-

cia indígena, las lenguas indígenas) para toda la población, no solamente para las poblaciones afrocolombianas. Todos los colombianos y colombianas deberíamos poder hablar en castellano, criollo palenquero y criollo sanandresano o, por lo menos, conocerlos, identificarlos, valorarlos y saber que hacen parte de las lenguas que se hablan en nuestro país.

3. La introducción de la importante asignatura acerca de sexualidad y cultura; el proceso de redignificación de la memoria pasa también por el proceso de redignificación del cuerpo y, en particular, del cuerpo de las mujeres.

Con respecto a la cobertura, el ICFES y el ICETEX, pero el ICFES de manera muy especial, debe realizar un balance concreto en todo el país acerca de la puesta en marcha de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, tanto en la básica como en la secundaria. Esto nos permitirá realizar una cartografía y diseñar una estrategia para la implementación de la Cátedra a nivel superior. Solamente haciendo este balance veríamos si se hace necesario crear unos centros pilotos regionales que jalonen el proyecto. Aunque en la Costa Pacífica la Universidad del Pacífico ya lo hace, habría que ver cómo otras universidades podrían asumir el liderazgo regional. Esa intención existe en la Universidad Santiago de Cali y en universidades de la región Andina como la nuestra, la Universidad Nacional y la Distrital, donde hay unos trabajos de lingüística, etc. Con respecto a la acreditación de los programas, que también está liderando el ICFES, sería necesario que, para empezar, en los programas en el área de ciencias sociales y humanas, fuera absolutamente imperativo ofrecer por lo menos una cátedra en el tema afrocolombiano, sin la cual no se otorgase acreditación. Estamos hablando del problema de valores y democracia. Es decir, que no podemos acreditar programas en el área de las ciencias humanas y de las ciencias sociales, si los es-

tudiantes que salen de sus programas no tienen por lo menos la idea clara y concreta de que en Colombia hay no solamente mestizos andinos de las zonas de la cordillera, sino que existe mucha gente indígena y afrocolombiana.

Otro problema es la carencia de una visión internacional. Los países de América no son sólo sociedades poscoloniales, sino también sociedades posesclavistas. La pregunta es ¿cuál es la visión estratégica del área internacional del ICFES para fortalecer las relaciones internacionales y divulgar las preguntas, las necesidades y los interrogantes que nos hacemos? Pienso que habría una escala especialmente importante que hacer en nuestra embajada de Colombia en UNESCO (como ya lo había señalado el profesor Jaime Arocha, Colombia hace parte del Proyecto de la Ruta del Esclavo), y no solamente en busca del apoyo de UNESCO, sino para que a través de nuestro embajador podamos llegar a África. Hay muchísimas experiencias en todos los países de la costa occidental africana, bien sea en Senegal, Angola, Costa de Marfil, que han tenido que afrontar el problema de la etnoeducación, de las lenguas, de la cultura, desde los años de la descolonización, en los sesentas. Hay que establecer puentes y contratos formales, convenios y acuerdos entre los países. Que los angolese apoyen el proceso etnoeducativo, que los benineses estén al tanto de lo que nos está sucediendo y que podamos compartir las experiencias. Necesitamos que la gente vaya a África, en particular los maestros, y vean que hay problemas similares. Es imprescindible que miremos hacia el Caribe también, donde hay procesos semejantes en la educación superior.

Tiene que haber una política de Estado frente a la cuestión de la recuperación de la memoria. El Estado tendría que tener una visión estratégica acerca de las políticas de la memoria y, dentro de eso, por supuesto, el patrimonio intangible, el cual tiene que jugar un papel fundamental.

PANEL “ETNOEDUCACIÓN AFROCOLOMBIANA Y DIVERSIDAD REGIONAL”

Contexto

La institución obedece a la modalidad agroambiental y ecológica y se halla en un nuevo proceso enmarcado en lo etnoeducativo. Su proyecto es coherente con la realidad económica y social de las comunidades del Pacífico, caracterizadas por el uso irracional del suelo, selvas, bosques, fuentes hídricas, etc. El diagnóstico de la realidad contextual, realizado participativamente con fuerzas vivas de la comunidad, y con otras instituciones –desde lo agropecuario, lo ecológico, lo ambiental y cultural– la impulsa a asumirse como líder del etnodesarrollo en la región y la localidad. Busca así formar bachilleres técnicos con capacidad de liderazgo e investigación. Igualmente, propende por el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades ofreciendo alternativas de subsistencia (en lo agropecuario, trabajos manuales con elementos regionales) diferentes a las tradicionales (actividad minera).

La propuesta pedagógica apunta a propósitos específicos. La etno-biodiversidad es el eje fundamental de toda actividad, generando y desarrollando procesos pertinentes y proponiendo alternativas de desarrollo del contexto local, regional y nacional. En ese sentido, desde la transversalidad del plan de estudios se rescata la identidad cultural, mediante la articulación del trabajo en el aula y en el campo, así como entre el saber ancestral y el científico. La apropiación de teorías universales, relacionadas con las diferentes áreas, asignaturas y desarrollados mediante proyectos pedagógicos, contribuyen a la formación integral del estudiante y al desarrollo de su capacidad crítica. El nivel de impacto que para las comunidades tiene este nuevo currículo alternativo, los procesos innovadores y la interacción entre comunidades, maestros y estudiantes, reciben evaluación permanente.

Estos procesos etnoeducativos están dirigidos a la construcción de una concepción pedagógica que piensa en la formación de un nuevo hombre y mujer afrocolombianos acordes con su entorno sociocultural y su cosmovisión, para que a partir del reconocimiento de su pasado histórico y condición étnica, se integren a la cultura nacional sobre la base del respeto mutuo y el conocimiento y desarrollo de una sociedad pluricultural.

Desarrollo de la experiencia

Hemos desarrollado en el área de Ciencias Naturales un proceso investigativo para fortalecer la enseñanza de la etnobiología vegetal (florística), también un plan pedagógico de orientación, enseñanza y aprendizaje, el cual se encuentra en aplicación (ver anexo). En Ecología y Educación Ambiental, se realizan actividades de valoración y recuperación de zonas degradadas. En el campo agropecuario, la implementación de una finca experimental para la producción y comercialización de productos avícolas, pecuarios, frutales, piscícolas y porcinos, que contribuye al tratamiento de problemas socio-económico-ambientales, ha sido importante para la vida institucional.

En las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades, como aspecto fundamental del componente etnodesucativo, se desarrollan proyectos de investigación con las comunidades. Se da especial realce a las fiestas patronales y populares, para la formación de los estudiantes y el fortalecimiento de nuestra identidad cultural.

Resultados, avances, logros y limitantes.

Desde lo curricular: El componente etnoeducativo, ambiental y agroecológico se desarrolla transversalmente en las áreas del plan de estudios. Se integra en torno a

COLEGIO AGROAMBIENTAL Y ECOLÓGICO “LUIS LOZANO SCIPIÓN” DE CONDOTO

Amanda MOSQUERA GARCÍA*

* Rectora de la institución.

propósitos definidos y tiene un campo de acción enmarcado dentro de la visión de la institución.

Desde lo administrativo: El Consejo Directivo, en cabeza de la rectora como máxima autoridad de la institución, y otros estamentos, han continuado liderando todos los quehaceres institucionales.

Desde lo comunicacional: Este aspecto ha mediado todas las actividades; varias acciones se han venido desarrollando con instituciones locales, regionales y nacionales.

La evaluación y seguimiento de la experiencia nos muestra que hay un cambio de actitud sobre lo ecológico y ambiental, y un mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad, desde el punto de vista alimentario y económico. Nuestros egresados han logrado resultados positivos de en universidades en carreras afines con la misma modalidad del colegio, así como altos puntajes en las pruebas del ICFES. Adicionalmente, se han multiplicado las parcelas productivas de los egresados y la comunidad, lo que estimula el compromiso del maestro como verdadero orientador.

Los limitantes más notables son los recursos económicos. La violencia compromete también nuestro campos de acción, impidiéndonos ampliar la cobertura y desarrollar algunos procesos. Otra dificultad es la falta de acceso a muchas tecnologías y la imposibilidad de implementar una sala de experimentación. También hace falta

el apoyo logístico y profesional de la administración local y regional.

Procesos de intercambio

Como institución que lidera nuevos procesos de orientación educativa con miras a la solución de problemas locales, regionales y, por qué no, nacionales, tiene unos propósitos para avanzar en la búsqueda de alternativas de vida. Por ejemplo, hacer que nuestras experiencias sean compartidas con instituciones educativas locales y regionales a través de seminarios, foros y talleres. Continuamente se celebran eventos vinculando a la comunidad local y regional.

En lo comunicacional, se han compartido los avances con instituciones del ámbito local y regional (CODECHOCÓ, UMATAS, SENA, Biopacífico). Nacionalmente, se ha participado en el foro “Feria Siglo XXI”, impulsado por la Organización Internacional del Trabajo - OIT, el SENA, la Universidad Nacional y la Universidad de los Andes.

Esperamos seguir intercambiando ideas, experiencias y conocimientos sobre los procesos agropecuarios y etnoambientales. Esto para ser cada día mejores y continuar construyendo un proyecto en beneficio de la vida de nuestras comunidades locales, regionales y nacionales, con el ánimo de que estos aportes puedan trascender al ámbito internacional.

Ubicación y contexto sociocultural

El corregimiento de Uré, que se caracteriza por poseer una gran biodiversidad, se encuentra ubicado en el extremo sur del municipio de Montelíbano. El casco urbano tiene una población de 3.476 habitantes. La zona rural posee 16 veredas y 3 cabildos indígenas, con un total de 3.419 habitantes, entre ellos, 74 familias de desplazados.

En los primeros años de la fundación de Uré todo era compartido, la cosecha, la pesca, la vivienda, etc. Actualmente la mayor parte de sus habitantes no tiene tierras y se dedican al jornaleo. Algunos campesinos conservan pequeñas rozas para el cultivo de pan coger. La ganadería extensiva la desarrollan los latifundistas, algunos productores pequeños ven como alternativa la producción de ovinos. La pesca aún es una actividad básica. En los últimos años se ha fortalecido la Asociación de Campesinos que pretende rescatar prácticas sostenibles de producción de la tierra. Gran parte de las tierras hoy son dedicadas a la siembra de cultivos ilícitos, asistidos por pequeños productores y campesinos de la zona y otras comunidades de la región, que debido a la falta de recursos económicos, encuentran en la coca una forma de sobrevivencia. Este fenómeno está asociado a la presencia de grupos al margen de la ley que regulan la producción y comercio de la droga.

Uré cuenta con múltiples manifestaciones culturales y religiosas, entre ellas la fiesta de San José de Uré, que cada año reúne miles de personas. También se celebra la Semana Santa, el Corpus Christi, la fiesta de San Isidro, Navidad, entre otras. Se realizan manifestaciones culturales como la danza del diablo, el animero, la tuna y el baile cantao, todas ellas huellas vivas de africanía que se conservan en la comunidad. Se cuenta con el Centro Docente Mixto de Uré, una concentración de 4 centros educativos en la que estudian 767 niños. También con un colegio para los grados de 6°. a 11°. Algunos adultos realizan

estudios superiores a distancia en el municipio de Montelíbano.

En el aspecto étnico son originarias de esta zona comunidades indígenas Emberakatio. Posteriormente se ubicaron comunidades afrodescendientes. A mediados del siglo XIX varias familias de ascendencia africana se fugaron de las minas de Zaragoza, Remedios y Cáceres y se instalaron entre los ríos Uré y Can, en lo que antiguamente fue el Palenque San Joaquín.

Fundamentación de la propuesta pedagógica

Antes de implementarse la etnoeducación en Uré, los procesos escolares eran verticalistas y violentos. No sólo por el trato que se daba a la comunidad educativa, sino por el desconocimiento de los valores étnicos locales, que trajo como consecuencia la falta de un autoconcepto sano y la baja autoestima de la comunidad. Observando la situación tan precaria de esta comunidad, en 1995 se inició un proceso con miras a fortalecer la identidad afro, a enaltecer la calidad de vida de la gente y a mejorar la educación. En el año 96 se inició la capacitación de docentes y comunidad, con apoyo del MEN. Una de las principales exigencias de la metodología participativa empleada en esta capacitación, fue devolver a la comunidad el valor de la palabra –siguiendo a Habermas¹ en su teoría de acción comunicativa, donde concibe el lenguaje como «el único poder por naturaleza no coactivo que posee el hombre».

Un segundo aspecto de reflexión pedagógica es la implementación de una pedagogía liberadora o crítica, fundamentada en los análisis hechos por Paulo Freire y Freinet. Este enfoque concibe la pedagogía como ciencia de la educación liberadora del hombre y del mundo, mediante un proceso de reflexión–acción que transforma la realidad². Esta teoría ha sido adaptada para América Latina en los modelos de pedagogía participativa.

CENTRO DOCENTE MIXTO DE URÉ

María Yovadis LONDOÑO AGUDELO*

* Directora del Centro Docente Mixto de Uré.
1. ROLDÁN, Ofelia, DUSAN, Millar. Bases Epistemológicas de la educación. CINDE. Medellín. 2002.
2. ROJO, Martín. Pedagogía Crítica. Revista Aula de innovación educativa No 7, de 1992.

