

RUTAS DE LA INTERCULTURALIDAD

ESTUDIO SOBRE EDUCACIÓN CON POBLACIONES AFRODESCENDIENTES EN ECUADOR, BOLIVIA Y COLOMBIA

ENFOQUES, EXPERIENCIAS Y PROPUESTAS



Oficina en Quito
Representación para Bolivia,
Colombia, Ecuador y Venezuela

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

RUTAS DE LA INTERCULTURALIDAD

ESTUDIO SOBRE EDUCACIÓN
CON POBLACIONES AFRODESCENDIENTES
EN ECUADOR, BOLIVIA Y COLOMBIA

ENFOQUES, EXPERIENCIAS Y PROPUESTAS

Publicado en el año 2011 por la
Organización de las Naciones Unidas
para la Educación, la Ciencia y la Cultura,
Oficina UNESCO Quito

Coordinación y Apoyo Técnico:

Oficina de la UNESCO Quito
Representación para Bolivia,
Colombia, Ecuador y Venezuela.
www.unesco.org/quito
educacionquito@unesco.org

Magaly Robalino Campos
Hugo Venegas Guzmán

Investigación:

Iván Pabón Chalá - Ecuador
Axel Rojas Martínez - Colombia
Juan Angola Maconde - Bolivia

Diseño e impresión:

Cromatik Press
091642204

UNESCO Quito agradece de manera especial por su colaboración a los Ministerios de Educación, a las Comisiones Nacionales de Cooperación con la UNESCO y a todas las instituciones que han hecho parte de este esfuerzo.

Los datos contenidos en este libro y las opiniones expresadas en el mismo, no necesariamente son las de la UNESCO y no comprometen a la Organización. Las designaciones empleadas y presentación del material en esta publicación no implican ningún criterio en absoluto por parte de la UNESCO sobre la situación jurídica de algún país, territorio, ciudad o área ni de sus autoridades, ni tampoco sobre la delimitación de sus límites o fronteras.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	9
INTRODUCCIÓN	11
1. ESTUDIO SOBRE EDUCACIÓN CON POBLACIONES AFRODESCENDIENTES EN ECUADOR	17
- Introducción	17
CAPITULO UNO: Marco Conceptual y Normativo	21
1.1 Marco Conceptual de la Etnoeducación	30
- ¿Qué es la Etnoeducación?	25
1.2 Marco Normativo	30
- Normativa Nacional	30
- Normativa Internacional	33
CAPITULO DOS: Debate académico	35
2.1 Análisis desde el trabajo universitario	35
2.2 Análisis de textos	38
CAPITULO TRES: Experiencias Etnoeducativas y sitios patrimoniales	41
3.1 Experiencias Etnoeducativas (por regiones)	41
- Antecedentes	41
- Experiencias Etnoeducativas en Guayaquil	42
- Experiencias Etnoeducativas en Esmeraldas	43
- Experiencias Etnoeducativas en el Valle del Chota	46
- Experiencias Etnoeducativas en Quito	49
3.2 Patrimonio Cultural material e inmaterial afroecuatoriano	52
- En Guayaquil	53
- En Esmeraldas	54
- En la zona del Chota-Mira	56
- En Quito	57
- En Sucumbíos	58
- Propuesta de aplicación	59
- Actores involucrados y acciones concretas	64
Bibliografía	71

2. ESTUDIO SOBRE EDUCACIÓN CON

POBLACIONES AFRODESCENDIENTES EN COLOMBIA	75
Introducción	75
Presencias afrodescendientes: población y participación política	83
Poblacion negra, afrocolombiana, palenquera y raizal	83
Organizaciones sociales de comunidades negras	88
De la educación de comunidades negras a la etnoeducación	93
Proyectos educativos de comunidades negras	93
Afrodescendientes y política de etnoeducación	95
Cátedra de Estudios Afrocolombianos: antecedentes y marco jurídico	98
Conceptualizaciones sobre Cátedra y etnoeducación	102
Plan integral de acciones afirmativas para el reconocimiento de la diversidad cultural y la garantía de los derechos de los y las afrodescendientes	103
Bogotá Afrocolombiana. Orientaciones Pedagógicas para el Desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la ciudad	104
Diagnostico Etnoeducativo del departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina	106
Etnoeducación y diversidad cultural	108
Enfoques y Caminos: en la construcción de los procesos de etnoeducacion	110
Etnoeducacion y Cátedra de Estudios Afrocolombianos para el departamento de Antioquia. Lecciones de etnoeducacion No. 2.	111
Cátedra de estudios Afrocolombianos para Caldas. “Hacia una educación intercultural”.	113
La memoria de los Griots. La cátedra afrocolombiana desde las fuentes primarias.	115
Sankofa. Cátedra de estudios Afrocolombianos. Programa de asistencia integral a la Población afrodescendiente de las regiones de Urabá y Choco.	116
Aprendamos apreciando la diversidad. Cartilla para preescolar	117
Escuelas y pedagogías afrocolombianas del río, el valle y la montaña. Memorias de la ruta afrocolombiana, sur del Valle, Norte del Cauca de la Expedición Pedagógica Nacional	118
Hacia un proyecto Afroamericano de educación Libertadora. Quinto Encuentro de Pastoral Afroamericana.	120
Cátedra Afrocolombiana. Orientaciones Curriculares	121
Serie Sembrando – Guía para maestros	123

Tensiones, debates, perspectivas	124
Legislación nacional sobre educación para afrodescendientes	133
Antecedentes y marco internacional	133
Algunos convenios y pactos internacionales ratificados por Colombia y relacionados con los derechos de los afrodescendientes	134
Algunas leyes y decretos posteriores a la Constitución de 1991	135
Entidades con funciones específicas de atención a población afrocolombiana	137
Organigrama de los espacios de participación	139
La Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la legislación	140
Definiciones: etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos	140
Principios y fines de la etnoeducación.	142
Currículo y diseño curricular.	143
Selección y contratación de maestros etnoeducadores	145
Formación de etnoeducadores	147
Administración y gestión institucionales	149
Experiencias educativas	157
El diseño de asignaturas específicas	159
Trabajo con proyectos transversales	160
Trabajo por proyectos y actividades	163
Experiencias educativas y patrimonio cultural inmaterial	164
Institución Educativa de Tierrabomba, Bolívar	166
Institución Educativa Domingo Benkos Biohó de Bocachica, Bolívar	166
Institución Educativa Antonia Santos- Sede San Luis Gonzaga, Bolívar	167
Institución Educativa Nueva Esperanza de Arroyo Grande, Bolívar	167
Institución Educativa Femenina de Enseñanza Media y Profesional "IEFEMP", Chocó	168
Institución Educativa Técnica de Bayunca, Bolívar	168
Institución Educativa Normal Superior Manuel Cañizales, Chocó	169
Etnoeducación, control curricular y política pública	170
Educación superior	173
Universidad y afrodescendientes	175

La educación superior en la legislación para comunidades negras	176
Universidad del Pacífico	179
Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella	181
Acción afirmativa en las universidades	183
Algunas consideraciones acerca de las estrategias descritas.	188
Mirando el futuro: elementos para una agenda	191
Experiencias para aprender. Potencia y oportunidades de la etnoeducación	191
Factores que limitan el desarrollo de las experiencias educativas	192
Retos para la construcción de una política pública de educación superior	195
Lineas de acción para construir o fortalecer políticas educativas	196
Bibliografía general de referencia	201
3. ESTUDIO SOBRE EDUCACIÓN CON POBLACIONES AFRODESCENDIENTES EN BOLIVIA	229
CAPÍTULO UNO	229
Contexto social, normativo y político de la educación afro en Bolivia	229
1.1 Contexto general	229
1.2 Normativas legales	235
CAPÍTULO DOS	241
Debate Educativo	241
2.1 Debate desde la producción no afro	242
2.2 Debate desde la comunidad afroboliviana	247
CAPÍTULO TRES	253
Experiencias etnoeducativas y sitios de patrimonio cultural en el estado plurinacional de Bolivia	253
3.1 Visión desde la etnoeducación afroboliviana	253
3.2 Descripción de experiencias	256
3.3 Dificultades, logros y experiencias	258
3.4 Patrimonios culturales en el Estado Plurinacional de Bolivia	260
CAPÍTULO CUATRO	267
Propuestas para el fortalecimiento de la educación afro en Bolivia	267
4.1 Consideraciones generales	267
4.2 Esquema de la propuesta	270

4.3 Población beneficiada	272
4.4 Impactos de la propuesta	273
Conclusiones generales y recomendaciones	274
Bibliografía	279

RUTAS DE LA INTERCULTURALIDAD

ESTUDIO SOBRE EDUCACIÓN
CON POBLACIONES AFRODESCENDIENTES
EN ECUADOR, BOLIVIA Y COLOMBIA

ENFOQUES, EXPERIENCIAS Y PROPUESTAS

PRESENTACIÓN

La Organización de las Naciones Unidas en la 65ª sesión plenaria del 18 de diciembre de 2009, emitió la Resolución 64/169, aprobada por la Asamblea General, mediante la cual se declara el año 2011 como el “Año Internacional de los Afrodescendientes”. Según la Resolución, esta declaración se realiza con el propósito de “fortalecer las medidas nacionales y la cooperación regional e internacional en beneficio de los afrodescendientes en relación con el goce pleno de sus derechos económicos, culturales, sociales, civiles y políticos, su participación e integración en todos los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales de la sociedad, y la promoción de un mayor conocimiento y respeto de la diversidad de su herencia y su cultura”.

Por otra parte la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (UNESCO, 2001), reafirmando los derechos humanos y libertades fundamentales de la Declaración Universal de Derechos Humanos y afirmando que el respeto de la diversidad de las culturas, la tolerancia, el diálogo y la cooperación, en un clima de confianza y de entendimiento

mutuos, son uno de los mejores garantes de la paz y la seguridad internacionales, aspira a “una mayor solidaridad fundada en el reconocimiento de la diversidad cultural, en la conciencia de la unidad del género humano y en el desarrollo de los intercambios interculturales”. Considera además que la diversidad cultural es una de las “fuentes del desarrollo, entendido no solamente en términos de crecimiento económico, sino también como medio de acceso a una existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual satisfactoria”, y que “la defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana. Ella supone el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, en particular los derechos de las personas que pertenecen a minorías y los de los pueblos indígenas”. Y a ello agrega que “Nadie puede invocar la diversidad cultural para vulnerar los derechos humanos garantizados por el derecho internacional, ni para limitar su alcance”.

En este marco, la Oficina V UNESCO Quito y Representación para Bolivia, Colombia, Ecuador y Venezuela, ha iniciado acciones estratégicas en las áreas de producción de conocimiento y apoyo al fortalecimiento de capacidades que favorezca la educación de la población afrodescendiente de los países andinos, desde un enfoque de interculturalidad y derechos humanos. De esta forma, UNESCO Quito se complace en compartir los estudios nacionales realizados por investigadores independientes en Bolivia, Colombia y Ecuador, como una contribución al conocimiento del estado actual de las políticas, debates y experiencias exitosas en este campo, y aportar al fortalecimiento de las agendas nacionales de política educativa que favorezca la población afrodescendiente de los países andinos, desde una perspectiva intercultural y de derechos.

F. Edouard Matoko
Director

Oficina de UNESCO Quito
Representación para Bolivia, Colombia, Ecuador y Venezuela

INTRODUCCIÓN

Caminos de alta fiesta

¿Adán y Eva eran negros?

*En África empezó el viaje humano en el mundo.
Desde allí emprendieron nuestros abuelos la conquista del planeta.
Los diversos caminos fundaron los diversos destinos,
y el sol se ocupó del reparto de los colores.
Ahora las mujeres y los hombres, arcoíris de la tierra,
tenemos más colores que el arcoíris del cielo;
pero somos todos africanos emigrados.
Hasta los blancos blanquísimos vienen del África.*

Eduardo Galeano¹

El presente estudio aborda elementos históricos, sociales, culturales, económicos, educativos, organizativos y políticos de los pueblos afrodescendientes en la Región Andina. Algunos textos reflejan parte de la memoria histórica del pueblo afroandino, de gran valor por su fuerza y por su riqueza de relato y como legítima expresión de un proceso que ha transitado entre el dolor y la esperanza en una historia de esclavitud y exclusión y, también de búsqueda de sus propios espacios de vida, identidad y liberación, en una historia en la cual cobra pleno sentido la frase que dice “entre el espanto y la ternura... la vida canta”².

Una mirada sencilla y profunda marca estos 3 estudios y desafía a la sociedad para la construcción de una interculturalidad crítica, de un diálogo entre diversas culturas en igualdad de condiciones y de nuevas y renovadas identidades. En esta dirección, el estudio coloca temas relevantes de las propias visiones, experiencias y propuestas de los pueblos afro ecuatorianos, colombianos y bolivianos.

La historia de la población afro andina se remonta a la diáspora africana, que durante los siglos XVI al XIX como resultado de la esclavitud, “destrozó el corazón del linaje africano... Las lenguas propias sufrieron el embate foráneo; el francés, inglés,

1. Galeano, Eduardo, Espejos: una historia casi universal, Siglo XXI Editores & Siglo XXI Iberoamericana Editora, Buenos Aires. 2010.
2. Silvio Rodríguez, Entre el espanto y la ternura, La Habana, 1988, en homenaje a la obra del pintor ecuatoriano Oswaldo Guayasamín.

portugués (y castellano), se convirtieron en los idiomas oficiales de los pueblos arrancados de su tierra. La otra arremetida fue a la religiosidad, las creencias animistas y su espiritualidad, fueron reemplazadas por el catolicismo y sus símbolos impuestos”. (Angola 2011).