Retomando algunas importantes reflexiones de autores como Juan de Dios Mosquera³ y Fabio Teolindo Perea H.⁴, se construye un enfoque pedagógico propio fundamentado en los siguientes postulados: el enaltecimiento de la persona con todos sus atributos y potencialidades, transmitidas por su herencia cultural; el encuentro permanente entre el saber tradicional y el saber científico para fortalecer la identidad de la persona y de la comunidad; la participación como herramienta vital para el desarrollo de una acción comunicativa real; el rompimiento del esquema escuela insular o aislada, y la construcción de una escuela comunitaria; la creación de un nuevo perfil de docente comprometido con la realidad de su institución y su comunidad; una estructura de poder horizontal en la administración de la institución; el fortalecimiento de la espiritualidad.

Los desarrollos de la experiencia

El proceso se inicia con una etapa de sensibilización en etnoeducación afrocolombiana para los docentes y la comunidad educativa. En esta fase se desarrollaron tres talleres: “Lineamientos de Etnoeducación”, “Ley 70 del 93” y “Mujer y Género”, los cuales crearon un espacio legal y suscitaron interrogantes: ¿Cómo despegar? ¿Cómo desarrollar nuestro propio proceso?

Se solicitó el apoyo de la Fundación San Isidro. A inicios de 1996 se realizó un taller de relaciones humanas para el que se convocó a todos los miembros activos de la comunidad, los representantes de diferentes sectores (salud, educación, económico, social, político, cultural); a estudiantes, padres de familia y grupos organizados y apostólicos de la comunidad. Este taller nos permitió soñar y elaborar el plan estratégico o “Plan de vida de la comunidad”.

En la escuela se retomó el proceso étnico con una serie de talleres para los docentes. Esto se realizaron entre agosto de 1996 y mayo de 2002, sus temáticas respondieron a las necesidades del proceso, no al capricho de los participantes. Estos fueron:

- **Pedagogía de la participación:** “La máxima expresión de la comunicación es la participación”. Contenidos: Revisión del quehacer pedagógico, importancia de la participación, papel del maestro, actitud frente a la educación, metodologías, importancia de la comunicación. Resultados: incoherencia entre lo planteado y la realidad, importancia del trabajo en equipo, necesidad urgente de elaborar pensamiento.
- **Elaboración participativa de proyectos:** contenidos: revisión del proyecto de vida individual y comunitaria, estrategia activa y participativa para construir proyectos, fortalecimiento del sentido de pertenencia a la comunidad, análisis DOFA, institucional y comunitario. Resultados: se amplió la visión sobre el PEI y sobre la proyección de la institución hacia la comunidad, se planteó la necesidad de liderar un plan de desarrollo de y para la comunidad.
- **Proyecto Ambiental:** contenidos: este proyecto tiene 4 guías para trabajar con los niños y 10 con los padres. Resultados: atrevernos a hacer un proceso diferente, vencimos el temor, romper barreras que nos alejaban de los padres y los niños, apropiarnos de una estrategia metodológica participativa, se inició un acercamiento entre padres, niños y docentes.
- **Día del Ambiente y la Cultura:** se institucionalizó un espacio pedagógico donde se muestran los trabajos conjuntos realizados durante el proceso. Participación interinstitucional, socialización de saberes.
- **Manejo de Conflictos:** contenidos: principios y valores que nos mueven, clases de caracteres (reactivos y preactivos), análisis del ambiente, proceso de madurez en que nos encontramos. Resultados: más conocimiento humano, apropiación de conceptos, mayor grado de aceptación y crecimiento personal.
- **Valoración positiva:** contenidos: la persona, su esencia, la vida, importancia

3. MOSQUERA, Juan de Dios. La Etnoeducación Afrocolombiana. Docentes editores. Santafé de Bogotá, 1998.

4. PEREA H., Fabio Teolindo. La Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Docentes editores. Bogotá, 1992.

- de escuchar. Resultados: Acercamiento, afecto, mayor grado de confianza.
- Salud: contenidos: selección de temáticas para las guías de salud, revisión del diagnóstico de la comunidad en la parte de salud, problemática de salud de los niños y selección de las enfermedades más comunes, se destacó el maltrato generalizado, tanto físico, verbal y psicológico. Resultados: necesidad de realizar un estudio de la problemática de la comunidad en el campo de salud.
 - Etnoeducación: contenidos: estudio detallado del significado de la definición de etnoeducación, análisis de los conceptos: etnia, raza, afrocolombiano, afrodescendiente, racismo, discriminación, cultura, identidad, comunidad negra. Caracterización de la comunidad en que vivimos. Resultados: más convivencia armoniosa y pacífica, respeto por las diferencias.
 - Ética: contenidos: revisión de nuestra labor docente. ¿Por qué decimos que hay crisis de valores? ¿Qué es ética, qué es moral? Resultados: ser más coherentes en la vida, mejorar la conceptualización, repensar el trabajo.
 - Diseño de guías de etnoeducación: contenidos: diseño de ocho guías: “Soy una persona”, “La dignidad”, “La igualdad” (estos tres temas para trabajar autoestima), “Historia y presente de las comunidades negras”, “Somos afrocolombianos”, “Somos una comunidad negra”, (con estos tres temas se trabajó identidad), “¿Qué es eso de la ley?”, “Conozcamos nuestra Ley 70”. Resultados: compromiso de socializar con los padres el proceso etnoeducativo, se adquirió más seguridad, claridad, profundidad y propiedad en la temática afrocolombiana, reafirmar la identidad afrodescendiente.
 - Liderazgo: contenidos: métodos de dirección y liderazgo, el líder, sus características y principios, crecimiento mutuo, diferencia entre poder y autoridad. Resultados: Importancia de crear y generar consenso, retomar nuestro papel de docentes y líderes, cambio de mentalidad, más proyección a la comunidad.
 - Pedagogía del afecto: contenidos: crianza, castigo, pautas de buena interacción, sensibilización frente al maltrato, necesidad de cambiar la forma de impartir la educación, otras formas de generar violencia. Resultados: conocimiento de la problemática del maltrato que afrontan los niños, adquisición de herramientas pedagógicas y metodológicas para trabajar la problemática del maltrato, importancia del afecto.
 - Implementación de los talleres de pedagogía del afecto: contenidos: corregir de forma positiva, diferencia entre inspirar miedo o respeto, causas y consecuencias del maltrato, reducción de la agresividad y la impulsividad en los niños por medio de las explicaciones, orientación al niño sobre cómo hacer las cosas paso a paso. Resultados: cuestionamiento frente a la pedagogía utilizada, creación de un ambiente de confianza entre padres y docentes. Análisis de la problemática de la ternura.
 - Diseño de guía para construir el PEI: contenidos: revisión general del proceso etnoeducativo, evaluación de logros. Elaboración de tres guías para la construcción del PEI: “La educación de nuestros hijos responsabilidad de todos”, “Nuestros hijos merecen una educación de calidad”, “Nuestra escuela un espacio para aprender a construir la vida”. Resultados: mayor compromiso de los docentes con los niños y los padres para impulsar el proceso, implementar las guías de PEI con los padres, sistematizar el PEI.
 - Rediseño de guías ambientales: contenidos: revisión del material de apoyo para tratar la problemática ambiental, concreción de compromisos para retomar el proceso con los padres, reelaboración de las guías: “Somos universo”, “La familia, mi primera escuela”,

“La tierra nuestra madre”, “Los problemas ambientales de nuestro planeta”, “El agua en la naturaleza”, “Agua y salud”, “Identifiquemos los problemas ambientales de la comunidad”, Organícmonos para encontrar soluciones.

- Inducción para la elaboración de guías etnoeducativas para el diseño curricular: contenidos: trascendencia del currículo para una educación de calidad en una comunidad determinada, importancia de la investigación para la elaboración de materiales afro con significado, sentido y valor académico-pedagógico, ensayo grupal de elaboración de las primeras guías etnoeducativas. Resultados: necesidad de continuar el proceso de diseño curricular etnoeducativo, solicitar el apoyo de un agrónomo para los talleres ambientales y productivos, seguir investigando la realidad para elaborar las guías, identificar la necesidad de apropiarnos más del proceso ya que quedamos sin asesoría, dotar a cada maestro de una carpeta bien organizada para continuar con la elaboración del material.
- Educar para el desarrollo de competencias: Contenidos: Elementos básicos del diseño curricular. Expectativas frente a las competencias, lectura y análisis de documentos, ¿educamos para el desarrollo de competencias? Resultados: es una temática de actualidad y de interés para profundizar, seguir estudiando el tema.

Avances, logros y limitantes del proceso.

Se resalta como principal logro el currículo que se ha ido construyendo poco a poco con la participación de padres, niños, maestros tradicionales y oficiales que laboran en la escuela y personas importantes de la comunidad que han querido colaborar.

La investigación es el eje vital de este proceso, de ella depende el avance y la trascendencia del currículo, y la concreción

académica de los temas obligatorios en las áreas. Se trabaja así: a partir de los contenidos establecidos en las áreas, se diseña una guía etnoeducativa para cada clase, esta guía lleva implícita la metodología activa participativa. Cada guía contiene: tema, nombre, objetivos, ambientación con elementos conocidos por los niños (se parte de elementos propios de la comunidad: cuentos, juegos, canciones, danzas, tradición oral), preguntas de análisis individual y grupal, construcción participativa de conceptos, conclusiones y actividades de aplicación e investigación (compromisos). Algunas guías incluyen expresiones típicas.

El análisis de este proceso nos lleva a destacar como resultados la elaboración del diagnóstico comunitario, la elaboración del plan estratégico participativo o plan de vida, la conformación de un comité de organización encargado de sacar adelante el plan, la implementación de los proyectos ambiental, etnoeducativo y productivo con los padres de familia, el diseño de material educativo contextualizado, el mejoramiento de las condiciones locativas de la escuela (gestión de los proyectos de construcción de batería sanitaria, comedor escolar, mejoramiento del frente escolar, construcción de espacios recreativos –parque y cancha múltiple–, el crecimiento humano, alto sentido social y de pertenencia, alto sentido de participación comunitaria con la escuela y la comunidad, capacidad de gestión, visión comunitaria para seguir manteniendo la independencia frente a las formas viciadas de la práctica política, mayor comunicación y acercamiento entre maestros y estudiantes, maestros y comunidad y maestros entre sí, actitud de cambio y disponibilidad, gran inquietud por la investigación acerca del proceso etnoeducativo y la cultura afro y vinculación de los maestros tradicionales a la labor.

Otro logro lo constituye el estímulo del Ministerio de Educación Nacional al otorgarle al Centro el premio “Educación en

Comunidades negras o afrocolombianas”, PEI etnoeducativo significativo, 1999. También haber recibido el primer puesto en el premio Plan Maestros de la Fundación San Isidro, Montelíbano, 2001. Entre las limitantes se pueden citar: el nombramiento arbitrario, sin previa consulta a la comunidad, de docentes foráneos que desconocen la propuesta; la pérdida de plazas de docentes de la comunidad; la falta de continuidad de la propuesta etnoeducativa en la secundaria; la imposibilidad de ampliar la secundaria por no haber conseguido que se construyan nuevas aulas; la inexistencia de una biblioteca de textos etnoeducativos afrocolombianos; la ausencia de asesoría especializada para el diseño curricular; el retraso en la sistematización de gran parte de la investigación; la falta de capacitación para la elaboración de artesanías típicas; la ausencia de recursos para la vinculación de los maestros tradicionales a la educación oficial; la carencia de recursos para la implementación de la granja etnoeducativa–demostrativa en la comunidad. Hace falta reubicar la escuela folclórica.

Procesos de intercambio

Redes en el ámbito de la comunidad: celebración del “Día del ambiente y la cultura en la comunidad”; los talleres con los padres (ambiental, etnoeducativo, afecto, PEI); las clausuras participativas; escuela de puertas abiertas a la comunidad; creación de espacios a los maestros tradicionales; sistematización de las diferentes expresiones culturales; diseño de guías participativas; construcción de un vivero con especies nativas para recuperar cuencas; tratamiento de los residuos sólidos escolares (producción de abono orgánico); patios productivos y granja escolar.

Redes a escala zonal: socialización en eventos de la zona 15, perteneciente a la región de Uré; se está trabajando en el diseño de un proyecto educativo zonal.

Redes regionales y departamentales: participación en foros municipales y departamentales, participación en red de quince experiencias educativas innovadoras de la región del Alto San Jorge.

Redes nacionales: participación en el Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana, Cali, Valle.

Antecedentes y origen de la experiencia Casita de Niños es una red de preescolares, gestada por la Asociación Casita de Niños para la investigación y la promoción de la educación infantil en el norte del Cauca y el sur del Valle. Fue constituida por las comunidades de la Balsa, Villarrica, San Nicolás y Quinamayo, con el propósito de crear una instancia de coordinación pedagógica y administrativa de la experiencia etnoeducativa iniciada en los años setenta. Como experiencia comunitaria, el proyecto se ha ido construyendo

a partir de la participación y de la concertación entre los involucrados. Su objetivo, al igual que otras experiencias etnoeducativas, es el fortalecimiento y desarrollo de la identidad cultural de las comunidades negras dentro del marco de la interculturalidad, potenciando la creatividad, el sentido crítico y el desarrollo de las habilidades y destrezas tanto individuales como colectivas, necesarias para el desarrollo y transformación del medio.