La trata transatlántica produjo la movilización involuntaria de miles de millones de africanos de una a otra orilla. Los que lograban sobrevivir al inhumano viaje, comprados y marcados por los nuevos dueños, eran esparcidos por las tierras de las tres Américas. En el caso concreto de la Región Andina, las luchas de los pueblos afro descendientes por alcanzar sus derechos han tenido diversas características, inicialmente por su libertad frente a la esclavitud, luego junto a los movimientos independentistas, y, posteriormente sus luchas han sido por su tierra, por su dignidad y por la vida de sus hijos e hijas.

“Los derechos y libertades del pueblo africano que fueron vulnerados de raíz en sus propios territorios por los europeos, fue la calca patética impuesta en cada país de las tierras conquistadas y colonizadas del Nuevo Mundo. Libertad que, para la generación de descendientes de africanos en algunos países de las tres Américas, en particular de Sud América se abolió con las guerras de independencia, derecho a la libertad que no fue concesión gratuita de patriotas e independentistas, sino que tuvo precio de sangre” (Angola 2011). En algunos casos, sus luchas por su identidad y su cultura han tenido diversos matices, desde su derecho a una educación propia (etnoeducación como denomina en Colombia y Ecuador) y por la expresión de su voz, música, artes y por la recuperación y valorización de sus expresiones culturales.

Esta reconstrucción de identidad se ha dado en dos espacios: El primero, casa adentro que son los espacios autónomos para fortalecer lo propio, el escenario intracultural que me permite conocerme quién soy y cómo soy yo. “Yo familia, yo comunidad y yo sociedad”. Desde la plataforma común del imaginario cerrado con el concepto del nosotros podemos reafirmarnos desde la música que es el disco vertebral de la identidad, la prueba de supervivencia... El segundo, casa afuera, es el espacio compartido para enseñar a los otros, al Estado y a la sociedad, sobre lo que somos, la relación con lo foráneo, porque cada pueblo tiene una historia propia, un secreto íntimo

y profundo, y, por la diferencia entre las culturas se da el diálogo intercultural, escenario del referente histórico donde se encuentran demarcadas las rutas de la interculturalidad.” (Angola 2011).

La presencia, resistencia y vitalidad de la población afrodescendiente es una característica que ha logrado perdurar a pesar de las dificultades debido a los procesos de dominación política, social, económica, cultural y educativa.

Hay un nuevo momento en la mayoría de los países andinos que se reconocen como estados plurinacionales, multiétnicos, interculturales y que reconocen el valor de la diversidad, la importancia de tener una mirada propia de vida y desarrollo (Buen Vivir o Vivir Bien) y que están empeñados por dar un giro a la historia, desde una visibilización de las culturas indígenas, originarias y afrodescendientes.

Los presentes estudios realizados en Colombia, Ecuador y Bolivia sobre educación con poblaciones afrodescendientes, denominada ETNOEDUCACIÓN en países como Colombia y Ecuador, coinciden en gran parte de sus visiones, experiencias y propuestas. Los estudios incluyen: un análisis del marco constitucional, legal y normativo en el que se desarrollan las iniciativas de la educación de las poblaciones afrodescendientes; la identificación de políticas y estrategias para la promoción de la educación con poblaciones afro (en los casos en que existen); el relevamiento de programas, propuestas y experiencias de educación con poblaciones afro; se aproximan a una identificación de expresiones de patrimonio intangible de la cultura afro; y, colocan elementos para una agenda de futuro de las organizaciones, actores y responsables de una educación intercultural que incluye de modo importante a los pueblos afroandinos.

Los estudios arrojan algunos datos que ponen en evidencia la negación e invisibilización de la población afrodescendiente en ámbitos históricos, políticos, educativos, sociales en sus países. De allí que los apartados finales de los estudios, aportan elementos para trabajar y fortalecer diversas formas de participación, actoría, empoderamiento, visibilización de la historia, saberes, conocimientos, formas de vida, de organización y cosmovisiones propias de las poblaciones afrodescendientes, “desde su propia voz”... Se pretende

contribuir a la eliminación de las formas de exclusión histórica que se refleja en la siguiente frase: “en la escuela, nunca nos enseñaron de nuestros ancestros, ni de nosotros mismos, fuimos a la escuela pero aprendíamos de todo y de todos, menos de nosotros mismos”. (Pabón, 2011).

Se pretende también, consolidar las experiencias y propuestas, enmarcadas en la integralidad de sus derechos, siendo la educación un factor crucial para lograrlo. Hay avances normativos muy importantes, especialmente en las constituciones y leyes de educación de Bolivia y Ecuador, en el caso de Colombia, la normativa desde las políticas públicas, dan un marco interesante en el que se consolidan sus propuestas. Sin embargo, “la aplicación de una política no es igual a la existencia de un marco normativo; de hecho, el marco normativo existe, pero la política no ha logrado consolidarse... las manera de concebir los derechos educativos deberán trascender la noción escolarizada que ha predominado hasta el presente, pues parece sustentarse y sostener la idea de que estamos ante un problema que sucede en las aulas; sin embargo, los sistemas escolares no existen aislados de los contextos sociales”. (Rojas, 2011)

Los cambios esperados, no se limitan únicamente a los aspectos normativos o pedagógicos, implica también integrarlos en las políticas públicas, en los planes y programas nacionales de educación, es también el reconocimiento y relevamiento de los aportes de la población afro descendiente en todos los ámbitos de la vida de los países, la interculturalización de los sistemas educativos, la construcción de procesos educativos propios, endógenos, con visiones y materiales propios... “es decir, aprender y enseñar de nosotros y desde nosotros.” Para fortalecer su identidad, su proyecto de vida y su proyecto educativo propio. Para ello, la tradición oral, los procesos de diálogo y recuperación de la historia, saberes y experiencias de las poblaciones afrodescendientes en los países andinos es una vertiente fundamental de su quehacer educativo, cultural y social... “Dar a conocer la zona minada de saberes acumulados que forma parte de las experiencias de vida que se tienen legitimados por medio de las voces de las abuelas y abuelos y de madres y padres”. (Angola, 2011)

“La persona que se encuentra conectada con la raíz está conectada a la fuente de la sabiduría. La característica de una persona que está en la raíz es que tiene una identidad, que no se deja llevar por los demás, expresa una madurez, que tiene bastante apertura de dar y recibir. Las personas que han llegado a este nivel son abiertas sin perder lo que son. Estas personas son las que ayudan a transmitir o ser un puente con los adultos y la nueva generación. La sabiduría es la esencia de la raíz cultural. Estas personas son las abuelas y abuelos”. (Angola 2011)

La educación de las poblaciones afrodescendientes está ligada también al medio ambiente, al proceso productivo, a la territorialidad, la organización social, al diálogo entre culturas en condiciones de igualdad, dignidad y respeto mutuo, a la interculturalidad. Constituye el enaltecimiento de los valores históricos, etnológicos, culturales, productivos y ecológicos y del extraordinario aporte de los pueblos africanos a la construcción y desarrollo de la nacionalidad y de todas las esferas de la sociedad. Tiene que ver también con la “creación de espacios que nos permitan la participación política, que los colectivos urbanos y rurales estamos requiriendo”.... “es historia, cultura (entendiéndose que la cultura es: música, danza, poesía, coplas, versos, gastronomía, medicina tradicional, vestimenta, fiestas, religiosidad, dialectos propios, territorialidad, identidad), es economía (como procesos y formas de producir la tierra), es política, es interculturalidad, es vivienda. Todo esto es hoy para nosotros la Etnoeducación; ... y que estamos seguros nos permitirá de alguna manera confrontar las asimetrías sociales e insertarnos en el “desarrollo desde nuestra propia visión... hablar con nuestra propia voz; es decir, recuperar el uso de la palabra, para decir lo que hace cientos de años queremos decir, es un ejercicio saludable, así como el poder mostrar a los otros lo que realmente somos, ayudará mucho en la búsqueda del respeto mutuo entre pueblos y culturas diferentes... “hacia adentro debe ser etnoeducación y hacia afuera debe ser interculturalidad crítica”. (Pabón, 2011).

Para que ese diálogo sea igual, debemos estar conscientes de que hay una brecha histórica enorme... “la etnoeducación significa la adquisición y el desarrollo de conocimientos, valores

y aptitudes para el ejercicio de un pensamiento afro y la capacidad social de decisión”. (Walsh y García, 2002) En síntesis, esto se concreta en políticas públicas, espacios de representación y acción en la institucionalidad pública educativa, en la asignación preferencial de recursos para reducir las brechas históricas de exclusión a todos los niveles de educación, programas de estudio, producción de textos y materiales, reglamentos, cambios en los sistemas educativos para que sean realmente interculturales, capacitación a funcionarios públicos, incorporación de saberes, tradiciones y diversos aspectos del conocimiento, historia, literatura, música y de la vida misma de las culturas como elementos fundamentales hacia una educación intercultural y hacia el verdadero “Buen Vivir” de los pueblos afrodescendientes en esta América floreciente o “Abya Yala”.

ESTUDIO SOBRE EDUCACIÓN CON POBLACIONES AFRODESCENDIENTES EN ECUADOR

Investigador: Iván Pabón Chalá

INTRODUCCIÓN

Los afrodescendientes en América Latina y en todo el mundo, son el resultado de la diáspora africana, enmarcada en el sistema esclavista que comprende desde el siglo XVI al XIX. En la actualidad, los más de 150 millones de afro latinoamericanos, están dispersos en todos los países del continente americano.

En el caso de Ecuador, el arribo y reconocimiento de los descendientes de africanos se ha registrado oficialmente en 1553. Debido a su condición de esclavizados, los ancestros afroecuatorianos, no tenían derechos, o si los tenían, eran vulnerados constantemente de acuerdo al interés y capricho del “amo”. Más de 30 millones de seres humanos se extrajeron del continente africano; y con ello también su cultura, sabiduría y muchos conocimientos.

La historia de los Afroecuatorianos, al igual que la de todos los afroamericanos, es una historia no contada, negada e invisibilizada. “En la escuela, nunca nos enseñaron de nuestros ancestros, negando de esta manera nuestra contribución al desarrollo y libertad de los países donde nos implantaron”. Todo

este proceso de negación e invisibilización es lo que hoy, el pueblo afroecuatoriano reclama y pide que se reconozca su historia, su cultura y sus aportes; desde su propia voz.

El presente estudio es parte del estudio sobre Educación con poblaciones afrodescendientes en Ecuador, Colombia y Bolivia; y es una iniciativa de la Oficina de UNESCO- Quito, Representación para Bolivia, Colombia, Ecuador y Venezuela, en el marco del Proyecto “Minga por la Esperanza” del Ministerio de Educación del Ecuador.

El estudio está orientado a cumplir los siguientes objetivos:

- Levantar y sistematizar experiencias educativas consolidadas de educación con poblaciones afroecuatorianas.
- Revisar el marco normativo que garantiza los derechos de la población afroecuatoriana, básicamente en lo referente a educación, tanto nacional como internacional.
- Analizar el marco conceptual de la educación con población afroecuatoriana y la situación del debate académico de la educación con esta población.
- Identificar de forma preliminar sitios y/o manifestaciones de patrimonio cultural material e inmaterial significativos para la población afroecuatoriana y que contribuyan a un proceso educativo enriquecido por los aportes culturales de la población afroecuatoriana.
- Formular una propuesta de recomendaciones para el fortalecimiento de políticas públicas y programas para la educación con poblaciones afroecuatorianas y para el fortalecimiento del enfoque y el diálogo intercultural en educación en los ámbitos de: Ministerio de Educación, organizaciones sociales y espacios académicos.
- Contribuir al fortalecimiento de políticas para el sistema educativo intercultural en el Ecuador con énfasis en la plena incorporación educativa y cultural de la población afrodescendiente.

En el presente documento, el lector encontrará varios elementos fundamentales acerca de la Etnoeducación en el Ecuador, como propuesta educativa del pueblo

afroecuatoriano. El lenguaje utilizado tiene características propias de las formas de comunicación del pueblo afro y en varios pasajes, se encontrará con reflexiones generales y en otros, reflexiones propias del autor, como parte del pueblo afroecuatoriano y comprometido, por lo tanto con sus propuestas y aspiraciones.

Este estudio se realizó mediante revisión documental, identificación de ejes cualitativos para la aproximación al análisis de las experiencias educativas con población afro descendiente en el Ecuador, Colombia y Bolivia. Para lograr esto, en el caso de Ecuador, se consideró como eje transversal la participación de los actores involucrados en estas experiencias. Se realizaron, además, entrevistas, 4 conversatorios en zonas con mayor población afrodescendiente (Esmeraldas, Guayaquil, Chota y Quito), y un taller nacional, en estos encuentros se convocó a personas de amplia trayectoria en el tema.³

Para registrar los resultados deseados, se elaboraron 3 matrices; una de registro de las experiencias, otra para registrar los bienes patrimoniales y una última para registrar las propuestas de los participantes en cuanto a normativas legales y políticas públicas. Todos estos insumos fueron sistematizados y validados en un taller nacional.

Para obtener los propósitos idealizados en el Taller Nacional, metodológicamente, se planteó tres momentos centrales. Un primer momento, dos foros: uno para analizar las iniciativas, en cuanto a educación con población afroecuatoriana, desde las universidades y otro para analizar las iniciativas desde el Estado. Un segundo momento: socialización de las investigaciones realizadas, tanto en Colombia y Bolivia como en Ecuador. Un tercer momento, el más importante, las mesas de trabajo, un total de cuatro para analizar y debatir los siguientes temas: fundamentos y marco conceptual de la educación con población afro o etnoeducación; normativa y políticas públicas en relación a la educación con población afro o etnoeducación; iniciativas académicas universitarias en relación a la educación

3 El taller nacional contó con la participación de los investigadores de Colombia y Bolivia, fue realizado con apoyo técnico y organizativo de UNESCO Quito. Tuvo como antecedente un taller anterior realizado en 2010 con el apoyo de UNESCO y UNICEF.

con población afro o etnoeducación; y propuestas educativas con población afro o etnoeducativas, para educación inicial, básica y bachillerato.

Como se mencionó antes, otras fuentes de información, fueron entrevistas a informantes calificados⁴ y análisis de la bibliografía académica existente en el tema.

4 Las entrevistas se realizaron a Juan García, Alexandra Ocles, Sonia Viveros, Irma Bautista, Catherine Chalá, Jacinto Fierro y Lindberg Valencia.

CAPÍTULO UNO

MARCO CONCEPTUAL

Y NORMATIVO

1.1 MARCO CONCEPTUAL DE LA ETNOEDUCACIÓN

Proceso de Construcción y apropiación del término Etnoeducación: ¿De dónde, cuándo y por qué nace el término Etnoeducación?

Para ubicarnos en el proceso y responder las preguntas planteadas, ha sido preciso revisar memorias de encuentros anteriores y recurrir a los mayores y veteranos militantes tanto del proceso organizativo de la población afroecuatoriana como a la historia de la Etnoeducación en Ecuador. Los conversatorios⁵ realizados a propósito de este estudio, han constituido un insumo muy importante a la hora de enrumbar este trabajo. Todo esto, nos ha permitido reflexionar y llegar a plantear la siguiente premisa, como punto de partida: “El proceso Etnoeducativo en el Ecuador, nace con el proceso organizativo de la población afroecuatoriana”.

En primer lugar, iniciemos entonces respondiendo las preguntas para luego sustentar la premisa. ¿De dónde, cuándo y por qué nace el término Etnoeducación? Juan García, uno de los actores más relevantes en la actualidad sobre la memoria y las propuestas del pueblo afroecuatoriano, nos comparte la siguiente reflexión:

5 Como parte de este trabajo, se organizaron 4 conversatorios, a saber: el 8 de enero en Guayaquil, el 15 de enero en Esmeraldas, el 22 de enero en Quito y el 29 de enero en Chota. Los talleres tenían el objetivo de registrar las experiencias etnoeducativas contadas por los propios actores.

La motivación que surge en los procesos de reflexión es el hecho de que el niño, la niña afro, cuando va a la escuela, cuando va al colegio, no se encuentra con su persona. La escuela o la escolaridad en general, no es un proceso que ayuda a tener orgullo, a sentirse orgulloso de su ser. Porque todo ese proceso es más bien un proceso de desencuentro y entonces yo diría que el hecho de querer o de reclamar que no se encuentra en los procesos educativos, en la escuela nacional, en la escuela ecuatoriana, sí es una preocupación, sí es una inquietud, sí es un motivo de reflexión en las organizaciones y en los procesos organizativos. Entonces yo diría que con esas dos vertientes, la inquietud de encontrarse o de trabajar para que las niñas, los niños y las futuras generaciones se encuentren en los procesos educativos hace nacer esta reflexión sobre una educación propia, endógena, casa adentro, etnoeducación, como quiera que se llame.

Yo creo que inicialmente esto no tenía un nombre, no era ni educación étnica ni etnoeducación, sino que era un proceso de luchar para , encontrarse en ese proceso educativo; que nace a partir del hecho de que yo no estoy ahí, de no poderme encontrar, que uno aprende de todo el mundo, uno aprende del indio, del blanco, del mestizo, de todo el mundo pero uno no aprende de uno. Entonces uno se pregunta, si yo estoy en este país desde hace cientos de años, por qué yo no me encuentro ahí. (Juan García, entrevista realizada el 3 de febrero de 2011).

Podríamos sintetizar que, primeramente, el proceso nace de la necesidad de descubrir que a los afroecuatorianos en la escuela nos enseñaron y nos siguen enseñando de todo y de todos, menos de nosotros. Esto motivó a preguntarse en los grupos de reflexión ¿qué hacer para conocer y aprender de nosotros?; al respecto Juan García manifiesta que tuvieron que regresar a conversar con sus mayores, a leer e investigar para reflexionar en qué y cómo hacer para que las niñas y los niños afros se encuentren en los textos escolares.

En segundo lugar, al inicio cuando empiezan estas reflexiones por la década de los setenta, el proceso no tenía un nombre en ese entonces. El término Etnoeducación, se va acuñando, de acuerdo al mismo Juan García, en los espacios de reflexión con otros colectivos, a nivel nacional e internacional; en este último, más con Colombia país con el cual, por la cercanía, se han

compartido múltiples encuentros. En estos espacios y encuentros se van interiorizando, socializando y discutiendo nuestros temas de educación para finalmente acordar que lo que estamos haciendo es ETNOEDUCACIÓN, es decir, aprender y enseñar de nosotros y desde nosotros.

Hay por lo menos dos antecedentes de trascendencia mundial que también han motivado estas reflexiones: La lucha por los derechos civiles en los Estados Unidos, que llega a su apogeo en los años 50 y 60, periodo en el cual se da la aprobación, en 1964, de “La Ley General de los Derechos Civiles”; y la lucha antiapartheid en Sudáfrica, que inicia en 1950 y que en el período 1960-1970, llega a su clímax, sin embargo, esta lucha solo finaliza en 1990 con la liberación de Nelson Mandela. Estos dos hechos se constituyen en iconos de lucha y resistencia para los Afrodescendientes.

Volviendo al proceso de construcción del proceso etnoeducativo en el país, éste iniciaría a finales de la década de los setenta cuando empiezan a reunirse en la ciudad de Quito un grupo de jóvenes migrantes que por educarse llegaron a esta ciudad y constituyen, quizá, el primer grupo de intelectuales afroecuatorianos que promueven reflexiones sobre nuestro origen, nuestra cultura e identidad y formaron entonces el Centro de Estudios Afros CEA, al inicio eran doce jóvenes estudiantes universitarios que habían salido de diferentes lugares del Ecuador, básicamente de Esmeraldas, Guayaquil, Valle del Chota y otros que ya habían nacido en Quito o sus padres les llevaron muy pequeños a esta ciudad; posteriormente se fueron incorporando otros más.⁶

Por lo tanto, podríamos afirmar que el CEA constituye uno de los primeros movimientos organizativos y de reflexión afroecuatoriana. A partir de este grupo salen, en la década de los ochenta, los primeros resultados en cuanto a producción de materiales; estos son los Cuadernos Afroecuatorianos, elaborados con la gente afro que se estaba formándose profesionalmente. Pero, ¿de dónde surge la idea de formar el CEA, qué o quién les anima?

6 Esto lo ratificaron los participantes en los conversatorios, principalmente en el de Esmeraldas, y también Alexandra Ocles en entrevista en su Despacho el 20 de enero de 2011 cuando fue Ministra de la Secretaría de los Pueblos)

A finales de los ´70s e inicios de los ´80s, la lucha por los derechos civiles en Estados Unidos, era ya de conocimiento mundial y que esto, de alguna manera motivó a crear grupos de reflexión y movimientos antidiscriminatorios y antirracistas en todo el mundo⁷. La aprobación de la Ley General de Derechos Civiles, definitivamente, cambió a los Estados Unidos y esto motivó a otros países a luchar por el derecho de los negros a ser tratados como personas.

El CEA se debilita de alguna manera pero al mismo tiempo aparecen otras organizaciones como la Coordinadora Nacional de Organizaciones Afros, el Proceso de Comunidades Negras PCN, que posteriormente se constituyó en el Proceso de Comunidades Negras del Norte de Esmeraldas cuyo eje central de lucha era la tierra; también nace la Asociación de Negros del Ecuador ASONE⁸, el Grupo Angara Chimeo, Familia Negra, entre otros.

En la década de los noventa surge la CANE en Esmeraldas, la FECONIC en Chota, la FOGNEP en Quito, la CONAMUNE y con estas la CNA (Confederación Nacional Afroecuatoriana). En todas estas organizaciones la Etnoeducación se constituyó también en uno de los pilares de lucha por la identidad del pueblo afroecuatoriano. Esto muestra que, definitivamente el proceso etnoeducativo en el Ecuador, nace con el proceso organizativo.

Cabe resaltar que desde el Centro Cultural Afroecuatoriano CCA, (creado en 1981 por los Misioneros Combonianos, cuyo principal era el Padre Rafael Savoia) se han hecho importantes aportes, tanto en la investigación y producción de materiales como al proceso organizativo y etnoeducativo; muchos de los motivadores e impulsores de las organizaciones creadas en la década de los ´90s, se formaron en CCA. Al respecto Jacinto Fierro⁹ manifiesta lo siguiente:

“Me parece que el CEA fue antes de la experiencia Pastoral, de hecho cuando llega el Padre Rafael Savoia, retoma dicha experiencia y empieza a recopilar los cuadernos afroecuatorianos.

7 Entrevista a Alexandra Ocles.

8 Presidida por Víctor León y luego por Jr. León, ex Diputado del Parlamento.

9 Jacinto Fierro, participante en la mesa del conversatorio en Esmeraldas, realizada el 15 de enero de 2011.

Nosotros no pudimos avanzar por falta de recursos, lo que permitió que el padre le diera empuje en la perspectiva Pastoral. Recuerdo que estábamos ubicados en la 6 de Diciembre, y también cuando la gente de la Tolita Pampa de Oro, llevaban piezas para que la cambiemos y sigamos pagando el alquiler; a ese punto llegó la gente.”

¿Qué es la etnoeducación?

La Etnoeducación afroecuatoriana, es un proceso en construcción, por lo tanto no podríamos plantear en este momento una definición única; pero si algunas reflexiones que apuntan a entender lo que significa este proceso para los afroecuatorianos.

a. La tradición oral de los afroecuatorianos

La tradición oral, los procesos de diálogo y recuperación de la historia, saberes y experiencias de la población afroecuatoriana es una vertiente fundamental de su quehacer educativo, cultural y social. Juan García¹⁰ define a la Etnoeducación como el proceso de enseñar y aprender casa adentro, para fortalecer lo propio del que nos hablan los ancestros, es lo que ahora conocemos como la Etnoeducación. Por lo tanto –afirma García-, etnoeducar es igual a lo que nuestros ancianos llamaban: “el aprender casa adentro”.

Estas instrucciones de transmisión oral, constituyen un legado identitario desde nuestros ancestros; de allí que Juan García sostiene que la Etnoeducación tiene que ser entendida como un proceso de permanente reflexión y construcción colectiva. En este argumento, en una de las propuestas más reflexionadas, Apuntes para reflexionar una propuesta educativa desde los pueblos negros del Ecuador¹¹, García esboza fundamentalmente dos momentos. El primero, ‘casa adentro’ y el segundo, ‘casa afuera’. Dos distintos destinatarios, pero el mismo remitente. Los pueblos negros del Ecuador.

10 Juan García, historiador afro esmeraldeño; el referente más representativo de los afroecuatorianos, en lo que respecta a reflexiones Etnoeducativas. Ha trabajado alrededor de 30 años recopilando los saberes de los mayores en casi toda la población afro ecuatoriana. El texto al que me refiero, es La tradición Oral: una herramienta para la Etnoeducación; en el cual no se ha registrado el año de edición-impresión.

11 Propuesta presentada en el Taller Nacional de Etnoeducación realizado en Esmeraldas los días 3 y 4 de octubre del 2003; organizado por la Corporación de Desarrollo Afroecuatoriana (CODAE), organismo creado por el gobierno para canalizar los proyectos de los afroecuatorianos.

El tiempo casa adentro: Lo describe como espacios autónomos para fortalecer lo propio. Para ejecutarse en comunidades y barrios urbanos con población mayoritaria de origen afro, usando el saber colectivo (cultura) y el derecho de ser autónomos. (Política)

El tiempo casa afuera: espacio compartido para enseñar a los otros (Estado sociedad) sobre lo que somos; mediante la creación de una Cátedra que en los últimos talleres de Etnoeducación hemos consensuado que podría llamarse; Cátedra de Estudios Afroecuatorianos. En este sentido, usando los canales de la interculturalidad que propone la nación, los pueblos negros del Ecuador diseñan un camino para enseñar a los otros sobre su realidad.

b. La etnoeducación y la organización del pueblo afroecuatoriano.

La Corporación de Desarrollo Afroecuatoriana CODAE, a partir de octubre de 2003 a abril 2004, organizó una ronda de Talleres sobre Etnoeducación con el objetivo de reunir todas las iniciativas y actores, para juntos construir una sola propuesta a nivel nacional. Objetivo final, que por diversas razones, nunca se cumplió. Sin embargo, vale la pena rescatar la definición de Etnoeducación que se trabajó en una de las mesas en el taller realizado en Esmeraldas el 3 y 4 de octubre de 2003. Que dice:

La etnoeducación, es un proceso educativo dinámico que contribuye al desarrollo de la identidad del afroecuatoriano, a través del fortalecimiento de su conciencia histórica y social.

La etnoeducación está ligada al medio ambiente, al proceso productivo, a la territorialidad y a la interculturalidad; estas son herramientas para un actuar eficiente y productivo en los diferentes contextos, con el fin de lograr un afroecuatoriano integral. (Memoria del Taller de Etnoeducación realizado en Esmeraldas el 3 y 4 de octubre de 2003)

c. El aporte permanente de las mujeres afroecuatoriana en la etnoeducación.

La Etnoeducación, también ha sido una propuesta política desde las mujeres organizadas y agrupadas en la CONAMUNE. En todos sus encuentros nacionales, uno de los temas a tratar

es la Etnoeducación. En la Cartilla Preparatoria hacia el III encuentro de mujeres afro latinoamericanas y afro caribeñas 2004, definen a la Etnoeducación como:

El proceso de socialización que enseña a los Afrodescendientes el significado de la cultura afro, a través del sistema educativo, cultura y medios de comunicación.

Constituye el enaltecimiento de los valores históricos, etnológicos, culturales, productivos y ecológicos y del extraordinario aporte de los pueblos africanos a la construcción y desarrollo de la nacionalidad u de todas las esferas de la sociedad. (Mujeres afroecuatorianas, Cartilla de preparación, hacia el III encuentro de mujeres afro latinoamericanas y afro caribeñas 2004, pág.8)

d. La organización política del Pueblo Negro y el rol de la Etnoeducación.