Tradicionalmente, el norte del Cauca y el sur del Valle han sido habitados por nues-

PROYECTO CASITA DE NIÑOS

Sor Inés LARRAHONDO*

* Representante legal de la Asociación Casita de Niños.

tros antepasados, hombres y mujeres de etnia negra, descendientes de los esclavos traídos del África para el trabajo en las minas y haciendas. Ellos, una vez libertos, se quedaron en la zona y aportaron al desarrollo del campo. Antiguamente, fue ésta una región de grandes haciendas trabajadas por campesinos negros en las que se producía arroz, soya, sorgo y maíz.

Los hacendados fueron privilegiando el monocultivo de caña de azúcar y así se pasó de las haciendas a los grandes ingenios azucareros que actualmente predominan en la región. Nuestros campesinos fueron obligados a vender sus mejores tierras convirtiéndose en asalariados. Esto repercutió hondamente en el debilitamiento de su identidad, al generar desarticulación y empobrecimiento de las familias que se vieron obligadas a emigrar. La mujer, además de cumplir con las obligaciones del hogar y la crianza de los hijos, estaba al frente de todo el proceso del cultivo, desde su preparación hasta la cosecha. Al salir a trabajar, las madres dejaban a sus hijos pequeños al cuidado de hermanos mayores de corta edad, quienes no podían prevenir los accidentes ni cuidar adecuadamente su nutrición. Aunque las abuelas se encargaban de la crianza, también tuvieron que alejarse de la casa para realizar actividades que les generaran ingreso.

Mientras la situación de pobreza y deterioro en la calidad de vida iba en aumento, nos reuníamos para analizar la problemática comunitaria, detectando los problemas a partir de la elaboración de un diagnóstico. Se definieron algunos elementos del proyecto de vida comunitario y se concluyó que para resolver situaciones como tenencia de la tierra, producción, salud, entre otros, era necesario afectar el sistema educativo. Requeríamos una educación que tocara la autoestima de los pobladores de la zona y permitiera fortalecer la dignidad étnico-cultural, la valoración de lo propio. Nuestras particularidades históricas, organizativas y culturales

necesitaban un modelo educativo acorde con nuestra realidad, problemas y necesidades. Esta idea sintetiza la preocupación que orientó e impulsó al equipo de hombres y mujeres de las comunidades negras del norte del Cauca y el Sur del valle, en la realización de la propuesta de educación infantil. En 1979, en Villarrica, Cauca, se creó la primera Casita de Niños, como una propuesta para el nivel preescolar de comunidades negras. En 1980, la experiencia se replica en la comunidad de Quinamayó, municipio de Jamundí, sur del Valle, en 1984, en la Balsa, municipio de Buenos Aires, Cauca, y en 1985 en San Nicolás, municipio de Caloto, Cauca.

En cada una de las comunidades mencionadas, nos reuníamos para capacitarnos y analizar nuestra situación buscando alternativas a nuestros problemas. Desde el inicio de la experiencia entendíamos que trabajando unidas podríamos lograr lo que nos habíamos propuesto. Sin recursos, pero con entusiasmo y buena voluntad empezamos a trabajar en la solución de uno de los principales problemas que teníamos, el de proporcionar a los niños un lugar en el que pudieran permanecer durante el día y estuvieran seguros mientras sus madres y padres trabajaban.

Como se trataba de llevar a cabo un proceso participativo en la construcción de la propuesta, padres y maestros hemos analizado y discutido uno a uno los temas y las actividades que se realizan en el proyecto educativo. También desde estos espacios de formación se proponen acciones que aportan a la organización de la comunidad y se discuten los problemas que la afectan como son: la calidad de la educación, el sistema productivo, la relación con el medio ambiente y la salud, entre otros. Igualmente se buscan alternativas de solución a los problemas que se presentan en la convivencia diaria.

Casita de Niños, como experiencia etnoeducativa, ha investigado los fundamentos de su trabajo. También ha realizado un proceso de concientización en la co-

munidad educativa, con el fin de buscar alternativas a los problemas sociales, formando un hombre y una mujer conscientes de su realidad, para que puedan incidir en ella.

Fundamentación

Se parte de una concepción del niño como un sujeto activo, que construye su mundo a partir de la interacción con otros y con las realidades socio-culturales y ambientales que lo rodean. Como un sujeto deseoso de experimentar e investigar todo a su alrededor, sensible y afectivo que responde en forma positiva a las personas que se relacionan con él. La experiencia nos ha enseñado que los miembros de la familia y las personas de la comunidad, son los principales agentes educativos y deben estar involucrados en el proceso que se desarrolla con los niños.

Uno de los propósitos fundamentales de nuestro trabajo consiste en desarrollar la personalidad de niños y niñas potenciando las diferentes dimensiones (creatividad, imaginación, inteligencia, valoración de sí mismos, afectividad, sentido de pertenencia), fortaleciendo el conocimiento de su historia y de su cultura, favoreciendo la práctica de sus formas de expresión y comunicación, sensibilizándolos hacia la protección del medio ambiente, y concientizándolos en la idea de que compartimos el mundo con otros. Como ejemplos de las actividades que contribuyen a enriquecer la expresión, están los cantos, bailes, dibujos, coplas, juegos, dramatizados sobre situaciones, oficios y trabajos. También las visitas a personas mayores y lugares de la comunidad buscando que los pequeños se formen una imagen positiva de su entorno. Se trabaja experimentando y manipulando objetos y materiales familiares: las hojas de los árboles, los animales del campo, la piedra del camino, se descubren sus cualidades, texturas, formas, tamaños, colores, usos. También se celebran festividades religiosas como la adoración al Niño Dios y la Semana Santa.

Desarrollo de la experiencia educativa

Metodológicamente, el trabajo se ha estructurado a partir de proyectos de aula. Casita de Niños comenzó a hablar del proyecto de aula en 1996, a partir de la reflexión hecha en unos talleres sobre pedagogía participativa y planeación, que nos permitieron concretar, para ser más eficientes, las actividades pedagógicas, dejándonos claros los indicadores y la medición del nivel del trabajo. Otro elemento que nos indujo a trabajar con proyectos de aula, fue el largo proceso de observación, investigación y análisis, donde descubrimos que las unidades temáticas que veníamos trabajando (mi cuerpo, mi familia, la comunidad, los animales, las plantas etc.), se trabajaban de manera independiente, cuando se podían integrar desde una unidad sola temática más amplia.

En Ciencias Sociales, por ejemplo, se adelanta el proyecto de aula “Conozcamos nuestra historia”, cuyo objetivo es fortalecer la identidad étnico-cultural de las niñas y los niños, la cual se somete a constante evaluación y retroalimentación desde lo investigativo, en la ejecución de las actividades que lo conforman. Se busca involucrar a la comunidad a través de la realización de conversatorios. Partiendo de visitas domiciliarias, se reconstruye su historia. En estas visitas se descubren personas que conservan en su memoria hechos importantes de la vida de la comunidad en otros tiempos. Por otra parte, los padres envían cuentos de tradición oral describiendo algunos temas específicos: cómo eran las comunidades, los medios de transporte, la flora, la fauna, las primeras viviendas, etc. Los niños y niñas conocen objetos de uso cotidiano como la piedra de moler maíz, el pilo, la batea. Observan videos documentales, visitan comunidades indígenas, mestizas y negras, realizan intercambios culturales, visitan bosques, lugares deforestados, organizan muestras de objetos típicos de la comunidad, juegan roles, realizan comitivas, visitan el

zoológico, escuchan audios, hacen lecturas, actividades deportivas, etc. Las fotografías del archivo de las familias son valiosas. El material se estudia dentro del proyecto de aula, teniendo en cuenta la edad de los niños y a través de subproyectos como: “Mis amigos y yo”, “Llegó la navidad”, “Mi familia”, “Las plantas”, “Fantasía del lenguaje”, “Mi tienda”, “El tío conejo”, entre otros. Se abordan los ejes temáticos: quién soy, quién es el otro y con quién me relaciono, antigüedad del hombre, región, organización social de la comunidad, manifestaciones culturales, relaciones hombre-naturaleza, nutrición y salud, prematemáticas, lectoescritura, economía familiar y comunitaria, producción. El reconocimiento del trabajo de cada uno de los niños nos ha permitido reflexionar en aspectos tan importantes como la motivación a la investigación, la lectura y la escritura, el acercamiento participativo de los padres de familia, etc. Con este proyecto buscamos que los estudiantes se consideren personas importantes y con capacidad para promover su propio desarrollo y el de sus comunidades y aportar a la transformación del mundo entero.

Resultados y logros

El equipo de Casita de Niños ha sensibilizado a diferentes comunidades y entidades acerca de la necesidad de implementar procesos etnoeducativos. Se puede decir con certeza que esta propuesta pedagógica ha contribuido altamente con el progreso organizativo de su entorno.

A partir de la implementación del proyecto se escribió la cartilla sobre la experiencia Casita de Niños y se produjeron materiales de apoyo, que se incorporan a las actividades educativas, buscando consolidar el uso de herramientas didácticas como formas de producción del conocimiento y de participación social. Estos materiales acompañan los procesos de los niños, de

los padres y de la comunidad en general. Un primer material está constituido por cuatro videos documentales, a través de los cuales se estructuran los relatos particulares de cada uno de los sitios donde actúan las casitas de niños: la Balsa, Villarrica, San Nicolás y Quinamayo. En ellos se presenta la historia, la geografía, el perfil económico, social, político y cultural de las distintas regiones, con el objeto de fomentar entre sus habitantes el desarrollo de un sentido de pertenencia. Un segundo material es la cartilla sobre la misma temática, que recopila y profundiza los contenidos expuestos en cada uno de los videos, además de compilar expresiones de la tradición oral. El tercero, “Brujas no existen... Entre lo lúdico y lo pagano”, recopila las ideas centrales de las tradiciones culturales y religiosas de estas comunidades. El cuarto lo constituye una serie fotográfica sobre aspectos cotidianos de la comunidad: día de mercado, fiesta patronal, laboreo, panorámica, rostros, grupos humanos, etc. Presenta rasgos de identidad de estas comunidades, además de documento estético, preserva un legado social e histórico.

Procesos de intercambio

La Asociación continúa a nivel regional promoviendo el fortalecimiento de la identidad étnica y cultural de nuestras comunidades. En aras de fortalecer el proceso etnoeducativo a nivel nacional y dar a conocer la experiencia que venimos desarrollando, la Asociación Casita de Niños realizó un encuentro nacional de etnoeducación en el que participaron 21 experiencias etnoeducativas a nivel nacional. En la actualidad estamos desarrollando un proyecto sobre el fortalecimiento del proceso etnoeducativo en las comunidades de la Balsa, San Nicolás, Quinamayo y Villarrica. Este proyecto involucra 23 instituciones educativas.

Contexto

El archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, localizado en el mar Caribe a trescientas millas al noroeste del continente, es conocido como el paraíso colombiano. Con diversos elementos socio-étnicos —representados por una cultura caribeña con bases afro-inglesas— su mar de siete colores y su gran riqueza de valores, se distingue del resto del país. Las islas poseen un folklore muy variado y rico legado por las diferentes culturas que las poblaron desde el inicio. El pueblo isleño está compuesto por un grupo humano honesto, trabajador, amante de la cultura y la justicia, muy religioso y respetuoso de sus creencias. Sin embargo, los rasgos culturales y étnicos de los “raizales”, que determinan la identidad del nativo, se han visto intervenidos y menospreciados por la influencia de culturas foráneas: continentales y extranjeros que llegan al territorio, no sólo como turistas, sino en busca de mejoramiento económico y social. Este hecho ha traído como consecuencia la paulatina desaparición de la cultura ancestral del grupo humano asentado en el territorio desde tiempos lejanos. En el contexto de las islas, la mayoría de las personas desconocen las costumbres, tradiciones y el folklore de la región.

Breve recuento histórico de la educación en las Islas

Los primeros pobladores europeos llegaron a la isla de Providencia en 1626. Era un grupo de puritanos que venía de Inglaterra buscando un lugar tranquilo y pacífico, alejado de toda corrupción y en donde adorar a Dios. La cultura afro-inglesa predomina en las islas desde entonces. Los puritanos trajeron consigo a sus esclavos que se dedicaban al cultivo del algodón y mucho antes de llegar a San Andrés, Providencia y Santa Catalina vivían en otras islas del Caribe como Jamaica, de allí provinieron muchos de los esclavos, cuyos descendientes habitan hoy este territorio. Los esclavos traían sus tradiciones y dan-

zas, que eran imitaciones de las de sus amos, las cuales fueron pasando de generación a generación.