La Plataforma Política del Pueblo Negro, es una “Construcción plural y colectiva promovida por especialistas afroecuatorianos, líderes y lideresas de organizaciones de Carchi, Esmeraldas, El Oro, Guayas, Imbabura, Pichincha y Sucumbíos”. En este documento, también se plantea a la Etnoeducación como parte de la plataforma política y aporta a la definición en los siguientes términos:

La Etnoeducación debe ser asumida por nosotros, “los afro”, como un proyecto educativo, con un contenido político, aplicable al interior de nuestra cultura y transferible al resto de culturas del país. La Etnoeducación es, por lo tanto, “una herramienta básica en la construcción de las propuestas para el desarrollo social, para la creación de espacios que nos permitan la participación política, que los colectivos urbanos y rurales estamos requiriendo” (Lara B. 2005, citado en Plataforma Política del Pueblo Negro, pág. 24, 2007).

e. Las iniciativas locales como consolidación y concreción de las propuestas Etnoeducativas.

La Comisión de Etnoeducación del Valle del Chota (Imbabura y Carchi), constituye la base para avanzar en la definición de la Etnoeducación. Es así que el colectivo de la Comisión de Etnoeducación de Imbabura y Carchi, creada en 1999 a partir de los talleres de Sensibilización facilitados por el mismo Juan García, define a la Etnoeducación como “un proyecto político

y epistémico afroecuatoriano que se constituye en una herramienta para acceder al conocimiento (propio) y en un instrumento para llegar a la interculturalidad, en igualdad de condiciones y conocimientos”.

En este sentido, desde la cosmovisión de este grupo de profesores afroecuatorianos, la Etnoeducación apunta también a la deconstrucción de los significados y de las lógicas hegemónicas; orientado al ejercicio del conocimiento de lo propio y a formar seres antológicos autónomos.

Por todo lo expuesto, la Etnoeducación es hoy para los afrochoteños, y para los afroecuatorianos, un proyecto político y epistémico. Es historia, cultura (Entendiéndose que la cultura es: música, danza, poesía, coplas, versos, gastronomía, medicina tradicional, vestimenta, peinados típicos, fiestas, religiosidad, dialectos propios, territorialidad, identidad), es economía (como procesos y formas de producir la tierra), es política, es interculturalidad, es vivienda. Todo esto es hoy para nosotros la Etnoeducación; un tema de prioridad e importancia nacional para los afroecuatorianos. Que estamos seguros nos permitirá de alguna manera confrontar las asimetrías sociales e insertarnos en el “desarrollo” desde nuestra propia visión.

Un aspecto central de este proceso Etnoeducativo ha sido destacar la importancia y necesidad de hablar con nuestra propia voz; es decir, recuperar el uso de la palabra, para decir lo que hace cientos de años queremos decir, es un ejercicio saludable, así como el poder mostrar a los otros ecuatorianos lo que realmente somos, ayudará mucho en la búsqueda del respeto mutuo entre pueblos y culturas diferentes.

f. En búsqueda de consolidación de visiones, enfoques y propuestas.

El colectivo que trabajó este tema en el taller nacional (Quito, 2011) sostiene que la etnoeducación se consolida desde los procesos históricos, sociales, culturales y organizativos. Además manifiestan: “Queremos que responda a lo cercano, al entorno, a la familia, a las escuelas, a las comunidades, al barrio; que marque la vida de la persona. Que responda a la identidad, al territorio, a los derechos colectivos, a las aspiraciones y a los sueños del pueblo afro”. Piensan que el proceso hacia adentro debe ser etnoeducación y hacia afuera debe ser interculturalidad crítica.

Consideran también que desde la visión de la interculturalidad, la etnoeducación debe ser vista como una forma de diálogo en donde se puede expresar los conflictos, los problemas, entender cómo nos mira el otro y cómo queremos que nos vea; llegar a establecer lazos que permitan diluir los conflictos e iluminar otros conflictos escondidos. En este sentido proponen que el currículo y la nueva ley de Educación Intercultural incluyan a la población afroecuatoriana; y que ese diálogo sea igual, pero conscientes de que hay una brecha histórica enorme.

Sostienen que se debe diferenciar entre los derechos de las culturas indígenas y las culturas afro descendientes.

Enfatizan en que No todos entienden “Quién soy yo”, eso es una necesidad y un sentir del pueblo afro para identificarse a sí mismos y ante los otros, un proceso asumido por nosotros mismo, político, social, educativo.

Finalmente plantean que la etnoeducación es un proceso de enseñanza de nuestra cultura, de nuestras expectativas, una herramienta de construcción de nuestra identidad. Busca que cada uno nos conozcamos tal cual somos para desde allí conocer y aceptar a la otra persona. Es un proceso propio de vida, de vivencia cultural, que se puede concretar en lo educativo. Por lo tanto, los afroecuatorianos necesitamos darnos a conocer, desde nuestras propias visiones, desde nuestro propio pensamiento. Así fortalezcó mi identidad y mi cultura. Debemos pluralizar las herramientas, las formas, los métodos, los contenidos y los espacios.

Todas las definiciones planteadas, nos invitan a pensar y reafirmar que la definición de la Etnoeducación, todavía es un proceso en construcción. Proceso que se va cocinando en las organizaciones sociales y en los colectivos académicos. Lo que sí está claro, por todo lo que acabamos de exponer desde los mismos colectivos, es que el término Etnoeducación ya está arraigado en toda, o en la mayoría, de la población afroecuatoriana y en todos sus niveles.

1.2 MARCO NORMATIVO EN LAS QUE SE SUSTENTA LA ETNOEDUCACIÓN AFROECUATORIANA.

Normativa nacional

Crear y proponer normas legales que permitan incluir y fortalecer el aporte de los afroecuatorianos en la educación nacional, ha sido una lucha constante de las organizaciones y la sociedad civil afroecuatoriana. Ratificando la premisa planteada al inicio, que “el proceso Etnoeducativo nace con el proceso organizativo”, son las organizaciones las que han impulsado propuestas que permitan el reconocimiento de estos conocimientos.

En el Primer Congreso del Pueblo Negro, realizado los días 4, 5 y 6 de marzo de 1999, dentro de la “Propuesta para el Fortalecimiento Organizacional y Desarrollo Integrado con Identidad del Pueblo Negro del Ecuador”, la comisión integrada por cinco talentosos y talentosas líderes y lideresas afroecuatorianos/as, encargada de elaborar esta propuesta, en el punto 3.2 plantean: “Formular una reforma curricular al Sistema Educativo para que se incluya en sus contenidos conocimientos sobre la etnoeducación del pueblo negro”. Esto muestra, por un lado, que desde la década de los noventa, la etnoeducación ya era un término conocido y en discusión para los afroecuatorianos; las mismas que, como podemos evidenciar, se desarrollaban en los colectivos, en los

intelectuales afroecuatorianos y en las organizaciones; por otro lado, nos muestra también que desde la década de los '90, el pueblo afroecuatoriano ya venía proponiendo cambios al andamiaje estatal.

Así el pueblo negro del Ecuador, empezó a trabajar organizativamente propuestas integrales, logrando de apoco incidir en los gobiernos y visibilizar su presencia en el Ecuador. Los pocos logros conseguidos, son muy significativos para los afroecuatorianos, entre ellos tenemos los siguientes:

- a. El reconocimiento de nuestra existencia en la Constitución de 1998; porque antes de esta Constitución, los afroecuatorianos no existíamos legalmente en el Ecuador. Esto se logró gracias a una movilidad organizativa y a intensos debates al interior del pueblo afro y en las mesas de negociaciones con diputados simpatizantes.
- b. El Código de la Niñez y Adolescencia, también aborda algunos artículos favorables a los afroecuatorianos, básicamente el Título III. Derechos, Garantías y Deberes, en el Capítulo III. Derechos relacionados con el desarrollo.
- c. La aprobación por parte del H. Congreso Nacional de la Ley de los Derechos Colectivos de los Pueblos Negros o Afroecuatorianos en el 2006, publicado en el Registro oficial No. 275 del 22 de mayo de 2006. El Art. 5 de esta ley manifiesta: “En los planes y programas de educación básica y de bachillerato, constarán como eje transversal el conocimiento de las culturas negras o afroecuatorianas del país. Al mismo tiempo, se garantiza la Etnoeducación afroecuatoriana”. (Ley de Derechos Colectivos de los Pueblos Negros o Afroecuatorianos 2006). Esta ley, fue una conquista histórica, que le costó al pueblo afroecuatoriano más de una década de lucha. Fue posible también, gracias a la movilidad de todas las organizaciones a nivel nacional.
- d. La Resolución Legislativa del H. Congreso Nacional emitida en octubre de 2007, en la que, con cinco considerandos aprueba tres artículos; en el primero, declara al primer domingo del mes de octubre de cada año como el “Día Nacional del Negro Ecuatoriano”, en el segundo, declara a Alonso de Illescas como “Héroe Nacional” y en el tercero, recomienda “se incluya estos hechos en la historia nacional

y su estudio a las nuevas generaciones”. Por lo tanto, esta resolución también constituye una normativa legal para la aplicación de la Etnoeducación afroecuatoriana, que al igual que todas las conquistas, son el producto de movilizaciones y marchas.

- e. La Incorporación y reconocimiento de los “Derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades” en la Constitución del 2008, y lo más importante en cuanto a educación, es que esta Constitución abre el espacio y es muy clara en incorporar una educación con visión intercultural; esto lo sostiene en el Art. 343, que en el segundo párrafo dice textualmente: “ El sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a las comunidades, pueblos y nacionalidades”. (Constitución Política del Ecuador 2008).
- f. El Plan Plurinacional para Eliminar la Discriminación Racial y la Exclusión Étnica y Cultural emitido en el 2009, es una de las normativas legales más amplia y avanzada en cuanto a políticas públicas que beneficia a los pueblos históricamente discriminados como son los afroecuatorianos y los indígenas. Este Plan, en el eje 3. Educación, Comunicación e Información, contempla dos programas que topan directamente el tema Etnoeducativo, estos son: el 3.1 Programa de educación para la interculturalidad, que en la actividad 3.1.1 plantea “Etnoeducación afroecuatoriana”, y el 3.2 Programa de fomento y acceso a la educación secundaria y superior, que a más de un programa de becas plantea en el 3.2.5 “Cátedra de estudios Afrodescendientes en los programas de educación superior”. Sin embargo, este plan carece de un presupuesto, lo que de alguna manera está impidiendo su ejecución.
- g. Otra normativa legal, que si bien es cierto no tiene nada que ver con educación o con Etnoeducación, favorece a los afroecuatorianos, básicamente a los afroquiteños, es la Ordenanza 0216 del Municipio Metropolitano de Quito, publicada en el Registro Oficial 159 del 30 de agosto de 2007 que en su parte principal dice:

“Disponer que frente a nuevas contrataciones en la Municipalidad del Distrito Metropolitano de Quito, durante los procesos de selección, se incorporen medidas para contratar a los afroecuatorianos, previo concurso de merecimiento, partiendo del 1% al 3% como mínimo de la totalidad de empleados municipales hasta 2009”.

A pesar de estas normativas legales, la oficialización de la etnoeducación, no es todavía una realidad. Se requiere que sea más explícita y concreta la voluntad política e institucional de las distintas instancias responsables, principalmente por parte del Estado, puesto que los logros alcanzados hasta la fecha no han sido por voluntad o decisión política de los gobiernos de turno, han sido más bien por la presión de la sociedad civil afroecuatoriana y de los mismos procesos organizativos - etnoeducativos. Otras razones percibidas para que la etnoeducación no emerjan como prioridad en las agendas educativas podrían estar en el debilitamiento de las organizaciones afro en los últimos 5 años, o tal vez la creación de otras organizaciones a nivel nacional, básicamente, debido a intereses personales y políticos incidiendo en una fragmentación organizativa del pueblo afroecuatoriano porque, adicionalmente, ha provocado la divergencia en cuanto a aspiraciones colectivas.

Normativa Internacional

En el marco Internacional, también se han producido algunas legislaciones favorables a los Afrodescendientes y por ende han auspiciado espacios propicios para resaltar las culturas y los conocimientos de los discriminados. Probablemente las normas referidas a continuación, no están directamente orientadas a la etnoeducación pero si han ayudado a que los Afrodescendientes tengamos elementos para reflexionar, profundizar, ampliar y proponer. Para iniciar este recorrido por las normativas legales internacionales, partimos por las más generales y fundamentales, entre ellas se encuentran:

- a. Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (1963) que en el Art. 8 dice: “Deben tomarse inmediatamente todas las medidas efectivas, en las esferas de la enseñanza, de la educación y de la información, para eliminar la discriminación y los prejuicios raciales y para fomentar la

comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y los grupos raciales, así como para propagar los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas, de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Declaración sobre la concesión de la independencia a los países y pueblos coloniales.”

- b. El convenio Nro. 169 de la OIT, Organización Internacional del Trabajo, expedida en 1998, también es una ley que aporta tanto a los indígenas como a los afros.
- c. Los ODM Objetivos del Milenio, declarados por las Naciones Unidas en la Cumbre del Milenio en Nueva York, en septiembre del 2000. En la que los países miembros se comprometen progresivamente a trabajar en función de cumplir 8 objetivos planteados en la declaración. En lo referente a educación, particularmente el Objetivo 2, meta 3.
- d. La Declaración y Programa de Acción de Durban 2001, que se ha constituido en uno de los instrumentos internacionales más difundidos en la población afroecuatoriana; esto se debe a que algunos líderes y lideresas afroecuatorianos/as, tuvieron la oportunidad de participar en esta cumbre mundial.

CAPÍTULO DOS:

ETNOEDUCACIÓN: DEBATE ACADÉMICO EN ECUADOR

Las discusiones académicas sobre el tema de la etnoeducación en el Ecuador, realmente son muy incipientes. Los pocos espacios que se han abierto, no han sido por iniciativa de las universidades o del Estado, más bien obedecen a presiones desde las organizaciones sociales, la sociedad civil afroecuatoriana y desde los mismos actores de los procesos que más de dos décadas lo vienen empujando.

En cuanto a documentación escrita en torno a este tema, tampoco es abundante la producción; los pocos escritos existentes, son reflexiones de los actores del proceso como Juan García y otros pocos intelectuales afroecuatorianos; que se constituyen prácticamente en los referentes o aportes para generar, por lo menos, encuentros en las universidades e incidir en los intelectuales no afros, en una que otra autoridad y en los investigadores y enamorados del tema afro. A continuación ubicamos los aportes y discusiones más relevantes que se han realizado en la última década en (y desde) las Universidades.

2.1 Discusiones más relevantes que se han realizado en la última década en (y desde) las Universidades en torno al tema etnoeducación.

2002, Taller Afro sobre Etnoeducación¹², taller en el cual se

debatíó el tema entre intelectuales afros, representantes de las organizaciones, del Estado, básicamente del área educativa; entre ellos: El Ministro de Educación y Cultura (e), las Directoras Provinciales de Educación y Cultura de Esmeraldas, de Imbabura e invitados de otras universidades. Las discusiones finalmente se encausan en abrir espacios de acercamientos entre las organizaciones, los intelectuales afros, las instancias del Estado y las Universidades; de allí que se consideró que la propuesta de etnoeducación debe ser pública, es decir debe dar ese paso de no ser únicamente un tema de debate solo de y con los negros sino que debe abrirse y además, debe presentarse oficialmente al Estado.

En tal sentido, podría decirse que aquí se inicia una etapa de debate abierto y de acercamiento con las universidades. El encuentro referido, entre otros aspectos generó una gran sensibilización en las autoridades presentes, tanto del gobierno como de las universidades.

Como resultado de este taller, Catherine Walsh y Juan García¹³, escriben un artículo en el cual al topar el tema de la etnoeducación sostienen que “la etnoeducación significa la adquisición y el desarrollo de conocimientos, valores y aptitudes para el ejercicio de un pensamiento afro y la capacidad social de decisión” (Walsh y García 2002, 323).

2004, Con el objetivo de apoyar al pueblo afroecuatoriano, la cooperación alemana GTZ, en coordinación con la Universidad de Cuenca y actores intelectuales afros, el 2 y 3 de abril del 2004 convoca a un “Taller de Socialización del Proyecto Formación de Líderes Afroecuatorianos”. Estaba orientado a crear dos licenciaturas con enfoque afro: Licenciatura en gestión pública y liderazgo y Licenciatura en gestión de recursos naturales. Al conocer el proyecto, se conformó un equipo académico encargado de orientar la malla curricular para que los estudiantes afros, obtengan una educación con identidad. Se propuso entonces abordar la etnoeducación como una asignatura obligatoria, al igual que la diáspora

12 Taller realizado en la Universidad Andina Simón Bolívar el 27 de marzo de 2001.

13 En: “El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano. Reflexiones (des) de un proceso”. En Daniel Mato (coord.): Estudios y otras prácticas intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela, 2002.

africana. Cabe resaltar el alto nivel académico del equipo conformado por hombres y mujeres intelectuales afros; por supuesto, para llegar a consensos, se tuvo que debatir en forma sustentada la propuesta para la malla curricular; a pesar de los esfuerzos realizados en la construcción de esta propuesta, por motivos oficialmente desconocidos, no se concretó. Sin embargo es digno de rescatar el espacio provocado para pensar en una malla curricular desde los afroecuatorianos.

Procesos afro-etnoeducativos colombianos y ecuatorianos e Interculturalidad: Alianzas y estrategias entre universidades y comunidades. Hacia una integración distinta¹⁴. (2005), es un documento-memoria del encuentro binacional sobre “Procesos etnoeducativos e interculturalidad”¹⁵ que recoge las discusiones y debates en torno a las experiencias y prácticas etnoeducativas en los dos países. De acuerdo a este artículo, el evento contó con la participación de 80 personas incluidas líderes, animadores comunitarios, docentes afroecuatorianos, docentes universitarios, estudiantes universitarios y profesores colombianos. Lo más trascendental de este encuentro, es que se logró sintonizar el pensamiento afro desde adentro de las comunidades e intelectuales afros con el conocimiento “científico” de la academia. También mostró el rol que puede asumir la universidad en aras de aportar a la concreción de una educación intercultural. De allí que, al finalizar el artículo, los actores proponen “fundar lazos interuniversitarios de integración, que podrían permitir elevar los esfuerzos interculturales y etnoeducativos más allá de lo nacional”.

Dejan abierto entonces la idea de conformar una red de universidades, no solo a nivel nacional sino internacional, esto de alguna manera empata perfectamente con la propuesta política que salió en el conversatorio de Esmeraldas, de crear “Redes de universidades aliadas: en Ecuador (U Andina, FLACSO y otras, como posgrado; U. Salesiana y otras, como pregrado) puede extenderse a la Región Andina, incluir a Cuba, Brasil, Estados Unidos y África”; en las cuales también se puede crear la Cátedra de Estudios Afros” o cursos abiertos de

14 Artículo publicado por Catherine Walsh y Edison León (Universidad Andina Simón Bolívar), con la colaboración de Axel Rojas (Universidad del Cauca) y Santiago Arboleda (Universidad del Valle).

15 Encuentro realizado en la Universidad Andina Simón Bolívar en Quito, los días 24 y 25 de julio de 2005, con el auspicio de la Cátedra de Estudios de la Diáspora Afro andina, Convenio Andrés Bello.

Estudios Afros en los cuales haya un intercambio de estudiantes de diferentes países.

Aportando a esta idea, en la U. Salesiana, más de cinco años se viene desarrollando una iniciativa parecida con la Universidad de Duke de los EEUU, denominada “Duke en América Andina”; es un curso que consiste en que estudiantes de la Universidad de Duke vienen al Ecuador a recibir este curso, organizado por sesiones, con intelectuales afros que incluye visitas a los lugares con población afroecuatoriana, en las cuales se comparte espacios de diálogos con los mayores. Esto constituye un ejemplo de debate académico a nivel internacional, que muestra también que si es posible crear una red de universidades en las cuales se discuta el tema afro.

Como podemos ver, son muy pocos los espacios y muy pocas las universidades en las cuales se debate la educación afro. Es importante resaltar también que, al menos, las universidades que han facilitado estos diálogos, están prestas a consolidar estas propuestas.

2.2 Aportes desde los textos a discutir el tema de la Etnoeducación

En cuanto a la producción de textos que aporten a reflexionar y definir específicamente sobre la etnoeducación afroecuatoriana, como ya se dijo al inicio de este capítulo, tampoco es copiosa, realmente son muy contadas las producciones sobre este tema. Durante la etapa de compilación de materiales y en los conversatorios se han podido ubicar tres textos: dos de intelectuales afros y uno de una investigadora y docente universitaria norteamericana. Conozcamos cuál es el contenido de estos trabajos que de alguna manera han sido el insumo fundamental para reflexionar el tema de la etnoeducación en algunas universidades del país.

La tradición oral. Una herramienta para la etnoeducación. Escrita por Juan García (s/f), posiblemente en el 2003. En esta obra Juan García hace una compilación, desde los mayores, de décimas, cuentos, adivinanzas, plantas, árboles y animales. Pero en la introducción a este trabajo, dedica cerca de una página a desarrollar la Etnoeducación; la define de la siguiente manera:

“El proceso de enseñar y aprender casa adentro, para fortalecer lo propio del que nos hablan los ancestros, es lo que

ahora conocemos como la Etnoeducación. Etnoeducar es igual a lo que nuestros ancianos llamaban: el aprender casa adentro”. Es esta reflexión de Juan García que ha servido de base para debatir la etnoeducación en los espacios académicos, en los colectivos intelectuales afros y en las comunidades.

Identidad Afro. Procesos de construcción en las comunidades de la cuenca chota-Mira escrita por Iván Pabón es una de las reflexiones escritas por afroecuatorianos. En esta obra, el autor dedica más de cinco páginas a reflexionar la etnoeducación como un proyecto político emergente. Pabón hace algunas reflexiones teóricas en torno a definir la Etnoeducación, tomando como base las publicaciones de Juan García.

Una de las reflexiones más profundas desde docentes académicos no afros, constituye “La etnoeducación como propuesta y apuesta política” desarrollada por Catherine Walsh 2009 en su libro Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época. Esta obra, probablemente es el primer trabajo “oficial” desde las y los intelectuales académicos no afros sobre la Etnoeducación. (Existen muchos trabajos de intelectuales no afros pero todos ellos están orientados a desarrollar el tema de la Interculturalidad). Walsh en este texto hace importantes reflexiones y aportes en cuanto a la Etnoeducación; su análisis lo hace a partir de testimonios (entrevistas) de los mayores y veteranos militantes en este proceso. Así, Walsh, ubica a la etnoeducación como una “estrategia a partir de la cual las comunidades afroecuatorianas marcan su diferencia y ejercen una re-existencia ante un Estado, una sociedad y un sistema educativo, en los cuales ellas quedan no solo excluidas sino olvidadas” (Walsh 2009, 132). Esta reflexión aumenta las posibilidades de debates académicos en otras universidades.

CAPÍTULO TRES

PROPUESTAS PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LA ETNOEDUCACIÓN EN ECUADOR

3.1 EXPERIENCIAS ETNOEDUCATIVAS

ANTECEDENTES

Los antecedentes de la Etnoeducación, los podríamos visualizar desde dos momentos: El uno, orientado a difundir y reflexionar nuestra cultura e historia al interior de los grupos y comunidades que parte, como ya se mencionó, desde finales de la década de los 70 hasta finales de la década de los 90. En este periodo, las reflexiones estaban direccionadas “casa adentro”, a conocer y fortalecer lo propio; los grupos como el CEA, el MAE (Movimiento Afroecuatoriano Conciencia) desde la pastoral y los cuadernos afroecuatorianos, estaban orientados a eso, a reflexionar sobre lo propio.

El otro momento, parte de 1999; es en este año que se piensa en elaborar guías didácticas para ser impartidas en las instituciones educativas, y de este modo incluir en el currículo, por lo menos de las instituciones educativas que se encuentran en las comunidades y sectores con población mayoritariamente afroecuatoriana, se inicia en el Valle del Chota. Este proceso parte con los talleres de sensibilización con Juan García, que desde mediados de 1999, inicia una serie de talleres secuenciales, tanto en Esmeraldas como en el Valle del Chota.

Esto motivó, al menos en el Chota, a conformar equipos o Comisiones de Etnoeducación para construir guías didácticas a ser utilizadas con las niñas y los niños afroecuatorianos en las escuelas. La aspiración o proyección de estas guías es que sean consideradas para incorporar en el currículo nacional la etnoeducación afroecuatoriana.

A continuación resaltamos las experiencias etnoeducativas más relevantes, en los dos sentidos; tanto en la producción de espacios y materiales para pensar al interior de los grupos y comunidades como en la producción de espacios y guías para trabajar en las instituciones educativas. Estas experiencias han sido sistematizadas de los talleres regionales en los cuales nos contaron los mismos actores.

3.1.1 Experiencias Etnoeducativas en Guayaquil

Guayaquil es la ciudad con mayor población afroecuatoriana en el país, de acuerdo al censo del 2001, solo en esta ciudad viven 154.283, mientras en Esmeraldas 44.814 y en Quito con 44.484; son las ciudades en las cuales se concentra la mayor población afroecuatoriana.

A pesar de tener la mayor población afro del país, Guayaquil es la ciudad que registra el proceso etnoeducativo más débil que en otros lugares del país como Quito Esmeraldas y Chota. Las experiencias que hemos podido evidenciar en los conversatorios, son iniciativas creadas por la gente del Centro Cultural Afroecuatoriano. Las describimos a continuación:

a. Cimarronaje en la 25.

De acuerdo a los actores, esta experiencia se viene desarrollando desde octubre del 2000 y su área de acción son los siguientes sectores: El Cisne 2, barrio La Barraca, Quilombo, La Curva. La Colmena; que son sectores tradicionales con población afroecuatoriana significativa.

Actividades:

- Creación del Centro Cultural Karibú (que es el grupo que lidera las actividades).
- Conformación de grupos de marimba.
- Organización de festivales de danza y música.
- Reinados en las fiestas octubrinas.
- Descallejización de jóvenes y niños del sector.

Proyección:

- Que en el pensum académico exista una asignatura que enseñe los Valores de la Población Afro.

b. Etnoeducación Afroecuatoriana Cimarrona

Es una iniciativa que nace desde el Centro Cultural Afroecuatoriano y se viene ejecutando desde marzo del 2010. De acuerdo al padre Antonio se desarrolla en Quito, Guayaquil, Sucumbíos y otras ciudades.

Actividades:

- Formación de líderes, con identidad afro.
- Creación de una escuelita de marimba “Reviviendo los tambores”.
- Fortalecimiento de identidad mediante talleres.
- Participan niños y jóvenes.

3.1.2 Experiencias Etnoeducativas en Esmeraldas

Esmeraldas es una de las provincias de asentamiento ancestral, la presencia de los Afrodescendientes en esta provincia data oficialmente desde 1553. Es una provincia con mucha historia y ancestralidad; sus habitantes cultivan la tradición oral y la memoria colectiva. Se registraron las siguientes experiencias etnoeducativas:

a. Etnoeducación del Colegio Barón de Carondelet

Es una iniciativa impulsada por Inés Morales, la iniciaron en mayo de 2002.