Con el correr del tiempo, en 1843, un señor llamado Philip Beekman Livingston llegó a San Andrés de la Isla de Providencia, y el 1° de agosto de ese mismo año, liberó a los esclavos de su familia y, manteniendo una parte de las tierras para sí, repartió las demás entre los liberados. En 1844 Philip, en una visita a los Estados Unidos, escuchó el evangelio predicado por el Reverendo Cook, y fue convertido al cristianismo. Luego viajó a Nueva York y se hizo miembro de la Iglesia Bautista la cual, meses más tarde, le dio licencia para predicar. Después de regresar a San Andrés, su primer esfuerzo fue dedicarse a enseñar a los liberados la aritmética y a leer y escribir por medio de la Biblia. La población blanca de las islas no estuvo de acuerdo porque temía que si educaban a los ex-esclavizados serían más difíciles de manejar y posiblemente se sublevarían. No obstante esta oposición el Reverendo Livingston continuó su misión de enseñanza, la que hacía luego de la jornada de trabajo, en horas de la tarde, debajo de un tamarindo que aún existe a un lado de la Primera Iglesia Bautista, en el sector conocido como May Mount. La enseñanza era en inglés. Los liberados nunca olvidaron sus tradiciones, se reunían en familia y, a pesar de que los amos les amedrentaban con el fin de que no se rebelaran, se dedicaban a transmitir sus conocimientos unos a otros.

En el año de 1927, mediante un Concordato entre la Santa Sede y el Gobierno colombiano para “catequizar” y “civilizar” a los “indios bárbaros” —consideración muy especial de parte de la nación colombiana hacia los isleños—, llegaron a las islas sacerdotes españoles católicos de la Orden de los Capuchinos, bajo cuya dirección el Gobierno depositó la educación. Estos se dedicaron a imponer su religión y a someter a los isleños a hablar en español. Sin embargo, en los sectores de La Loma y

LA ESCUELA BAUTISTA LA ESPERANZA DE SAN ANDRÉS

Edesie Kelly FORBES*

* Escuela Bautista Central “La Esperanza”.

San Luis había un asentamiento de raizales que se resistían a la imposición y seguían con sus tradiciones.

En 1953, con la declaración de puerto libre y la afluencia de personas del continente colombiano y de otros lugares, poco a poco se fueron perdiendo muchas de las costumbres y tradiciones isleñas, especialmente en North End, centro comercial de la Isla de San Andrés.

Acerca del sentido de la educación

La función primordial de la educación en cualquier sociedad es la de sentir y hacer sentir la cultura, lo que no se evidencia en la institución objeto de este estudio, donde un grupo considerable de docentes no se ha preocupado por apropiarse, profundizar e investigar la tradición cultural de la isla. Ha sido también un factor determinante el cambio brusco que tuvieron los padres de familia raizales al recibir una formación impuesta en español. La lengua materna de los niños raizales debería tener vida propia en el ámbito escolar, siendo una manera válida para ir recuperando el legado cultural de las islas. La lengua vernácula de cualquier pueblo –en nuestro caso el inglés–, es el instrumento más apropiado de comunicación y de transformación del acervo cultural.

La educación, como actividad cultural, es el medio para mejorar la forma de vida de las personas, para transformar la sociedad y para rescatar la identidad cultural del pueblo, basándose en el conocimiento y el respeto por la diversidad cultural. Corresponde al pueblo raizal velar para que la sociedad la aproveche críticamente. En la educación es importante tener en cuenta el papel de las instituciones escolares como centros culturales que proyectan al estudiante y a su comunidad, y son instrumentos para valorar, rescatar y conservar la cultura.

Desarrollo de la etnoeducación y la educación bilingüe en las Islas

Después de mucho tiempo, cuando se dieron cuenta que las personas que dominaban dos o más lenguas eran privilegiadas, se comenzó a promover la educación bilingüe y ésta se inició como alternativa para establecer un sistema educativo para la región y para formar al hombre isleño raizal del mañana en su lengua y su cultura, afianzando su identidad.

Desde los años 70 el programa bilingüe comenzó en las islas bajo los auspicios del Centro Experimental Piloto local con el apoyo del Instituto Electrónico de Idiomas del Ministerio de Educación y en 1983 el experimento se inició en la Escuela Bautista Central La Esperanza. Para entonces las clases eran dictadas en las dos lenguas, español e inglés. Con el tiempo el proceso logró que el gobierno local y la Oficina de Etnoeducación vieran la necesidad de preparar a los docentes. Éstos recibieron la innovación con mucho entusiasmo y todos los sábados se reunían para estudiar los temas, preparar el contenido y elaborar materiales.

En 1989 se hizo un convenio con el Instituto Nacional de Formación Técnica Profesional - INFOTEP, para utilizar sus instalaciones. Una gran cantidad de los docentes raizales de los diferentes sectores fueron preparados, obteniendo el título de Técnicos en Educación Básica Primaria Bilingüe. De esta manera el docente se apropiaba de nuevas metodologías y estrategias pedagógicas para continuar trabajando e investigando. Esto sucedió entre 1989 y 1994. Durante este período se inició un proyecto por áreas en los grados de 3° a 5° de primaria que permitía que cada educador se concentrara con mayor esfuerzo en dos o tres áreas para lograr metas más concretas y específicas dentro de un marco conceptual general.

En el año 97, los docentes, una mayoría de la Escuela Bautista Central La Esperanza continuaron formándose mediante la elaboración de proyectos en la parte cul-

tural y la obtención de títulos en Licenciatura de Educación Básica con énfasis en lo artístico, y con la ayuda de personas que laboran en la parte cultural de las islas comenzaron a organizar grupos de danzas en la escuela. Así, realizan presentaciones entidades como Coralina y la Casa de la Cultura, junto a eventos tradicionales promocionados por la Gobernación a los cuales es invitado el grupo de danzas de la Escuela Bautista.

Desde 1999, después de recibir la capacitación, algunos docentes vienen trabajando con el creole inglés por niveles, con el patrocinio de la Universidad Cristiana. En el grado preescolar se enfatiza la lengua materna, el creole, y el inglés. En el grado primero de primaria se continúa profundizando en la lengua materna mediante la escritura de palabras sencillas y prácticas del abecedario. En el segundo grado se leen y escriben palabras sencillas en creole, además, cuando el/la docente lee historietas, las explican en creole y español. Para este proyecto se utilizan cartillas elaboradas por un grupo de docentes.

Metodología utilizada

A través de la realización de pequeños proyectos pedagógicos y de aula, y con la participación de diversos integrantes de la comunidad escolar, específicamente los niños y las niñas, se posibilita el rescate y la divulgación de gran parte de la tradición cultural de las islas. Los estudiantes constituyen una excelente fuente de multiplicación de lo aprendido y vivenciado. En los grados de preescolar, se fortalece el concepto de familia, la comprensión de los conceptos generales cotidianos y la adquisición de destrezas y habilidades cognitivas y lingüísticas. En primero y segundo grados: utilizando las dos lenguas el niño adquiere habilidades, desarrolla la capacidad de observación, de análisis, de interpretación y de generación de nuevas ideas. En

tercero, cuarto y quinto grados: en las dos lenguas se orienta el proceso hacia la adquisición socio-lingüística con el propósito de leer, comprender y escribir. En las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Religión e Inglés, al copiar lo hacen en español para luego traspasar pequeños resúmenes al inglés. Este experimento por área ayuda a mejorar la enseñanza y el aprendizaje, estimula la investigación, racionaliza el tiempo del educador y lo especializa en las áreas de su preferencia, mejorando su nivel profesional y la calidad de la educación

Resultados

Además de que el alumnado disfruta las posibilidades de interactuar en tres lenguas, se aporta grandemente al rescate y la conservación de la tradición cultural y lingüística, corroborando que la investigación y la preparación académica conducen a importantes logros recibiendo el apoyo y colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa.

Algunas propuestas

Dentro de las propuestas pedagógicas que la escuela desearía adelantar están un proceso de sensibilización a los estudiantes raizales sobre la tradición oral a través de la utilización de cartillas y videos; fortalecer el importante papel del educador raizal, quien debe valorar lo propio; desarrollar e implementar dentro del espacio educativo del archipiélago un sistema ortográfico y de escritura lengua materna (el creole inglés) para evitar su muerte; organizar periódicamente actividades y foros sobre la tradición oral de San Andrés, Providencia y Santa Catalina con el fin de fomentarla, recuperarla, preservarla y divulgarla entre los estudiantes y evaluar los procesos al final de cada año escolar para hacer ajustes, modificaciones y/o correcciones.

PANEL “ETNOEDUCACIÓN AFROCOLOMBIANA EN POBLACIONES DESPLAZADAS Y MIGRANTES”

PROYECTO «PAIMADÓ, TERRITORIO Y CULTURA» EN SUBA Y ENGATIVÁ

Rudecindo CASTRO*

Bogotá es una de las principales ciudades receptoras de desplazados. Las comunidades desplazadas llegan a los cinturones de miseria o a barrios populares, zonas como la que está siendo objeto de este proyecto. La baja calidad de vida se evidencia en necesidades básicas insatisfechas, como son la falta de acceso a los servicios de educación y salud, hacinamiento habitacional, ubicación de asentamientos en zonas de alto riesgo, desempleo y falta de espacios de recreación. La economía informal es la actividad fundamental a través de la cual los pobladores consiguen su manutención.

Los jóvenes desplazados de comunidades negras asentados en las localidades de Suba y Engativá, al occidente de Bogotá D. C., enfrentan el peligro de perder su cultura, el tejido social y los elementos identitarios, en un espacio culturalmente diferente que niega de plano su identidad. El proyecto pretende defender los derechos humanos y étnicos de estos jóvenes afrocolombianos en situación de desplazamiento, sentando las bases para que ellos construyan su propia estrategia de desarrollo económico y social partiendo de su visión cultural.

Se espera capacitar en derechos étnicos, derechos humanos y derecho internacional humanitario a cien jóvenes afrocolombianos desplazados del Chocó residentes en Bogotá, con edades entre 14 y 30 años, con miras a establecer un proceso organizativo y productivo. El proyecto deberá generar una propuesta de seguridad alimentaria de producción agroecológica. El proceso integral durará un año y se desarrollará en cuatro áreas:

1. Formación: basada en talleres diseñados especialmente para fortalecer su identidad étnica.
2. Promoción organizativa: propiciando espacios de encuentro, intercambio, debate y expresión artística, de manera que se genere un tejido social propio y

se consoliden formas organizativas propias.

3. Interlocución y cabildeo: con autoridades estatales y gubernamentales en aras de concertar salidas que garanticen el ejercicio de sus derechos.
4. Construcción de alternativas económicas: fundamentadas en un diagnóstico participativo de su situación, estudios de factibilidad y puesta en marcha de un proyecto basado en la producción agropecuaria “limpia”, denominado Faros Agroecológicos, Unidades Familiares Productivas Sostenibles - UFPS, una nueva visión del bienestar, la participación y las formas tradicionales de producción.

Actividades

Área de formación

Memoria histórica: se implementará una recuperación colectiva de elementos históricos de su cultura y su etnia. Se dictarán charlas mensuales sobre historia y cultura afrocolombianas, con el fin de enaltecer y valorar su identidad cultural.

Taller sobre desarrollo histórico de los Derechos Humanos y clases de derechos: Se desarrollarán, de una manera didáctica, temas como derechos civiles y políticos, económicos, sociales y culturales, ecológicos y de autodeterminación, basados en las declaraciones mundialmente reconocidas de DDHH y el contexto histórico en que se han dado.

Talleres de formación en torno a derechos étnicos afrocolombianos: se darán a conocer la Ley 70 y sus Decretos reglamentarios, los conceptos y normatividad sobre etnoeducación con énfasis en cultura afrocolombiana.

Mecanismos jurídicos y de participación social para la defensa de los derechos: se diagnosticará con ellos el estado de violación a sus derechos y los mecanismos pertinentes para su defensa. De manera teóri-

* Coordinador del Proyecto de la Organización de Comunidades Negras, ORCONE. Equipo de apoyo: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Antropología.

co-práctica, se implementarán acciones populares, tutelas y derechos de petición con los jóvenes. Así mismo se darán a conocer experiencias alternativas de defensa de derechos y se diseñarán conjuntamente actividades para su ejercicio.

Derechos y legislación de comunidades desplazadas: se estudiará la Ley 387 y su reglamentación, el estado de cumplimiento de la misma y las políticas existentes para la atención a los desplazados.

Economía solidaria y formas asociativas de producción y comercialización: se desarrollarán talleres de economía solidaria, agroecología, producción limpia, manejo de plagas sin químicos, viabilidad de redes de mercadeo.

Área organizativa

Convocatoria y acercamiento a la población juvenil de la comunidad negra desplazada: esta etapa consiste en presentar el proyecto y convocar a los jóvenes Afrocolombianos desplazados, organizados o no.

Conformación de un grupo coordinador del proceso de organización de los jóvenes: se pretende que los jóvenes sean sujetos y protagonistas del proceso, consolidando un equipo promotor de la participación, del desarrollo de los talleres y de la organización de los demás jóvenes.

Consolidar grupos juveniles de base y creación de una red de jóvenes por zonas de procedencia: promover la organización como una forma de defensa de sus derechos y su identidad étnica.