Actividades:

- Espacios con los ancianos donde ellos cuentan sus leyendas, recuerdos.
- Espacios con las mujeres donde comparten y transmiten sus conocimientos.
- Elaboración de periódicos murales.
- Desarrollo de estrategias de protección al ambiente.
- Investigación costumbres mitos y leyendas de la comunidad.

Proyecciones:

- Levantar, sistematizar y editar historias de vida de los mayores y de las comunidades.

- Fortalecer una malla curricular consensuada con otras comunidades.
- Construcción de otros espacios culturales.

b. Casa abierta de costumbres ancestrales del Pueblo Afro.

Es una experiencia liderada por Olga Arroyo Benavides, se desarrolla en El Rato, cantón Quinindé provincia de Esmeraldas y la inició hace 10 años en su pueblo, y desde hace 5 años se ha abierto a nivel del cantón.

Actividades:

- Casa abierta de comidas típicas esmeraldeñas.
- Folklor: concurso de arrullos, misa afro, concurso de décimas y cuentos.
- Elección: “Negra de Ébano”.

Logros:

- Gran interés y participación de la comunidad en general.
- Revalorización de las costumbres ancestrales.
- Unidad del Pueblo Afro.

Proyección:

- Participación de todas las escuelas que forman parte de la zona Viche- Chura, se comprometan con el proyecto “Casa abierta de costumbres ancestrales del pueblo Afro”.

c. Arrullos y chigualos, danzas y marimba, medicina tradicional, curadoras de espanto, ojo mal aire.

Se desarrolla en el barrio “Somos más” del recinto Lagarto, en la parroquia San Mateo cantón Esmeraldas. La experiencia la desarrollan: Celeste Pozo, Erika Chichande, María Perea, Martha Valencia, Cesar Rivera y Jesús Briones; llevan más de 30 años, iniciaron en 1988.

Actividades:

- Conservación de arrullos; imparten los conocimientos a sus familias para mantener la tradición.
- Talleres de marimba en diferentes barrios, para revalorar y mantener la tradición.
- Servicio a la comunidad de medicina tradicional.
- Hacerles conocer los saberes potenciales que tienen las plantas.

- Curadora de espanto, transmitir los conocimientos a su familia y comunidad.

Proyecciones:

- Creación de músicos, bailarines y cantoras de las manifestaciones culturales esmeraldeñas.
- Elaboración de proyectos para fomentar la medicina ancestral.

d. Escuela de formación y recopilación de los valores históricos y tradicionales del pueblo afro.

El grupo responsable es la Asociación Juvenil Artesanal Afrocultural Fandongo, se desarrolla en la parroquia Maldonado cantón Eloy Alfaro, provincia de Esmeralda; la vienen realizando desde abril de 1988.

Actividades:

- Encuentros de saberes afro.
- Congreso jóvenes de la región norte.
- Taller de motivación de los valores culturales.
- Hemos logrado despertar en niños, jóvenes el interés por sus valores históricos.
- Mantenimiento y conservación de la organización.

Proyecciones:

- Construcción y creación de un centro de desarrollo y formación cultural en la parroquia Maldonado.
- Requerimientos de recursos económicos para proyectos productivos en la elaboración de nuestros instrumentos autóctonos. Cuidar y conservar y revitalizar, nuestras plantas medicinales y comestibles.

e. Talleres de Tradición Oral Afro Esmeraldeña TTOA

Lidera un grupo de personas afroesmeraldeñas dirigidas por Juan García. Es parte de un proyecto financiado por la Dirección Provincial del Ministerio de Cultura de Esmeraldas. Se desarrollo de mayo a diciembre de 2009 y de julio a septiembre de 2010. Se replicó en los 8 cantones de la provincia de Esmeraldas (Esmeraldas, Muisne, Atacames, Borbón, San

Actividades:

- Conversatorio con la comunidad sobre tema cultural histórico.
- Saberes curativos, saberes secretos historia de vida.
- Proyectos e investigaciones realizados por los participantes.
- Solicitar a los ancianos donde ellos cuenten sus leyendas, recuerdos.

Proyecciones:

- Seguir con la escuela de tradición oral TTOA.
- Involucrar a estudiantes y a los maestros y fortalecer las comunidades.
- Que los gobiernos locales le den la importancia a los programas de etnoeducación Afro.

3.1.3 Experiencias Etnoeducativas en el Valle del Chota

La Zona del Valle del Chota, Salinas y cuenca del río Mira o el Territorio Ancestral Chota, Salinas, La Concepción y Guallupe, es una zona de asentamiento ancestral. La población afroecuatoriana que habita en este sector, de acuerdo al censo del 2001, es de 24.784 (Los afroecuatorianos en cifras 2006) distribuidos en las provincias de Imbabura y Carchi, al norte del Ecuador. Aquí se han registrado las siguientes experiencias:

a. Comisión de Etnoeducación

La Comisión de Etnoeducación nace como un eje articulador del Componente Etnoeducativo de la Federación de Comunidades y Organizaciones Negras de Imbabura y Carchi FECONIC. Se constituye a partir de los talleres de Sensibilización con el historiador afroesmeraldeño Juan García Salazar en julio de 1999.

Actividades:

- Elaboración y publicación del Módulo didáctico pedagógico de Etnoeducación Afroecuatoriana Nuestra Historia en el 2005 y su aplicación a partir del año lectivo 2006-2007 en dos colegios de zona; Colegio "19 de Noviembre" de La Concepción ubicado en la parroquia del mismo nombre, cantón Mira, provincia del Carchi y en el Colegio "Valle del Chota" de Carpuela, perteneciente a la Parroquia Ambuquí, cantón Ibarra, provincia de Imbabura.
- El éxito de este trabajo ha motivado a la Comisión de Etnoeducación a formar un Equipo para elaborar guías

didácticas o Módulos para todos los años, de los cuales ya se han publicado 7 que se están aplicando desde el año lectivo 2010-2011 en 10 instituciones educativas del Valle del Chota.

Proyecciones:

- Lograr la publicación de todos los módulos en este año 2011, hasta julio.
- Iniciar su aplicación en todas las instituciones educativas de la zona a partir del año lectivo 2011-2012.
- Incidir a que estos módulos sean considerados como la base para la incorporación de la Asignatura de estudios afroecuatorianos en el currículo nacional del país; es decir, que la Etnoeducación se imparta en todos los niveles educativos del Ecuador.

b. Semana Afroecuatoriana en las Comunidades de Imbabura y Carchi

Es una experiencia desde la Pastoral Afroecuatoriana del Instituto de Formación Afro IFA y que se viene desarrollando desde el año 2003.

Actividades:

- Cada dos meses se desplazan a las comunidades a visitar las escuelas y compartir una semana con los niños y las niñas; esto lo hacen previo acuerdo con las autoridades de los establecimientos educativos y con los gobiernos locales. Lo que comparten con los niños y niñas es básicamente historia, sociología cultura medicina tradicional y espiritualidad afroecuatoriana.
- Se encargan de la formación espiritual de las niñas y niños a través de la catequesis.
- Colaboran con la comunidad con la medicina ancestral, curando: lesiones, mal aire, espanto, escorbuto, mal de ojo, gacho el aventador, dolor de cabeza, bilis, pulmonía entre otros.

Proyecciones:

- Que todo nuestro pueblo se capacite, se prepare para aportar de manera definitiva al desarrollo de nuestras familias y del País.

c. ETOVA, Escuela de Escritura de la Tradición Oral “La Voz de los Ancestros”

Es otra experiencia que se viene desarrollando en la zona. Su área de acción se centra en La Concepción pero está abierta a toda la zona. El eje articulador de sus actividades es la compilación y escritura de los saberes ancestrales. Esta escuela se crea el 18 de septiembre de 2007.

Actividades:

- Recopilación de: cuentos historias de vida, juegos tradicionales.
- Concurso terminemos el cuento “tradición Oral”.
- Publicación de trabajos “la buena mujer y el chivo”, Don Pefilio Lara.
- Devolución de saberes.
- Formulación de museo.
- Formación del banco comunitario “MALAIKA”.

Proyecciones:

- Recopilar la mayor cantidad de documentos, con los saberes.
- Laboratorio de imprenta de alta tecnología.
- Culminar con los trabajos programados.
- Equipar los museos con los artículos ancestrales e implementar una cadena de museos comunitarios.
- Ampliar los temas de recopilación para futuras publicaciones (religiosidad).

d. Educación inicial con estimulación temprana.

Con el fin de brindar ayuda a los estudiantes con bajo rendimiento la FECONIC, con la ayuda del INFA y otras instituciones viene trabajando con las FDC, Facilitadoras Comunitarias. Iniciaron el 28 de septiembre de 2007 y están en 25 comunidades.

Actividades:

- Estimulación temprana canciones y música.
- Tareas aplicadas de aprendizaje.
- Talleres de capacitación a las madres.
- Aprendizajes de los niños en su cultura.

- Las madres toman conciencia de la educación en la comunidad, valores; mejor trato a sus hijos.
- Apoyo escolar a niñas y niños de seis a 12 años (todos los días).
- Charlas educativas a adolescentes de 13 a 18 años (una vez a la semana) para que se empoderen de nuestra cultura.
- Programa de becas para adolescentes que no han terminado el colegio.
- Trabajan en el rescate de las tradiciones y manifestaciones culturales, recientemente organizaron un concurso de cuentos con las niñas y los niños.
- También trabajan con los padres de familia brindando charlas sobre temas de salud, contratando personas especializadas.
- El año anterior organizaron un concurso de danza con adolescentes.

Proyecciones:

- Lograr que las niñas y los niños se formen de una manera integral, rescatando los valores ancestrales, conociendo y promocionando quiénes son y hacia dónde van.

3.1.4 Experiencias Etnoeducativas en Quito

Quito, la capital de los ecuatorianos es la segunda ciudad con mayor población afroecuatoriana. A esta ciudad han emigrado de todas partes del país; básicamente de los asentamientos ancestrales como son Esmeraldas y Chota. Las experiencias registradas en esta ciudad son las siguientes:

a. Mama Cuchara

Nace en octubre de 1997 con el aval y apoyo de la Dirección de Cultura del Municipio de Quito. Era un espacio para la cultura quiteña no solamente afro sino también para los indígenas, GLBTT y otros. Lindberg Valencia director de este centro cuenta que aquí se formaron muchos líderes y lideresas que posteriormente conformaron sus propios grupos de música y danza. El proyecto estuvo activo hasta octubre de 2008, se debilitó en vista que tuvo que salir por el lapso de dos años a colaborar con el gobierno como Director del Ministerio de Cultura en Esmeraldas; hoy ha regresado y lo está reactivando. Resalta que la música no es únicamente sonido sino todo un

contenido simbólico de nuestra historia y tradiciones.

Actividades:

- La música, la danza y la poesía tradicional; como vehículo de aprendizaje y comunicación. Trabajan en la formación de estos grupos.
- De Mama Cuchara, también nació la “Casa Ochun” en el 2002, proyecto al cual también ha venido apoyando en vista que es liderado por su esposa Rosa (quien es Psicología educativa y ha utilizado la música como parte de su profesión, brindando danza terapia y ayuda psicológica).

b. Casa Ochun

Nace de “mama cuchara”, en el 2002.

Actividades:

Este grupo hace danza.

Brida ayuda psicológica a través de la danza-terapia.

c. Grupo Cultural Azúcar.

De acuerdo a Sonia Viveros, Directora del grupo, nace en octubre de 1993 como una iniciativa de 20 jóvenes mujeres afro ciudadinas, hijas de migrantes.

Actividades:

- Su actividad principal es la danza.
- Luego empezaron organizando encuentros de danza en la ciudad de Quito, básicamente por las fiestas de Quito. Entonces empezaron mostrando lo importante de este ritmo musical afroecuatoriano y difundiendo en la ciudad de Quito y en todo el país.
- En 1997 se constituyeron en el grupo de danza de moda de la capital.
- Su danza mostraba toda la costumbre de los afroecuatorianos, desde su vestimenta, su cultura. En 2000 logran obtener personería jurídica.
- Resaltan también el trabajo con niñas y niños de los barrios suburbanos de Quito con los padres.
- En el 2005 constituyen la Casa de la Cultura Afroecuatoriana con “Manos de ébano”.
- A partir de su viaje a Durban empezaron a construir vestidos africanos.

Proyecciones:

- Constituirse en una escuela de formación.
- Ser el centro de eventos y encuentros afros en Quito, tanto como culturales, organizativos y educativos.

d. ASCIRNE, Asociación Social y Cultural para la Investigación de la Raza Negra del Ecuador.

Es uno de los grupos organizados de Quito con muchos años de existencia, nace en 1988 y es liderado por Irma bautista.

Actividades:

- Formación de grupos de danza, de música y de teatro.
- Talleres y charlas sobre Derechos Humanos, Salud y sexualidad.
- Ayuda a conseguir becas para que sigan sus estudios universitarios.

Proyecciones:

- Constituirse en un centro de formación y ayuda.

e. Centro de educación cimarrona “Palenque Iowa”

Es una iniciativa que surge de la Pastoral Afro de Quito, se está ejecutando en el barrio Ancho alto, barrio Roldós y Carapungo. Como palenque Iowa, se inicia en el 2002 con talleres vacacionales; como experiencia de centro de educación cimarrona en el 2009.

talleres para:

- Conocer sobre las personas patrimonios.
- Conocer nuestras raíces tradiciones y costumbres.
- Conocer vestimentas típicas danzas y música.
- Conocer de comidas, típicas y danzas.
- Conocer de leyendas cuentos décimas, adivinanzas y juegos.

Proyecciones:

- Con el proceso Cimarronaje pretendemos que nuestras costumbres y tradiciones trasciendan a las nuevas generaciones y que no solo quedan enmarcadas en nuestros ancestros.