Realizar un encuentro de reflexión e intercambio con otros jóvenes desplazados ubicados en Bogotá: se organizarán espacios de encuentro e intercambio cultural donde haya expresión artística, comunicativa y formas organizativas.

Intercambio de experiencias con desplazados de otras localidades de Bogotá y el municipio de Soacha (Cundinamarca): se realizarán visitas en otras localidades a jóvenes negros desplazados, también con-

versatorios con organizaciones de comunidades negras.

Área de interlocución

Foros y conversatorios sobre políticas de juventud y temas pertinentes al proceso: se harán foros y conversatorios amplios sobre temas de interés en torno a la juventud y lo público.

Interlocución con autoridades estatales: se propiciarán citas, encuentros y audiencias entre jóvenes del proceso y autoridades locales, distritales y nacionales para buscar fórmulas de mejoramiento de su calidad de vida y el cumplimiento de sus derechos.

Interlocución con entidades internacionales y ONG: en aras de propiciar acompañamiento y solidaridad con el proceso de los jóvenes, se generarán encuentros con agencias de promoción de derechos humanos y ONG que desarrollen proyectos con grupos étnicos.

Área de construcción de alternativas económicas

Intercambio de experiencias con comunidades y proyectos con objetivos similares: se pretende que los jóvenes desplazados tengan la oportunidad de conocer experiencias concretas de economía solidaria con énfasis en la producción agroecológica.

Estudio de factibilidad de un proyecto agroecológico en el alto del Sisga: se trata de hacer un estudio sobre condiciones económicas viables del proyecto para determinar la pertinencia organizativa y de mercadeo.

Diseño del proyecto, delimitación del espacio físico y montaje de la experiencia: aquí se define o se implementa el tipo de cultivos, el manejo del suelo, la producción de abonos orgánicos y la elaboración de fungicidas naturales para iniciar la producción y su posterior comercialización.

Resultados esperados

Para el área de formación, al término del proceso, los jóvenes manejarán conceptos básicos sobre derechos humanos y mecanismos para su defensa y promoción. Para el área organizativa, los jóvenes habrán alcanzado un nivel de organización e identidad que les permita afianzar su identidad como grupo étnico y como grupo empoderado para defender sus derechos. Para el área de interlocución y cabildeo, las entidades estatales y los organismos internacionales estarán comprometidos en el desarrollo de proyectos y apoyo institucional al proceso de los jóvenes. Para el área de alternativas económicas, el 40% de

los jóvenes participantes del proyecto habrán conformado un Faro Agroecológico en una finca cercana a Bogotá y producen alimentos limpios para su consumo y para la generación de recursos económicos.

Material de referencia

- AROCHA, Jaime. De FRIEDEMANN, Nina. De sol a sol.
 BERTEAU, Pierre. África desde la prehistoria hasta nuestros días.
 Ley 70 de 1993. Derechos de las comunidades negras.
 Ley 115 de 1994. (Título III Capítulo 3, Educación para grupos étnicos) y decretos reglamentarios 804 de 1995 y 1122 de 1998.
 Ley 375 del 4 de julio de 1997 (Ley de la Juventud).
 Ley 387 de 18 de julio de 1997. Medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia de la República de Colombia.
 Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios. Naciones Unidas.
 Principios rectores de los desplazamientos internos. Nueva York, 1999.

UN ESTUDIO SOBRE LA SITUACIÓN DE LOS AFROCOLOMBIANOS DESPLAZADOS EN BOGOTÁ

Jattan MAZZOT ILELE*

El estudio de AFRODES en Bogotá y Soacha

La Asociación de Afrocolombianos Desplazados - AFRODES y la Consejería para el Desplazamiento y los Derechos Humanos - CODHES, realizaron un estudio sociodemográfico sobre la situación de la población afro –desplazada en Bogotá y Soacha.

Fueron 102 hogares los núcleos de estudio, representativos de 456 personas, con un promedio de 4,47% por hogar. Los causantes de las salidas forzadas de estas familias han sido los grupos armados. El 55,26% de los desplazamientos fueron ocasionados por grupos paramilitares, el 19,30% por la guerrilla, el 14% por desconocidos, el 3,51% por las Fuerzas Militares y el 9% por otros. Por amenazas, salió de sus regiones de origen el 51,39%, por asesinatos el 21%, el 2,08% por masacres, el 6,25% por desapariciones, y el 1,39% por torturas. Esto quiere decir que el 33% de esta población ha sufrido graves violaciones de los derechos humanos. Las cifras muestran la tendencia creciente del Chocó como departamento expulsor de esta población.

De acuerdo con los resultados del estudio, es evidente el deterioro en la calidad de vida de estas familias que se expresa, entre otros factores, en el tipo de tenencia de la vivienda: que antes del desplazamiento casi el 100% de ellas habitaban en casa propia y hoy sólo el 2% tiene esta posibilidad.

Con respecto a la situación de tierras, del universo de hogares consultados, el 99% poseía tierras antes de desplazarse y de éste el 94% era propietario, de ellos el 97% contaba con el título de propiedad. El 45% de las tierras constaba de 2 a 10 hectáreas, el 20% de 21 a 50, el 28% de 11 a 20, el 4% de 50 a 100 hectáreas, y el 2% de 1 hectárea. Cabe destacar que el 99% de estas tierras estaba dedicado a la agricultura, lo que evidencia la vocación agrícola de estas familias y su vinculación rural. Lo anterior sugiere que la expulsión de la población de esta región del país, hace parte de una política dirigida a «expropiar» las tierras de las comunidades afrocolombianas del Pacífico de manera violenta.

En ayudas para vivienda, educación, apoyo y asistencia legal, la respuesta es poca, lo que se convierte en indicador de la in-

* Responsable Área de Etnoeducación de AFRODES.

competencia, ineficacia e incapacidad del Gobierno para responder por los derechos económicos, sociales y culturales de las comunidades desplazadas. El 50% de estas 102 familias no han recibido ningún tipo de ayuda y de las que sí la han tenido, sólo el 24% fue por parte del Gobierno y, esencialmente, en asistencia alimentaria y salud. Queda claro el poco avance logrado para atender a la población desplazada por la violencia.

Las necesidades más urgentemente requeridas por estos hogares de afrocolombianos en situación de desplazamiento se refieren, precisamente, a los derechos económicos, sociales y culturales. Para la generación de ingresos, el 85% considera la microempresas (proyectos productivos) como la modalidad que más debería estimularse.

Con relación a la intención de retorno el estudio arrojó lo siguiente: sólo el 23% tiene deseos de retornar. Este resultado evidencia la desconfianza en las posibilidades del retorno a las comunidades que existe por parte de los diferentes grupos de familias, al no tener quien garantice y proteja el derecho a la vida. Aunque parezca paradójico, esta responsabilidad corresponde al Estado colombiano a través de los organismos de seguridad y protección, pero son estos los mayores violadores de los derechos humanos en este país. Respecto a la jefatura de los núcleos familiares, se encontró que el 67% están encabezados por hombres y el 33% por mujeres. En cuanto al estado civil, se tiene que el 69% vive en unión libre, el 14% son viudo(a)s, el 5% casados, el 7% separados y el 6% soltero(a)s.

El 77% de los miembros del hogar no tienen ningún tipo de afiliación al régimen de seguridad social, el 22% está afiliado (esta afiliación es por medio de una carta de salud temporal que da la Unidad Distrital por tres meses). De la población consultada, el 8% manifestó estar enfermo. El 100% de esta población necesita de manera urgente servicios médicos generales, a través de la afiliación a una EPS sin ningún costo económico.

Acerca del nivel educativo, el 51% de las personas de cinco y más años no alcanzó a terminar la primaria, el 10% la terminó, el 24% no culminó la secundaria y tan sólo el 4% lo logró, el 11% no tiene ningún tipo de educación y no alcanza al 1% los que tienen educación superior. El 42% demanda capacitación formal, el 40% capacitación técnica y el 16% alfabetización.

Punto de vista sobre la educación en Colombia

Los afiliados a AFRODES no compartimos el sistema educativo colombiano pues no refleja las condiciones etnoculturales de los educandos ni de nuestro país, por ello genera aculturación y pérdida de la identidad cultural. La educación no puede seguir siendo agente de envilecimiento personal, ni una inversión objeto de lucro individual, sino promotora de la vida en sociedad, por tanto tiene un carácter social o colectivo. La educación nuestra es opresora, la requerimos liberadora y atractiva; es homogeneizante y manipuladora, la requerimos diversificada y humana.

El propósito de la educación debe ser la formación de los individuos con un profundo conocimiento y valoración de sí mismos, de la otredad y del entorno. En este contexto, la etnoeducación es un enfoque distinto, que implica una reflexión profunda sobre el tema educativo para redimensionarlo. Entendemos la etnoeducación como la estrategia fundamental para la permanencia cultural de los pueblos.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos debe transversalizar todos los contenidos de la educación porque ésta es apenas un instrumento de tránsito hacia la transformación del sistema educativo. Los contenidos de la Cátedra deben estar orientados a poner en escena la verdadera dimen-

sión de la afrocolombianidad, sus aportes y sus proyecciones, desde la perspectiva de la construcción de un proyecto de vida étnico.

En la construcción del estado unitario y diverso que perfila la Constitución de 1991, la Cátedra debe servir, por un lado para que los afrocolombianos afiancen el conocimiento sobre sí mismos que les ayu-

de a elevar su autoestima y, por otro, para que las otras etnias ganen en conocimiento sobre los afrocolombianos y sus aportes en la construcción de la Nación. En el marco de las palabras de Leopoldo Sedar Senghor: “Si a la cultura universal le faltara tan sólo el modo de vida de uno de los pueblos, la humanidad estaría incompleta y sin paz”.

EXPERIENCIA DE ORGANIZACIÓN COMUNITARIA CON LA POBLACIÓN AFRODESCENDIENTE EN SUBA

Leocadia MOSQUERA*
Carmen Emilia PAZ**

La población

El proyecto se propuso en una primera etapa encuestar a mil personas, para visualizar la presencia de las comunidades negras en Suba y obtener una caracterización socioeconómica, que pudiera aportar información básica para los procesos de planeación del desarrollo local. La encuesta diseñada pregunta sobre lugares de procedencia y motivos de desplazamiento, razones para vivir en Bogotá, tradiciones culturales, grupos y prácticas recreativas, entre otros aspectos.

El formulario se aplicó a 1.005 personas en los hogares y centros de reunión de las comunidades negras. La información obtenida refleja las condiciones de vida de estas comunidades residentes en distintas zonas de la localidad. El análisis de los datos aportados por la población afro se complementa y contrasta en algunos casos con la información obtenida a lo largo del desarrollo del proyecto en las actividades realizadas en los diversos talleres y foros.

Si aceptamos las cifras presentadas por la Comisión para la formulación del Plan Nacional de Desarrollo, en 1999, el 25% de los colombianos (10.562.519) son afrodescendientes, de los cuales 900.717 están residenciados en Bogotá, o sea el 15% de los capitalinos. Estos datos se distancian de otros estudios que calculan un máximo de población afro en Bogotá del 3%, o sea entre 130.00 y 180.000 personas. Estudios recientes estiman que entre

un 8 y un 10% de esa población reside en Suba, lo que indicaría que la cifra de afrocolombianos residentes en esta localidad estaría entre 78.000 y 80.000, lo cual, a nuestro juicio, es exagerado. Otro cálculo nos daría entre 12.000 a 15.000, cifra que creemos se aproxima a la verdad. Para efectos de este estudio calculamos una población afro entre 20.000 y 25.000 personas, aproximadamente.

Con respecto a la distribución por género, hay casi total equilibrio: un 52% de las personas son de sexo femenino y el 48% restantes de sexo masculino. En cuanto a la distribución por edades, los menores (escolares, párvulos y preescolares) ascienden al 35,25%, los adultos son el 61,65%, lo que mantiene cierta coherencia con otros estudios sobre afrocolombianos en Bogotá donde se calcula un 30% de menores y un 59% de adultos.

Con referencia al nivel educativo la investigación señala que un 44% tiene estudios secundarios (dato similar a otros sobre afros en Bogotá), un 24% primarios y un 6% ha realizado estudios universitarios.

Respecto a la distribución por estratos se puede observar que es predominante en la muestra la ubicación socioeconómica en el estrato 2, al que pertenece el 74,6% de los censados. Esto significa en general una condición de vulnerabilidad por pobreza e inestabilidad de los ingresos básicos familiares para la alimentación, la vivienda y los servicios. Del mismo modo se observa el bajo número (0,31%) de los perte-

* CED Alberto Lleras C.

** CED Gerardo Paredes.

necientes al estrato 4, que equivale a clase media alta, lo cual afirma el grado de marginamiento económico y social al que está sometida la comunidad afrodescendiente de Suba.

La población de cero a seis años –18,22%– se calcula en algo más de 3.000 niños de estratos unos y dos. Esta cifra hace reflexionar sobre la necesidad de atender dicha población de modo privilegiado a través de un programa que responda a sus necesidades, con estrategias pertinentes de carácter integral, ampliando el marco de la convocatoria a madres a través de la oferta de servicios como los dirigidos a la familia y la niñez.

Sobre la procedencia y las razones del desplazamiento

La procedencia declarada cubre prácticamente el país, correspondiendo la inmensa mayoría a los departamentos del litoral Pacífico, y dentro de éstos, el Chocó es el origen más destacado con el 23.11%. Cabe mencionar que del exterior de Colombia se registra la procedencia de núcleos familiares de comunidad negra de Nigeria (África) y de Panamá. Es también interesante observar que en un país convulsionado como Colombia, en donde los factores de violencia son causa permanente de desplazamiento para muchas comunidades, en el caso de la población afrodescendiente este factor no aparece sino con un escaso 2.2%. Ello puede ser indicativo del escaso involucramiento de la población negra con los participantes del conflicto, como de su vocación pacifista. Pero también puede deberse en algunos casos, a la negativa a hablar sobre el tema.

En cuanto al motivo del desplazamiento, es significativo que la cifra dominante señale un factor económico como el desempleo, como la causa determinante de la migración (el 41%). El 25,2% se desplazó “por superarse” y “por estudiar” lo hizo el 7%.

Principios y concepciones de la experiencia educativa

El proceso de reflexión se concibe como un espacio de comunicación e intercambio entre las personas participantes, sujetos y actores de la vida social comunitaria. Entre ellos se desarrolla un diálogo cultural que, partiendo de sus conocimientos, vivencias y saberes se intenta hacer una construcción colectiva en los talleres. En los talleres y conversatorios, la base pedagógica es la interacción de los sujetos entre sí y con su realidad objeto de conocimiento. La iniciación del diálogo cultural con las comunidades negras parte de reflexionar sobre la imagen que adultos, jóvenes y niños tenemos del negro, sobre la percepción social existente y sobre la que los mismos afrocolombianos tienen de sí. La posibilidad de transformar las actitudes y concepciones racistas y discriminatorias se produce en la medida en que se confrontan las interiorizaciones que poseemos quienes sufrimos, promovemos o convivimos con la discriminación.

El reconocimiento del otro, del distinto, de lo opuesto culturalmente, es un propósito de una pedagogía de la convivencia ciudadana. Una pedagogía que contrasta los modelos etnocentristas, pues concibe que el centro está en todas partes, en cada cultura, en cada pueblo o nación, que las potencialidades de cada quien y de la diversidad son el recurso para el desarrollo creativo y alternativo al modelo globalizante. Es una pedagogía de la interacción, de la diversidad, del diálogo y la convivencia intercultural. La interculturalidad es educarse para no discriminar, ni discriminarse, la interculturalidad es inherente a todos. La educación intercultural es para todos, como lo es la necesidad de educar en la diversidad.

Los contenidos y las didácticas son pertinentes cuando se adecuan a la propia cultura, con temáticas integradas porque existen problemas complejos, no situaciones fraccionadas. Según Morin, “La educación del futuro deberá velar porque la idea de

unidad de la especie humana no borre la de su diversidad y porque la de su diversidad no borre la de la unidad... es la unidad humana la que lleva en sí los principios de sus múltiples diversidades, comprender lo humano es comprender su unidad en la diversidad, su diversidad en la unidad. Hay que concebir la unidad de lo múltiple y la multiplicidad de lo uno”.

Desarrollo de la experiencia

Ha comprendido tres momentos, cada uno casi un proyecto en sí mismo. diagnóstico, capacitación y elaboración del plan de acción. De la primera etapa, cuyos resultados se presentaron en el contexto, se asumió la investigación como un proceso de aprendizaje conceptual y actitudinal de la convivencia. Esto contiene una mirada de la interculturalidad.

La capacitación

Se realizaron talleres, panel-foros, conversatorios. Los talleres con y para las comunidades negras de Suba se centran en procesos de reflexión sobre su autoconocimiento, autoestima, afirmación individual y colectiva, identidades culturales, derechos, procesos de participación, educación e interculturalidad. Su finalidad es ampliar el diagnóstico comunitario y concertar colectivamente el plan de las comunidades. El foro permite avanzar en la formulación de proyectos y programas en el plan de acción. Los conversatorios desarrollados con miembros de las comunidades negras y docentes reconocidos por sus proyectos de innovación pedagógica y cultural en la localidad, abordan diferentes temáticas y enriquecen las perspectivas del proyecto.

Resultados, avances, logros y limitaciones

El trabajo buscaba aglutinar a la comunidad que estaba dispersa para que nos reconociéramos como etnia y, en un diálogo

colectivo, fortalecer las organizaciones y sobre todo lograr la unidad e identificación de la comunidad. En ese sentido se logró la creación de varias organizaciones: la Organización Cultural Súper Calidad, LEITO y la Organización para el Desarrollo Afrocolombiano, ODAFROCOL; se perfiló también una organización de jóvenes: Alma de Negro, ADN, con personería jurídica. Otro de los avances consiste en una mejor comunicación entre los habitantes afrodescendientes de la localidad de Suba.

Entre las limitaciones se puede señalar que las comunidades afrodescendientes se sienten agredidas por la descalificación de su manera de ver el mundo. Esta descalificación es producto, muchas veces, del desconocimiento de su idiosincrasia o, en otros casos, es pura discriminación. Por esta razón se sienten desarraigados de las comunidades o colectivos en donde intentan integrarse. El utilitarismo politiquero y la discriminación que ha sufrido el pueblo afro en Colombia, le genera prevenções y cansancio. Como consecuencia, los afrodescendientes no muestran interés en los planes, programas y actividades de la política estatal, porque siempre se les ha ignorado. Otro obstáculo es la falta de interés y de solidaridad de los intelectuales afrodescendientes para con los menos favorecidos.

Plan de acción

En general, el plan de acción trata de ordenar las tareas y de generar una disposición para el trabajo.

Como objetivo general se plantea la búsqueda del bienestar integral y la proyección ciudadana de los núcleos familiares y de los individuos de las comunidades afrodescendientes procedentes de las distintas regiones del país y del exterior, con habitación y actividades permanentes en la localidad de Suba, Bogotá D. C.

Los objetivos específicos son:

1. Con base en la información actual, consolidar y profundizar el conocimiento de las dimensiones, procedencias, situaciones y potencialidades de las comunidades afrodescendientes de Suba. En particular, sobre el cubrimiento efectivo en salud, niveles y expectativas educacionales, vivienda, economía e ingresos, potencialidades y talentos.
2. Ordenar un proceso múltiple y diverso de organización comunitaria y de red de colectivos y voluntarios.
3. Precisar y difundir información. Activar la participación y la representación de las comunidades afrodescendientes en diferentes instancias, proyectos económicos, espacios político-administrativos y de desarrollo cultural que la constitución y las leyes determinan.

Una de las necesidades identificadas en el Plan es la carencia de formas organizativas amplias que cobijen el conjunto de las comunidades negras de Suba. En cuanto a proyectos culturales, es necesario el desarrollo y consolidación de grupos dedicados a los procesos de conocimiento, investigación, recreación y difusión cultural. Sobre salud es prioritario un programa que haga efectivo el cubrimiento uni-

versal del servicio en sus distintos niveles.

En materia de vivienda se hace urgente la realización de una inscripción general de familias sin vivienda, con vivienda en áreas de riesgo y con vivienda sin terminar. En educación, se impone la necesidad de implementar la educación intercultural.

Los proyectos que se plantean para avanzar en el proceso de afianzamiento de los afrocolombianos de Suba son: alcanzar un cierto nivel de organización y desarrollo institucional de las comunidades negras, celebración de un encuentro de mujeres negras de la localidad, constitución de un centro cultural afrocolombiano, montaje de un taller de alta costura afrocolombiana, impulso de empresas juveniles de afrodescendientes, organización de un centro multiactivo de empleo, desarrollo de un taller de formación humana y de oficios, puesta en marcha de capacitación en desarrollo empresarial, un programa de vivienda comunitaria digna, consecución de la atención preferencial en salud y educación a las comunidades negras, establecimiento de programas de convivencia intercultural en Suba y desarrollo de un programa integral de atención humanitaria a los desplazados afrocolombianos.

El Ministerio de Educación Nacional inició un programa de atención a la población escolar desplazada, a partir de los desplazamientos masivos que se vivieron en el país en la región de Urabá y El Carmen de Bolívar en los primeros meses de 1997. Los campesinos desplazados asentados en los campamentos de Pavarandó, en el municipio de Mutatá y en el coliseo del municipio de Turbo exigieron atención no sólo en sus necesidades inmediatas –vivienda, alimentación, salud–, sino extender el servicio educativo a los campamentos.

Esta experiencia se realizó con los docentes, líderes y personas de la comunidad, los cuales fueron capacitados a través de talleres en metodología de escuela nueva sobre lectoescritura, matemáticas, ciencias, ciencias sociales y un taller especial sobre atención psicoafectiva.

Posteriormente, el Ministerio junto con la Corporación para el Desarrollo Humano, Humanizar, adelantó una investigación con una comunidad desplazada asentada transitoriamente en Bocas del Atrato (Turbo, Antioquia) y con docentes des-

ESCUELA Y DESPLAZAMIENTO, PROPUESTA PEDAGÓGICA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Gloria Helena HENAO WILLES*

Asesora Grupo de Atención a Población Escolar Desplazada, del MEN.

plazados de El Carmen de Bolívar (Bolívar), quienes durante el desarrollo del estudio volvieron a sus lugares de origen. La investigación planteó como objetivo formular una propuesta de formación para los docentes que trabajan con estas poblaciones, pues la experiencia del Ministerio ha demostrado que la escuela no está preparada para darle una atención pedagógica de emergencia a la población escolar desplazada.

A partir de la elaboración de la propuesta “Escuela y Desplazamiento”, el Ministerio viene realizando talleres de formación para docentes que trabajan con población escolar desplazada y que actualmente se encuentran reasentados o en proceso de reasentamiento en diferentes regiones del país.

Justificación

El desplazamiento forzado de población civil por el conflicto armado, por otras causas sociales o por fenómenos naturales tienen la connotación de una crisis social y demográfica. Inciden en el normal desarrollo de los diferentes entes territoriales del país, toda vez que interfieren su planeación, afectan la prestación de servicios públicos, presionan el grave problema de la vivienda, amplían las zonas de asentamientos urbanos marginales y los hacinamientos, crean dificultades en los servicios de salud pública, incrementan la demanda de cupos en escuelas y colegios, aumentan el desempleo, multiplican la economía informal y presentan desafíos para la seguridad y el orden público.

El fenómeno del desplazamiento también genera la desintegración familiar, la ausencia de afecto y comunicación, el desarraigo geográfico, cultural y social, presentándose situaciones de particular dificultad y disfunciones psicosociales en los niños, niñas y jóvenes que les niegan condiciones para el desarrollo pleno de su personalidad.

En materia de educación, existen diferentes razones para que la población despla-

zada en edad escolar no pueda acceder al sistema educativo. Por un lado, la oferta de cupos es superada por la demanda escolar, en todo el país. De otro, la situación económica obliga a los padres a vincular a los niños a actividades laborales. Existen, además, prevenciones de orden sociocultural frente a las familias desplazadas y discriminación (por ser desplazados, por pertenecer a determinados grupos étnicos o por su condición social). Aunque se logre ingresar al sistema educativo, no se tienen los recursos suficientes para cumplir con mínimas obligaciones económicas, como son los derechos escolares, compra de uniformes y útiles escolares, etc.

Según la organización no gubernamental Consejería para el Desplazamiento y los Derechos Humanos, CODHES, en el año de 1996 se desplazaron por causa del conflicto armado en el país 181.000 personas, en 1997, 257.000 personas, en 1998, 308.000, en 1.999, 276.427, en el primer semestre del año 2.000 la población desplazada asciende a 135.000 personas, de las cuales se calcula que el 60% corresponde a niños, niñas y jóvenes menores de 19 años. La desigualdad en las condiciones para el acceso a la educación en Colombia es diferenciada por regiones y por grupos de población. Las zonas habitadas por población indígena, afrocolombiana y por campesinos pobres son las que tienen los más bajos niveles educativos y las más altas tasas de analfabetismo. El 61 % de las mujeres jefes de hogar y el 56 % de los hombres jefes de hogar desplazados han completado la primaria y menos del 5% presenta algún tipo de educación superior o técnica¹. La actividad educativa es uno de los procesos que facilita a los niños, niñas y jóvenes la superación de la problemática personal que viven. La incorporación pronta a la cotidianidad escolar les proporciona elementos de seguridad, socialización, reconocimiento de su identidad y recuperación de su cultura.

1. Información tomada de Género Equidad y Desarrollo, pág. 285, DNP Oct. 1998.

Descripción de la Propuesta

No es posible hacer una descripción de la propuesta sin presentar una síntesis de la contextualización teórica. Este concepto de desplazado permite establecer algunas características, para así poder llegar a una antropología del desplazado concepto desarrollado por la filósofa antioqueña Beatriz Restrepo Gallego partiendo del texto *Raíces del Existir* de Simone Weil. Simone Weil señala cómo los derechos de las personas dependen del reconocimiento jurídico y, por tanto, de circunstancias políticas. Las necesidades, por el contrario, brotan de manera más profunda en el ser humano y crean obligaciones que son las mismas de todos los tiempos, aunque las formas de cumplirlas varíen.