3.2 PATRIMONIO CULTURAL MATERIAL E INMATERIAL AFROECUATORIANO

La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, en su 17a, reunión celebrada en París del 17 de octubre al 21 de noviembre de 1972, define como patrimonio cultural a:

Los monumentos: obras arquitectónicas, de escultura o de pintura monumentales, elementos o estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, cavernas y grupos de elementos, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia... los conjuntos: grupos de construcciones, aisladas o reunidas, cuya arquitectura, unidad e integración en el paisaje les dé un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia... los lugares: obras del hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza así como las zonas incluidos los lugares arqueológicos que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista histórico, estético, etnológico o antropológico. (Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural, UNESCO 1972).

En este sentido el patrimonio cultural lo podríamos considerar como la herencia de nuestros ancestros, y de allí que, nuestra

obligación es de conservarlo para las generaciones futuras, y los intangibles transmitirlos para que no desaparezcan junto con nosotros.

Para los afroecuatorianos, las personas y sus conocimientos, los saberes, las tradiciones y costumbres, los personajes que sus hechos han marcado huella en el tiempo, constituyen patrimonios culturales, tanto material como inmaterial. Esto lo dejaron ver en los conversatorios regionales, que para registrar estos bienes se les facilitó una matriz que buscaba la siguiente información: NOMBRE DEL PATRIMONIO, LUGAR DE UBICACIÓN, FECHA DE DESCUBRIMIENTO O EXISTENCIA, DESCRIPCIÓN, ESTADO O SITUACIÓN ACTUAL y RECONOCIMIENTO O IMPACTO POBLACIONAL; Exponemos a continuación lo que plantearon los colectivos en cada uno de los conversatorios:

a. Guayaquil

De acuerdo a la matriz facilitada para compilar los bienes patrimoniales, en esta ciudad priorizaron los siguientes:

Bienes intangibles se destacan los arrullos y la marimba como bienes culturales de todos los afro guayaquileños que se han venido cultivando y transmitiendo por generaciones; constituyen el referente cultural más significativo de la población afroecuatoriana de la región costa del país –recordemos que la mayoría de la población afroecuatoriana que vive en Guayaquil, son migrantes de la provincia de Esmeraldas-. Las personas que dominan estos saberes vendrían a constituirse en bienes tangibles; por lo tanto tendríamos los y las marimberos/as, compositores/as, cantoras/es, constructores de marimba, bombos y cununos.

Otro de los bienes culturales en esta línea de los intangibles son los saberes curativos, aquí podemos ubicar a los conocimientos de patear, curar y sobar¹⁷; las personas que poseen estos conocimientos, de igual manera que los casos anteriores, se constituyen en bienes tangibles; serían entonces, las parteras, sobanderos, curanderos/as.

Otro bien patrimonial intangible que resaltaron en esta ciudad fue el rezanderismo y como tangible las rezanderas, es una

17 En esta región, a las personas que saben curar lisiados o golpes de manos, pies, columna, cuello, rodilla, entre otros, se les conoce como sobanderos.

devoción que poseen solo las personas elegidas; en la mayoría de los casos ha sido por herencia familiar. Esto significa que si en alguna familia una persona conocía y dominaba todos los rezos, cuando ya fallecía esta persona, alguien de esta familia que siempre acompañaba a la fallecida retomaba esta devoción. En los pueblos y comunidades afroecuatorianas, las personas poseedoras de estos saberes religiosos son muy importantes porque animan en las misas haciendo cantar y rezar a los feligreses, al igual que en los velorios; también dan asistencia a la persona que está a punto de fallecer “hay que darle el buen morir” dicen ellas. Son las que animan y dominan los cantos y alabaos¹⁸ en los velorios, en la Semana Santa, en navidad con los arrullos al niño Dios y en general a los santos y vírgenes.

b. Esmeraldas

Es la provincia con más riqueza cultural afroecuatoriana, recordemos que Esmeraldas es el asentamiento ancestral a donde llegaron, quizá, los primeros descendientes de africanos, registrados según Cabello Balboa, en 1553. De allí que esta provincia conserva un gran acervo cultural conocido a nivel nacional e internacional.

Dentro de los bienes culturales intangibles se destacan desde la gastronomía hasta los secretos para curar picaduras de culebras, por supuesto también los saberes de partear, curar, rezar, cantar, tocar instrumentos, componer música, construir instrumentos como marimba, cununos, bombos, guasá, maracas. Como se analizó anteriormente, las personas poseedoras de estos conocimientos vienen a ser bienes o patrimonios culturales tangibles.

Hay que reconocer que esta provincia es la cuna de la cultura afro costeña; de aquí han migrado a Guayaquil, Milagro, Quevedo, Quinindé, Quito y otras ciudades más; por lo tanto, la gente que ha emigrado, va llevando también su cultura, la misma que la reproduce en el lugar donde vive.

Los personajes reconocidos en esta provincia que trascienden el ámbito local y nacional son, entre otras: Rosa Huila,

¹⁸ “Son cantos a capela en los que no se utiliza ningún instrumento, sólo la voz humana. Son lamentos que se glosan ante la muerte de un adulto, y las voces de las cantoras solitas se van armonizando, dando entonaciones fúnebres y creando un ambiente lleno de tristeza y dolor” (Lindberg Valencia y Grupo La Canoíta s/f, en Memoria Viva, costumbres y tradiciones esmeraldeñas.

reconocida por su privilegiada voz, es cantora de arrullos, compositora, decimera y toca instrumentos tradicionales. Petita Palma, Directora del Grupo “Tierra Caliente”, es cantautora, compositora, maestra de música y danza, baila marimba, toca instrumentos tradicionales, investiga y crea danza. Guillermo Ayoví, su nombre artístico es “Papá Roncón”, músico, cantautor, constructor y maestro de marimba, por su trabajo y aporte a la cultura del país, recientemente, ha sido reconocido con el “Premio Eugenio Espejo¹⁹”. Se suma a estos, Juan García Salazar.

Resaltaron, reconocieron y elevaron como un bien patrimonial el conocimiento de Juan García Salazar, historiador e investigador incansable del tema afro y pionero del movimiento de Etnoeducación afroecuatoriana en el país, considerado también como una persona patrimonio no solo de los afroesmeraldeños sino también de los afroecuatorianos. Los afroesmeraldeños, a la falta de médicos calificados; acudieron a la medicina natural. Esto quiere decir que fue necesario, asumir la salud de sus habitantes desde la misma naturaleza. Esto también desarrolló una manera de ver e interpretar la naturaleza. De igual manera, a la falta de establecimientos educativos, desarrollaron su propio pensamiento por medio de sus intuiciones, sentimientos y pensamientos. Es decir, crearon su PROPIO PENSAMIENTO; representado en sus mitos, credos, cosmovisión, y filosofía. Desarrollan una semiología étnica impresionante, con elementos comunes –por decirlo así- pero, con una forma muy particular de entenderla. Entonces con la sensación de abandono, a la más mínima oportunidad de salir que tenían no lo pensaban dos veces y lo hacían. Nunca se les enseñó (tarea que le corresponde al Estado, por medio de sus Ministerios) a industrializar y tecnificar su tierra; aunque, así prefirieron dejar la tierra “fría” y desplazarse a las grandes ciudades, principalmente Guayaquil.

Hay que tener presente que la pertenencia a un estrato social, también es el comportamiento que se tiene al interior de este grupo humano; reflejado en que el Esmeraldeño urbano desarrolla un aire de grandeza frente al esmeraldeño rural. Lo

19 Es una pensión vitalicia otorgada por el Estado ecuatoriano.

que genera un estado de constante competencia; que no permite la complementariedad o diversidad del mismo existir. A pesar de ello, es preciso resaltar que donde quiera que esté, en lo urbano o rural, muy dentro de sí lleva la cultura de sus ancestros, de su pueblo de origen.

c. Valle del Chota y Cuenca del Río Mira

Al igual que Esmeraldas, es también un asentamiento ancestral; de acuerdo a los historiadores, tal como ya se analizó en capítulos anteriores, llegaron los descendientes de africanos a esta zona en 1.575 De aquí del Valle del Chota han emigrado básicamente a Ibarra y Quito.

En el conversatorio realizado en este sector, las personas que vienen desarrollando diferentes experiencias etnoeducativas, destacaron como bienes patrimoniales a los siguientes:

Bienes tangibles; en esta línea, han ubicado por lo menos 5 aspectos: Religioso, medicina ancestral y saberes curativos, música y danza, líderes y lugares.

En el aspecto religioso resaltaron a las cantoras y rezanderas, fundamentalmente las cantoras que forman los coros en la Semana Santa, son únicas, requieren de una gran devoción, entrega y convicción, tienen una envidiable voz y una potente garganta. Solo las podemos escuchar en las comunidades donde se organiza la Semana Santa. Estas mismas cantoras, son las que acompañan y cantan en los velorios. A ellas se suman las rezanderas que animan las misas y también acompañan en los velorios. En este mismo aspecto resaltamos a los animeros que han sido reconocidos como patrimonio afroecuatoriano; aquí se resaltó mucho al único que nos queda en toda la zona del Valle del Chota, es el Señor Augusto Cribán de la comunidad de Caldera provincia del Carchi, tiene alrededor de 70 años y más de la mitad, los ha dedicado a este oficio.

En cuanto a la medicina ancestral y saberes curativos, es una práctica muy arraigada en las comunidades afroecuatorianas del norte del país; en este aspecto, expusieron como bienes patrimoniales a las parteras y curanderas. En cada una de las comunidades han existido personas favorecidas con estos saberes.

En la música y danza, hay una gran variedad en este género; se

destacan Don Cristóbal Barahona, tiene 80 años y es uno de los últimos constructores del instrumento musical llamado bomba que nos queda en la zona del Valle del Chota; lleva en este hacer más de 50 años. Exequiel Sevilla, también construye bombas, tiene 63 años y vive en la cuenca del río Mira, en la comunidad de San Juan de Lachas, provincia del Carchi; aprendió el oficio a la edad de 20 años. Milton Tadeo, cantautor y uno de los primeros expositores de la música bomba, un cáncer acabó con su vida hace más de un año, deja todo un legado de música tradicional. En cuanto a la danza, se destaca el baile de música bomba con la botella en la cabeza, una de las exportadoras es Doña Zoila Espinoza, a quien también la han elevado y reconocido como un patrimonio cultural. Las tres Marías, son tres hermanas que por décadas vienen imitando los instrumentos musicales autóctonos y de las bandas de pueblo, han sido reconocidas a nivel nacional e internacional.

En el tema de líderes, ubicaron a los del siglo XVIII como Martina Carrillo, Francisco Carrillo, Ambrosio Mondongo; del siglo XX como Salomón Chalá y José Antonio Méndez y de nuestros días a Salomón Acosta, Benedicto Méndez y Raúl Maldonado.

En cuanto lugares, para esta población, constituyen patrimonios culturales los siguientes: Las escuelas viejas, las casas haciendas y trapiches de todo el Territorio Ancestral Chota, Salinas y La Concepción; el ferrocarril y las estaciones de Salinas y La Estación Carchi; las iglesias y sus imágenes; el panteón viejo de La Concepción en el cual se han encontrado petroglifos y finalmente las tolas de sal de Salinas.

En lo referente a patrimonio intangible, elevaron y reconocieron a la música bomba como un patrimonio cultural intangible de toda la población afroecuatoriana del norte del país; así como también la celebración de la Semana Santa y, los saberes curativos y medicina ancestral.

d. Quito

En el conversatorio realizado en esta ciudad, no se logró registrar toda la riqueza cultural debido a la ausencia de algunos actores que llevan muchos años desarrollando experiencias significativas en esta ciudad. Sin embargo, cabe resaltar que las personas que viven en Quito, son migrantes tanto de Esmeraldas como del Valle del Chota. Los que

participaron en este conversatorio plantearon como patrimonios culturales a las personas que dominan los saberes curativos y la medicina ancestral; entre ellas resaltaron a Doña Alba Batalla, partera de Cotocollao y al señor Jorge Espinoza conocedor de la medicina ancestral que vive en Atucucho. Dentro de los lugares, reconocieron la esquina de la Virgen de la Inmaculada ubicada en la Planada. Como bienes intangibles expusieron a la bomba y a la marimba.

e. Sucumbíos

Al conversatorio de Quito, también asistió una delegación de Lago Agrio; ellas propusieron como bienes patrimoniales al Centro Cultural Afro, a la Federación de Organizaciones Afroecuatorianas de Sucumbíos FOAES y al Señor Carlos Vernaza, quien desde 1985 ha venido aportando a la comunidad afro, fue teniente político, comisario; hoy tiene 87 y sigue sirviendo como consejero para los jóvenes; hay locales y calles que llevan su nombre; de allí que la delegación de esta ciudad que asistió al conversatorio, le considera como una persona patrimonio.

3.3 PROPUESTA DE APLICACIÓN

Al finalizar este Estudio, es fundamental dejar plasmadas las aspiraciones del pueblo afroecuatoriano, pues ilustra el pensamiento y las distintas visiones que los colectivos tienen en cuanto a la educación con población afroecuatoriana o Etnoeducación. Las aspiraciones y propuestas que dejamos anotadas en las líneas a continuación, nacieron en cada uno de los distintos conversatorios regionales, las mismas que fueron socializadas y sustentadas en el Taller Nacional.

Es importante resaltar que este taller nacional, todos los participantes firmaron una “Acta de Compromisos” en la cual los delegados se comprometen a respaldar la propuesta. Además en este taller se nombró un equipo representado por tres personas de las siguientes provincias: Guayas, Esmeraldas, Pichincha, Sucumbíos, Imbabura y Carchi. Equipo que entre las responsabilidades tendrá las siguientes: Respaldo y hacer seguimiento a la propuesta, vigilar su cumplimiento, hacer vocería ante los diferentes organismos, tanto del Estado, de la sociedad civil afroecuatoriana y ante los organismos de cooperación.