La noción de necesidad-obligación no depende de ninguna convención, por ello es incondicionada y sólo admite como respuesta el respeto, que no es otra cosa que la aceptación de la dignidad intrínseca a todo ser humano. A la lista de necesidades vitales y existenciales debe corresponder la lista de las obligaciones hacia el ser humano. Las primeras las necesidades vitales, fáciles de enumerar, conciernen a la protección de la vida y la integridad, al hambre y la salud, el abrigo y la vivienda, etc. Las segundas, las necesidades existenciales, no tienen relación con la vida física, sino con la existencia espiritual, son, sin embargo, tan terrestres como aquellas, aunque más difíciles de enumerar, más esenciales que ellas pues son condición de existencia. Estas son, entre otras, el orden, la libertad, la seguridad y el arraigo que es, tal vez, la necesidad más importante y más desconocida del ser humano.

El ser humano está desarraigado cuando se encuentra entregado, sin apoyo ni protección, a un mundo que le es extraño y, por tanto, amenazante y siniestro. Mientras más adverso el mundo, mayor necesidad de unos vínculos humanos ciertos y de una morada sólida. En este orden de ideas “los desplazados son algo más que ciudadanos a quienes se violan sus dere-

chos: son seres humanos por cuyas necesidades vitales y existenciales nadie siente obligación”².

La antropología del desplazado, de la cual apenas se presentan unos elementos, permite situar la realidad actual de la escuela en Colombia, afectada por todas las violencias. Escuela que no debe renunciar, como dice Manuel Restrepo, a proporcionar los mejores esfuerzos y espacios para la formación de seres autónomos, sujetos de derechos y deberes, capaces de ir moldeando el mundo de la vida para satisfacer sus necesidades vitales.

El concepto de desarraigo lleva a plantear el tema de las identidades. Se acepta la cultura como parte fundamental en la formación de la identidad de los individuos. El mundo de los significados compartidos y proporcionados por la comunidad a la que se pertenece es de gran importancia para lo que se puede llamar la maduración biográfica de los individuos, como expresión de la identidad.

El contexto teórico tiene el sentido de proporcionar a los docentes que trabajan con población escolar que ha sufrido el desplazamiento, elementos que les permitan reconocer las secuelas que este fenómeno deja en el campo de las necesidades vitales y existenciales y lo que significa en términos de la persona humana, la falta de reconocimiento de una identidad cultural. Al aceptar estos planteamientos necesariamente se entra a asumir cambios en el proyecto educativo institucional de los establecimientos escolares que acogen esta población, pues de ninguna manera se plantea la necesidad de crear escuelas especiales para desplazados. Los cambios en el PEI parten de incorporar un elemento básico como es la negociación cultural, involucrando a toda la comunidad educativa amenazada por los efectos de la misma emergencia. Este elemento de negociación debe lograr un consenso para trastocar las rutinas, los métodos y espacios que el imaginario colectivo le asigna a lo que debe ser la escuela.

2. Restrepo Y., Manuel y otros. Escuela y desplazamiento, una propuesta pedagógica. Agosto de 1999.

Otros planteamientos que hacen parte del marco teórico en el que se inscribe la propuesta son los siguientes: la Ética y la construcción de identidades, la relación consigo mismo, la relación con los bienes materiales, el encuentro con el otro (la otredad).

La escuela y el diálogo con la Ética

La escuela es el escenario donde convergen los alumnos que proceden del arraigo territorial y de la localidad y aquellos otros que proceden del desarraigo territorial al haber sido desplazados. Cuando el docente procura el momento para que cada alumno presente el testimonio de su vida en familia y en vecindad, está logrando suscitar un mosaico de diferencias recíprocas y mutuas entre los niños y los jóvenes, crea un espacio para el reconocimiento de la pluralidad.

La experiencia de elaborar la pena y el pesar por medio del testimonio oral, es un recurso pedagógico que posibilita abordar la reflexión y el conocimiento de valores sociales primordiales como la solidaridad y la paz, y el reconocimiento de un repertorio de principios morales y éticos constitutivos del ser humano, que son la base sobre la cual se soporta la autonomía consciente.

Escuela - Desplazamiento

Es una propuesta pedagógica dirigida a maestros de instituciones escolares que trabajan con comunidades y poblaciones infantiles y juveniles que han sufrido el desplazamiento forzado por causa del conflicto armado o que han vivido situaciones de desplazamiento por motivos naturales o económicos.

Las respuestas educativas rápidas tal como lo demuestran las experiencias internacionales con poblaciones de refugiados o los resultados de la investigación adelantada por el Ministerio de Educación Nacional y la Corporación para el Desarrollo Humano permiten crear un contexto afecti-

vo, recreacional y lúdico que posibilite recuperar la comunidad de confianza; prevenir el conflicto post-desplazamiento; reducir el estrés post-traumático ocasionado por las situaciones de violencia y “normalizar la situación” estableciendo rutinas y contextos de aprendizaje no formal; desarrollar innovaciones pedagógicas en el tratamiento de emergencias causadas por situaciones de conflictos sociales o por catástrofes naturales.

La propuesta pedagógica se basa en la formulación de algunas estrategias que le permitan a la escuela operar en situaciones de emergencia ocasionadas por el desplazamiento. Las respuestas a esta situación combinan tres elementos que han de operar como procesos integrados sobre dispositivos para el desarrollo integral del ser humano que se derivan de las dimensiones socioafectiva, cognitiva, y psicomotriz.

El Saber, corresponde al conocimiento exacto de la naturaleza de la situación y de sus efectos, como del dispositivo pedagógico que ha de ser aplicado.

El Hacer, permite construir los contextos afectivos, de recuperación psicológica, de confianza, de convivencia, de cooperación y de aprendizaje.

El Ser, corresponde a la actitud vital y solidaria de los maestros como sujetos de la pedagogía y como referentes fundamentales para los niños y jóvenes.

El fundamento pedagógico apunta a crear condiciones que permitan a los docentes desarrollar, en la institución escolar y en el aula de clase, un proceso de recuperación de los traumas psicosociales sufridos por los niños y jóvenes producto de la situación de violencia y el desplazamiento, a través de reconocer cómo tal situaciones han lesionado aspectos fundamentales de las dimensiones del desarrollo humano.

Estructura Curricular de la propuesta

La propuesta está diseñada en la perspectiva de que las emergencias educativas de-

ben ser atendidas teniendo en cuenta tres fases del proceso curricular escolar con niños y jóvenes víctimas de la violencia, de la guerra o de las catástrofes de la naturaleza: primera fase: recreacional y preparatoria; segunda fase: escolarización no formal; tercera fase: reintroducción al currículo. La primera y segunda colocan el énfasis del quehacer de los docentes en aproximaciones no formales a la educación.

El maestro tendrá en cuenta que desde la animación en dichas fases se pueden ir construyendo normas y reglas de convivencia. El resultado será el acercamiento a las dimensiones corporal, comunicativa y estética, para que desde allí se pueda establecer un diálogo con el mundo de la ética aplicado a estos seres lastimados por la violencia. Utilizando diversas estrategias para desarrollar cada una de las dimensiones mencionadas, se podrá lograr que los niños y jóvenes que han sido víctimas puedan, poco a poco, reinscribirse en el círculo de su desarrollo vital y moral, el cual ha sido violentamente interrumpido. El juego, el deporte, el trabajo, el dibujo,

las narraciones, las actividades artísticas y demás ejercicios comunicativos, lúdicos y estéticos serán, dentro de esta propuesta, el trabajo escolar de niños y jóvenes.

La elaboración del duelo permite que las personas que han sufrido eventos traumáticos puedan narrar lo sucedido, reconocer la pérdida, expresar el dolor de ella y empezar a resignificar su propia vida como superación de los hechos dolorosos. En el contexto escolar, la elaboración del duelo permitirá, como se dijo, que el alumno pueda reinscribirse en el círculo de desarrollo afectivo, motriz y cognitivo. Está demostrado que un buen trabajo pedagógico puede lograr la recuperación sicoafectiva, salvo en casos extremos que ameriten la intervención de un especialista.

La síntesis que hoy presento de la propuesta “Escuela y Desplazamiento”, es una invitación a los maestros y maestras que les ha correspondido trabajar de cara a esta emergencia, para confrontar sus conocimientos, investigar el tema y las múltiples posibilidades de innovar no sólo en las situaciones límite sino también en las llamadas situaciones de “normalidad”.



6. Propuesta para la Red Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana

Yenny Lorenza VIVEROS*

Abordar hoy la temática etnoeducativa en Colombia es de gran importancia. Ésta aporta a la reconstrucción del tejido social descompuesto por factores como el desinterés e indiferencia de los actores sociales encargados de implementar planes, proyectos, programas y propuestas educativas en el país. Diseñar una propuesta de etnoeducación se constituye en una dinámica histórico-cultural que permite la reconstrucción del proyecto de vida de las comunidades afrocolombianas, sesgadas tradicionalmente por los imaginarios de la cultura occidental.

La etnoeducación no es algo nuevo, como lo muestran las experiencias de la región del Pacífico, las comunidades indígenas y afrodescendientes, por mencionar algunos caos. Sin temor a equívocos y sin evadir responsabilidades, se puede decir que aunque los docentes han intentado jalonar procesos pedagógicos en etnoeducación, no se ha llegado a una implementación acorde con las necesidades de poblaciones específicas ni con la responsabilidad que les compete. Pero, con el trabajo en red, nace una esperanza y se abren caminos para construir una propuesta educativa que integre educación y culturas, lo cual no es una tarea fácil en este país. Por ello se propone la conformación de la Red Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana. La implementación de esta red se fundamenta en elementos normativos tales como la Constitución Política del 91, la Ley 115 de 1994, el Decreto 804 del 95, los lineamientos curriculares de la Cáte-

dra de Estudios Afrocolombianos, y el Decreto 1122 del 98, entre otros. En este marco constitucional y legal, el Estado reconoce el carácter multiétnico y pluricultural del país, permitiendo así la integración de los grupos étnicos y el fortalecimiento de la identidad, diversidad cultural y equidad social. La cultura se constituye en el eje envolvente y transversal de este nuevo proceso educativo.

Antecedentes

La Red de Innovaciones Pedagógicas del Pacífico Colombiano se inició en el año 1999 a través de un convenio de cooperación entre el Programa Plan Pacífico y el Ministerio de Educación Nacional, el cual se realizó de manera coordinada en los departamentos del Chocó, Cauca, Nariño y Valle del Cauca.

El proceso consistió en sensibilizar, organizar y preparar a los docentes de diferentes ciudades de los departamentos anteriormente mencionados, en la conformación de comunidades académicas, es decir, de red o equipos de trabajo. Fue así como se conformó la red del Chocó, llamada “Chasque”, la de Nariño, “Los Esteros”, la de Guapi (Cauca), “El Manglar” y la de Buenaventura, “Chinchorro”. Estas redes crearon la coordinación general, cuya sede está en la ciudad de Buenaventura, presidida por Humberto Celorio Benítez.

La reunión regional realizada en Buenaventura, en el mes de febrero de 2002, per-

* Coordinadora de la Red de Innovaciones Pedagógicas de Buenaventura. La propuesta fue elaborada por: Yolanda Castro Quintero, Romel Peña, Elber Leonel Garcés, Humberto Celorio, José Libardo Posso, María Luisa Moreno, Elda Mireya Hurtado, Rosalía Riascos, Armando Olave, Edison Alfredo Albán, Jorge García, Belén Olave Caicedo y la ponente.

mitió elaborar un plan de acción anual de actividades, que contempla:

- La creación de la asociación Red de Innovaciones Pedagógicas del Pacífico colombiano, REDIPAC.
- La capacitación a docentes en innovaciones pedagógicas en los municipios de los departamentos miembros.
- La asesoría y seguimiento de proyectos innovativos de las distintas células.
- La producción escrita en los diferentes núcleos.

En todos estos trabajos se perfila una propuesta etnoeducativa que beneficia las comunidades de la región.

Acciones propuestas

Para conformar la Red etnoeducativa afrocolombiana es pertinente establecer y asignar un plan de acción, el cual consideramos debe contener, entre otras, las siguientes actividades:

1. Un diagnóstico que permita recopilar elementos significativos de los trabajos etnoeducativos realizados por las distintas organizaciones que históricamente han contribuido a estos procesos y que están asentadas en todo el territorio colombiano.
2. Un trabajo de cualificación, sensibilización y concientización de docentes, directivos docentes, padres de familias y estudiantes.
3. Implementar, en la básica secundaria, media vocacional y universidad, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos transversalizada por la cultura del contexto.
4. Crear un banco de datos que permita apoyar la producción escrita de las comunidades afrocolombianas, donde se retome su memoria histórica y fortalezca su identidad cultural.
5. Realizar alianzas estratégicas interinstitucionales con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que permitan viabilizar la propuesta de red afrocolombiana.

6. Hacer encuentros nacionales con el objeto de estar retroalimentando la propuesta etnoeducativa.

Responsables

Serían responsables de la Red el Ministerio de Cultura, el Ministerio de Educación Nacional, las secretarías de educación departamentales, las universidades, la comunidades negras, la Red de Innovaciones Pedagógicas del Pacífico, el Centro Pastoral Afrocolombiano, docentes e investigadores de la región.

Recursos

Para implementar esta propuesta se requiere el talento humano de pedagogos, investigadores, profesionales capacitados en distintas áreas (psicólogos, trabajadores sociales, psicoorientadores, etc.), artesanos de la cultura (cuenteros, curanderos, folcloristas, etc.), estudiantes y padres de familia, y comunidades afrocolombianas. Igualmente, el soporte institucional del Ministerio de Educación Nacional, el Ministerio de Cultura, el Ministerio de Desarrollo, el Plan Pacífico, las gobernaciones, secretarías departamentales de educación, universidades, colegios, ONG, etc.

Ejecución y seguimiento

Para conformar la Red se necesita establecer unas estrategias que permitan que los actores responsables en los diferentes municipios se organicen en equipos de trabajo. Éstos, una vez cualificados en la temática etnoeducativa, serán multiplicadores en la comunidad y podrán generar otros equipos.

Las redes de innovaciones pedagógicas conformadas en las diferentes regiones del país han venido liderando el proceso de integración y organización de los docentes. Esta experiencia ha sido importante y se considera necesaria en la dinamización, ejecución y seguimiento de la actual propuesta.




Las redes de innovaciones acompañarán a los distintos equipos en el diseño de programas curriculares, capacitación y actualización de docentes, asesorías en investigación y divulgación de la memoria oral y en la organización de los distintos en-

cuentros municipales, departamentales y nacionales, acompañando a los docentes en el proceso de socialización y publicación bimestral de los logros alcanzados por los diferentes equipos.



7. Reconocimiento al maestro Manuel Zapata Olivella

REPUBLICA DE COLOMBIA



MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
RESOLUCIÓN NUMERO 1738 DE 20
(23 JUL 2002)

Por la cual el Ministro de Educación Nacional otorga la Condecoración
"SIMÓN BOLÍVAR"

EL MINISTRO DE EDUCACIÓN NACIONAL
en ejercicio de sus facultades legales y en especial las conferidas,
en las resoluciones Nos. 6855 y 9420 de 1983, 6459 de 1991 y 4161 de 1994 y,

CONSIDERANDO

Que el Doctor **MANUEL ZAPATA OLIVELLA**, ha dedicado su vida al estudio de las culturas colombianas, a través de sus aportes literarios.

Que el Doctor **MANUEL ZAPATA OLIVELLA**, desde los cargos ocupados ha cumplido la noble función de crear y divulgar el conocimiento con profundo sentido de responsabilidad, todo esto, en beneficio del desarrollo cultural, económico y social del país.

Que el Doctor **MANUEL ZAPATA OLIVELLA**, entiende que la cultura juega un papel decisivo en la construcción de conocimientos y competencias necesarias para garantizar la libertad y permanencia de las instituciones democráticas, el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales.

Que el Doctor **MANUEL ZAPATA OLIVELLA**, ha publicado diversas obras literarias como son: "Tierra Mojada", "Detrás del Rostro", "En Chimá Nace Un Santo", "Chambacú, Corral de Negros", "Changó, El Gran Putas" (Novela-saga), "El Fusilamiento del Diablo". También ha escrito cuentos, relatos, ensayos, telenovela, publicaciones en periódicos y revistas.

Que el Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación Nacional reconoce y exalta la labor desarrollada por el Doctor **MANUEL ZAPATA OLIVELLA**, en sus años de actividades al servicio de la cultura Colombiana.

11/9

RESOLUCIÓN NUMERO 1738 DE 20 HOJA No.

Continuación de la Resolución por la cual el Ministro de Educación Nacional otorga la Condecoración Medalla "SIMÓN BOLÍVAR."

RESUELVE:

ARTÍCULO PRIMERO: Otorgar la Medalla "SIMÓN BOLÍVAR" al Doctor **MANUEL ZAPATA OLIVELLA**.

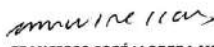
ARTÍCULO SEGUNDO: La condecoración será impuesta por el señor Ministro de Educación Nacional o su delegado en ceremonia que se realizará para tal fin.

ARTÍCULO TERCERO: La presente resolución rige a partir de la fecha de expedición.

COMUNÍQUESE Y CÚMPLASE

Dada en Bogotá D.C, a los 23 JUL 2002

EL MINISTRO DE EDUCACIÓN NACIONAL.


FRANCISCO JOSÉ LLOREDA MERA

PALABRAS DEL MAESTRO MANUEL ZAPATA OLIVELLA*

Gracias a nuestros dioses, los descendientes de africanos no tenemos la oportunidad de sonrojarnos en las mejillas cuando somos objeto de cariño y afecto como el que ustedes acaban de expresar, pero, como acontece a todos mis hermanos, si ustedes vieran cuán caliente y roja tengo la planta de los pies...

Sé que estamos limitados a expresarnos brevemente y yo he querido en este instante, al recibir este reconocimiento, que desde luego es muy placentero recibirlo a nombre de todos mis hermanos afrocolombianos, mestizos, mulatos y zambos, expresar, pero también manifestarles que no soy más que un pasajero en la historia y que estos breves instantes de mi vida de tantos años tienen que ser de alguna forma un desafío para la historia de nuestra comunidad afrouniversal.

Creo que el señor ministro de Educación talvez no haya medido la trascendencia que tiene el haber incluido en el pensum de estudios de los colombianos en general la historia particular de la etnia africana, que hace parte no solamente, desde luego, de la historia de la etnia nuestra y de este continente, sino que está inscrita en el proceso de nacimiento de la vida humana.

Considero que muchas formas de estar manifestando el afecto y el cariño que los descendientes afro han dado a la cultura nacional deben exaltarse, divulgarse, apreciarse. Sin embargo, es también bueno recalcar que por muy recreadora que hubiese sido la labor de nuestros antepasados en este continente y en Colombia, tratando de rescatar las formas materiales de su cultura, la forma de sus dioses, luchando por el reconocimiento como fundamento de la sociedad, de la vida humana, de la familia y de la creatividad universal, digo yo, que aunque quisiéramos nosotros resaltar los aportes de esos antepasados traídos aquí a la América para ser expoliados de sus valores culturales, todo lo que

pareciera que tenemos, no lo olvidemos, es simple y llanamente la terquedad de un pueblo esclavizado que quiso dejar sus huellas en un proceso de expoliación humana, como fue la Colonia en América. Simple y llanamente, una cultura de sobrevivencia colonial no puede ser exaltada y sentida como tal vez ellos hubiesen querido hacerlo, si hubiesen llegado acá en una diáspora genética espontánea y no compulsada. No quiero restarle importancia a esos valores. Pero en estos instantes, breves minutos, quiero resaltar quizás lo máspreciado, el mayor significado humano histórico y cultural que tienen esas pequeñas huellas que nosotros hoy en día estamos resaltando, como es la creatividad de nuestros antepasados.

Quiero decir que la más importante contribución de nuestras comunidades en este periodo de esclavización al que fueron sometidos en este continente no fueron las manifestaciones materiales, no fueron los tambores, no fueron, desde luego, la preservación de la memoria de los alimentos, la preocupación por la defensa de sus vidas, sino tres elementos fundamentales, que no solamente han aportado a América sino a la cultura universal: el aporte de haber gestado por vez primera expresiones humanas, el aporte de haber creado por vez primera el núcleo de la familia y el aporte de haber creado las artes, la Filosofía, la Religión, el concepto universal de lo que es el hombre, como ente creador de valores espirituales y materiales.

Yo quiero entonces, dentro de esas páginas, simplemente señalar un momento histórico que, ya sabemos por qué, no ha trascendido en el concepto y la interpretación de la cultura universal. Me refiero a ese momento de la historia, en la Mesopotamia, desde luego mucho antes de la era cristiana, mucho antes de las culturas que se habían generado a lo largo de los siglos a través de todos los continentes,

* Texto editado de las palabras pronunciadas en el homenaje, las cuales se han respetado al máximo.



ese instante en que se vieron por vez primera las muestras más concretas de lo que era el lenguaje, de lo que era el alfabeto, de lo que eran las artes, de lo que era la mitología, de lo que era la filosofía, de lo que era la sabiduría de todos los pueblos del mundo. A ese momento y a ese proceso es adonde nosotros debemos apuntar nuestras miradas, porque no solamente allí se generó la cultura egipcia, no solamente en la Mesopotamia se dieron las pautas que posteriormente van a engrandecer el arte de Egipto, el arte romano, el arte griego, el arte de Persia, de la India y de China, sino que también todas nuestras culturas americanas, la olmeca, la azteca, la maya, la cubaneca, la de Chimú, la de San

Agustín y la de Tierra Adentro, fueron destellos de ese proceso, porque en ese instante los seres humanos comprendieron que no eran simples partículas divididas en la especie humana, sino el conjunto de toda la historia que había precedido a ese momento histórico. Yo quisiera entonces resaltar ese hecho histórico, para que no continuemos creyendo que hemos sido simple y llanamente los pasajeros breves de la historia de cinco siglos de opresión en este continente sino que, por el contrario, hemos estado presentes y hemos sido gestores también de la cultura universal, el único espejo donde cabemos todos para expresar la creatividad del hombre. Gracias.



*8. Declaración de las organizaciones de comunidades negras**

T

eniendo en cuenta el espíritu de este Primer Foro de Etnoeducación Afrocolombiana, las diferentes temáticas trabajadas en los paneles y conferencias, la participación de los asistentes y una propuesta presentada por las organizaciones

afrocolombianas del departamento del Cauca, se ha considerado necesario sintetizar los diversos mensajes que deja el Foro en una declaración final, que se expresa en los siguientes términos:

PRIMER FORO DE ETNOEDUCACIÓN AFROCOLOMBIANA DECLARACIÓN FINAL

Las organizaciones afrocolombianas, académicos, docentes afrocolombianos, investigadores y consultores independientes presentes en el primer Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana realizado en Bogotá los días 30 y 31 de julio de 2.002

CONSIDERANDO:

Que el próximo 27 de agosto se cumplen nueve años de la Ley 70 de 1993.

Que esta ley reconoce los derechos fundamentales del pueblo afrocolombiano como grupo étnico, entre otros la titulación colectiva como territorio ancestral y espacio de materialización de la cultura.

Que se ha establecido en Colombia una política de etnoeducación afrocolombiana, la cual se hace explícita por medio de la Ley 70 y otras normas del estado social de derecho.

Que la situación de violencia que vive el país ha hecho de las comunidades afrocolombianas víctimas de masacres, muertes selectivas y genocidio o las ha empujado al desplazamiento y al exilio.

Que a pesar de los diferentes esfuerzos organizativos que se expresan en la gestión e implementación de proyectos etnoeducativos afrocolombianos, el sistema educativo colombiano no ha generado una apropiación y aplicación práctica de esta política.

* Leída por Daniel Garcés Aragón.

Que no se llevó a la práctica el Plan Nacional de Desarrollo formulado para la población afrocolombiana, en el cual se hizo énfasis sobre los procesos etnoeducativos afrocolombianos.

DECLARAN:

Que se hace necesario articular discurso y práctica para dar aplicación a la política de etnoeducación afrocolombiana y cumplimiento a la normatividad establecida.

Que es necesario que las instituciones formadoras de docentes reformulen sus currículos, teniendo en cuenta los lineamientos de la política etnoeducativa afrocolombiana y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en procura de reconocer, de manera efectiva en la sociedad colombiana, los aportes de esta cultura al país y a la humanidad, promocionar su conocimiento e informar a la actual y nuevas generaciones.

Que es necesario impulsar y promover los procesos de investigación sociocultural y etnoeducativos, así como los procesos de formación y capacitación sobre etnoeducación afrocolombiana, en la búsqueda de hacer efectiva la renovación curricular, que haga visible la circulación de la información y el conocimiento de la cultura afrocolombiana por el sistema educativo colombiano.

Exigir la financiación y reorientación de la inversión de la educación en los municipios y departamentos, en la dirección de priorizar la promoción y desarrollo de los procesos etnoeducativos afrocolombianos.

Que el Gobierno nacional retome los planteamientos formulados en los planes de desarrollo nacional para comunidades afrocolombianas, como un elemento básico para priorizar la inversión en el pueblo afrocolombiano.

La educación como proceso de formación se realiza por diferentes medios y más aún en este mundo globalizado, razón por la cual se hace necesaria la contribución de los diferentes canales de información -radio, prensa escrita, televisión-, con la finalidad de promover socialmente el respeto a la diversidad étnica y cultural.

Que los organismos internacionales realicen seguimiento al Gobierno nacional, para garantizar el cumplimiento de la política y normatividad sobre etnoeducación afrocolombiana y promover el apoyo a las organizaciones afrocolombianas, con la finalidad de garantizar procesos de concertación participativos y con equidad.

Se hace necesario que las entidades gubernamentales apoyen el proceso organizativo de las comunidades afrocolombianas y se haga efectiva la titulación colectiva del territorio.

Que el Estado colombiano garantice la protección real de las comunidades afrocolombianas, sobre todo de aquellas que se encuentran ubicadas en territorios disputados por los autores armados y el apoyo concreto a los desplazados afrocolombianos.