La propuesta que resumimos en el presente documento se enmarca en tres campos de acción que los distintos grupos de

trabajo consideraron; son los relevantes para articular y sacar adelante una propuesta de etnoeducación para el pueblo afroecuatoriano y el país en su conjunto:

1. Políticas públicas.
2. Producción materiales didácticos.
3. Formación y capacitación para docente.

3.3.1 POLITICAS PÚBLICAS

La falta de políticas públicas para apoyar los procesos de etnoeducación es una de las debilidades que reconocieron las distintas mesas de trabajo. Por lo que recomendaron, entre las más importantes, las siguientes:

a. Creación del organismo directriz, a nivel nacional.

Una de las propuestas, en cuanto a política pública, en la cual coinciden las mesas de trabajo, tanto en los conversatorios como en el Taller Nacional, y que también ha sido una aspiración y una lucha constante del pueblo afroecuatoriano, tiene que ver con exhortar al Estado y al Ministerio de Educación a la creación de lo que los grupos recomendaron, pudiera ser una Subsecretaría o Dirección Nacional de Etnoeducación Afroecuatoriana, adscrito al Ministerio de Educación. Que se encargaría de articular todo el proceso Etnoeducativo en el país. Con esto, también se crearían subdirecciones en cada una de las provincias con población afroecuatoriana significativa.

b. Fondos para el funcionamiento del organismo directriz.

La asignación de recursos o de un presupuesto para el funcionamiento y operatividad del organismo directriz y de las subdirecciones. Se debe considerar también: Fondos para la elaboración de un programa de estudios afros, la elaboración y concertación de una malla curricular y otro fondo para sistematizar, investigar y producir textos y materiales. En los conversatorios propusieron que se podría iniciar con 50.000,00 (cincuenta mil dólares), para sistematización, estudio y publicación de 10 iniciativas o experiencias; focalizadas en Esmeraldas, Chota, Quito, Guayaquil y Sucumbíos. Los textos y publicaciones deben ser sometidos a la revisión de un jurado y ser aprobados por el organismo directriz.

c. Reglamento operativo.

Definirá las funciones y responsabilidades, tanto del organismo directriz como de las subdirecciones.

d. Incorporación de la Etnoeducación Afroecuatoriana en el Sistema Nacional de Educación.

La Constitución política del Ecuador, en el Art. 343, en el segundo párrafo dice textualmente: “El sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a las comunidades, pueblos y nacionalidades”. (Constitución Política del Ecuador 2008). En este sentido, es importante incorporar la etnoeducación afroecuatoriana en el currículo nacional del país como un aporte a la construcción de un Estado intercultural.

e. Declarar a los sitios, bienes y saberes afroecuatorianos identificados por esta población, como patrimonios culturales del Ecuador.

En los talleres regionales, los participantes compartieron con mucha generosidad la gran diversidad de bienes culturales, tanto materiales como inmateriales que bien pueden ser reconocidos, por el Ministerio del ramo, como patrimonios culturales. Estos bienes quedan registrados en las respectivas matrices.

3.3.2 PRODUCCIÓN DE MATERIALES.

Las distintas experiencias presentadas por los grupos de trabajo en los conversatorios realizados en Guayaquil, Esmeraldas, Quito y Valle del Chota, mostraron que los procesos etnoeducativos en el Ecuador han producido diversos materiales, sin embargo la gran mayoría de estos materiales no han sido sistematizados y publicados para fines educativos. Materiales que bien pueden ser la base para la elaboración de un programa de formación docente o para elaborar una malla curricular a nivel nacional; de allí que los grupos proponen:

a. Elaboración de un programa, para la formación de docentes y la capacitación de animadores comunitarios y de los barrios o espacios urbano- marginales.

Este programa estaría orientado a dar a los profesores interesados en la etnoeducación herramientas y métodos para

abordar la etnoeducación en las instituciones educativas y fortalecer los distintos procesos. Este programa busca poner a disposición elementos y técnicas de reflexión a los animadores comunitarios que trabajan con la producción cultural en las comunidades.

b. Elaboración y concertación de una malla curricular

Las distintas experiencias y los grupos de trabajo, nos mostraron que las preocupaciones sobre “que aprender” y “que enseñar” tiene que ver con nuestros Orígenes: La Diáspora, Resistencia, Palenques, Territorios, Tradición Oral, Memoria Colectiva, Plantas Medicinales, Saberes Curativos; es decir, todos los aspectos del conocimiento que tiene que ver con la Historia, la Literatura, la música, la Sociología y la Sociopolítica de los Afroecuatorianos. Estos temas bien podrían ser vistos como Ejes temáticos de los modelos y su desarrollo se lo podría hacer a través de los distintos contenidos.

c. Elaboración de Módulos o Guías Didácticas

Este proceso consiste en motivar y financiar un proceso de investigación para, compilar y producir y concertar con los distintos colectivos una serie de módulos o guías didácticas para todos los niveles educativos; mismos que serán distribuidos en las distintas instituciones públicas del país.

d. Producción de materiales de estudio y de apoyo

Vista como una actividad para la producción de materiales, tiene que ver u obliga a financiar procesos de investigación y sistematización sobre distintos temas de la cultura afroecuatoriana. Esta investigación y compilación permitiría contar con suficiente material de apoyo para las instituciones educativas y los docentes del país. Así como también para apoyar las actividades de los animadores culturales que trabajan en las comunidades.

3.3.3 FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DOCENTE

Las y los docentes que van a impartir estos conocimientos en las instituciones educativas del país, deben tener una formación sobre temas que recomienda el proceso político y cultural afroecuatoriano. Por lo tanto, consideramos que este debe ser un proceso, sistemático, riguroso y reconocido y/o abalizado por el Ministerio del ramo.

Para cumplir este objetivo, las mesas proponen la elaboración de un programa diseñado y pensado para respaldar básicamente dos aspectos del proceso:

- a. Formación de docentes para la cátedra (casa afuera). Formación que tiene que ver con la capacitación de los profesores que van a impartir los conocimientos y los saberes afroecuatorianos en las escuelas colegios y universidades, como parte del programa o educación intercultural.
- b. Formación de líderes y animadores comunitarios (casa adentro). esta formación está orientada básicamente a un proceso de capacitación de los animadores comunitarios, los trabajadores culturales, grupos de canto, de danza y música bomba, de danza y música marimba y también a las organizaciones, líderes y dirigentes. Este proceso de formación apunta a la creación de ciertas capacidades locales para apoyar los procesos de recopilación y sistematización de los distintos saberes y haceres de la comunidad. Formación que también debe ser reconocida por el Ministerio del ramo como una motivación a los distintos grupos culturales que hay en las comunidades.

ESQUEMA DE LA PROPUESTA

EJES	POLÍTICAS PUBLICAS	PRODUCCIÓN DE MATERIALES	CAPACITACIÓN DOCENTE
C O M P O N E N T E S	Creación del organismo directriz	Elaboración de programa, para la formación docente y capacitación de animadores comunitarios	Formación de docentes para la cátedra.

EJES	POLÍTICAS PUBLICAS	PRODUCCIÓN DE MATERIALES	CAPACITACIÓN DOCENTE
S E T E N E N Z O P O M P O C	Fondos para el funcionamiento del organismo directriz.	Elaboración y concertación de una malla curricular	Formación de líderes y animadores comunitarios
	Reglamento operativo.	Elaboración de Módulos o Guías Didácticas	
	Incorporación de la Etnoeducación Afro en el Sistema Nacional de Educación.	Producción de materiales de estudio y de apoyo	
	Declarar a los sitios, bienes y saberes afroecuatorianos como patrimonios culturales del Ecuador.		

3.3.4 ACTORES INVOLUCRADOS Y ACCIONES CONCRETAS

Para lograr la aplicabilidad y éxito de la propuesta, es fundamental la participación efectiva de los actores involucrados en el quehacer educativo de la población afroecuatoriana. En este sentido, las acciones que deben ejecutar los actores y que las especificamos a continuación, deben estar orientadas a cumplir objetivos determinados; para ello, planteamos los siguientes.

Objetivos de los actores y de las acciones

1. Reconocer y proyectar desde la etnoeducación, la diversidad étnica y cultural en el Ecuador de tal manera que se haga efectiva la interculturalidad que reconoce la Constitución y la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural.
2. Contribuir al proceso de desarrollo y consolidación de la identidad étnica afroecuatoriana.
3. Replantear los enfoques pedagógicos y didácticos que orientan la educación en el Ecuador, de tal manera que, se incluyan contenidos etnoeducativos que reconozcan y promuevan la presencia de los afroecuatorianos en la sociedad ecuatoriana.
4. Elaborar materiales de estudio que incluyan contenidos etnoeducativos desde la perspectiva del pueblo afroecuatoriano.
5. Garantizar a los afroecuatorianos el acceso y la permanencia en el sistema educativo.
6. Establecer criterios permanentes para la selección, formación y evaluación de los docentes teniendo en cuenta el referente étnico y cultural afroecuatoriano.
7. Fortalecer las instituciones educativas con materiales didácticos, pedagógicos y lúdicos necesarios para el desarrollo de la etnoeducación afroecuatoriana.
8. Vincular a las familias de manera participativa en las dinámicas propuestas desde las instituciones educativas para lograr que la etnoeducación haga parte de los procesos de enseñanza cotidianos que tienen origen en el hogar.
9. Incorporar a los medios de comunicación en el proceso Etnoeducativo para lograr el cumplimiento de los derechos, deberes y obligaciones del pueblo afroecuatoriano, aplicando criterios de respeto, dignidad e igualdad.

a. El Estado ecuatoriano

Desde los tratados y convenios internacionales suscritos por el Estado ecuatoriano como la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, el Plan de Acción de Durban, el convenio 169 de la

OIT, Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales, la Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de la discriminación racial, Convención internacional sobre la eliminación de la discriminación contra la mujer, Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, Convención internacional sobre los derechos del niño, entre otros. Desde las normativas nacionales como la Constitución Política, la Ley de derechos colectivos, la Ley de Educación Intercultural, El Plan Plurinacional para eliminar la discriminación racial y demás legislaciones vigentes; surge la obligación de implementar en todas las instituciones educativas del país la etnoeducación afroecuatoriana. En tal sentido es necesario desarrollar las siguientes acciones.

Acciones:

1. Crear la Dirección Nacional de Etnoeducación Afroecuatoriana, DINEA, adscrita al Ministerio de Educación y con ello la Comisión Pedagógica Nacional Afroecuatoriana; así como también Departamentos de Etnoeducación Afroecuatoriana en cada una de las Direcciones Interculturales de Educación, en las provincias con población afroecuatoriana significativa.
2. Establecer un programa nacional de becas universitarias que incluyan el sostenimiento, materiales, colegiatura que requieren los afroecuatorianos para garantizar su vinculación a los centros de educación públicos y privados en niveles básico , secundario, técnico, tecnológico, universitario y de postgrado.
3. Capacitar a los funcionarios públicos de todos los niveles y dependencias en temas relacionados con la población afroecuatoriana para que la etnoeducación sea efectiva en todos los ámbitos y sectores sociales.
4. Crear un Fondo para programas de apoyo que garantice el derecho a una educación de calidad de la población afroecuatoriana.
5. Que el Ministerio de Educación y la Comisión Pedagógica Nacional Establezcan alianzas estratégicas entre el las universidades públicas y privadas para la elaboración de textos y materiales didácticos necesarios para la implementación de la etnoeducación en el país.

6. Incluir en el currículo nacional y en los textos distribuidos gratuitamente por el Ministerio de Educación, los temas de la población afroecuatoriana, que incorpore su historia, su cultura, su pensamiento, sus saberes y haceres.
7. Independientemente del numeral anterior, disponer se incluya en el currículo institucional de los establecimientos educativos con población estudiantil afroecuatoriana la Etnoeducación afroecuatoriana como asignatura.
8. Dotar a todas las bibliotecas públicas a nivel nacional de material pedagógico y de investigación relacionadas con la etnoeducación afroecuatoriana.
9. Documentar, sistematizar, publicitar y difundir la etnoeducación y demás saberes ancestrales del pueblo afroecuatoriano, visibilizando sus aportes a la construcción y desarrollo del Estado ecuatoriano.
10. Dar cumplimiento a lo establecido por el decreto ejecutivo 60 del año 2009 y al Plan Plurinacional para la eliminación de la discriminación y el racismo; fundamentalmente a los ejes y programas.
11. Emitir un Acuerdo Ministerial a través del cual se declare a octubre como el mes del conocimiento y la cultura afroecuatoriano en el Sistema Educativo Nacional.

b. Instituciones de educación inicial básica y media

El rol de las instituciones educativas es formar individuos capaces de convivir en un marco de relaciones basadas en la dignidad, igualdad y solidaridad; a partir del reconocimiento de las diversidades étnicas y culturales que coexisten y se desarrollan en el Estado ecuatoriano. Para dar cumplimiento a esta labor, es necesaria la aplicación de las acciones que a continuación se describen.

Acciones:

1. Definir proyectos educativos institucionales en los cuales se involucre la participación de directivos, docentes, padres de familia y estudiantes.
2. Crear un espacio de participación de los padres de familia para que comparta sus saberes y conocimientos ancestrales con los docentes y estudiantes.
3. Establecer un proceso de evaluación y retroalimentación de

los proyectos etnoeducativos institucionales donde participen directivos docentes y estudiantes.

4. Vincular los instrumentos musicales afro (marimba, bomba y otros) a las instituciones educativas para las clases y conversatorios de música.
5. Incentivar y Organizar periódicamente (dos o tres veces al año) encuentros, festivales o concursos de manifestaciones culturales afroecuatorianas como comidas típicas, medicina ancestral, música y danza, peinados típicos entre otras.

c. Universidades públicas, privadas e instituciones de formación técnica y tecnológica

Las universidades públicas, privadas e instituciones técnicas y tecnológicas al ser instituciones de formación superior tienen la obligación de proveer a los individuos el criterio deliberativo que los convierta en actores sociales generadores de cambios positivos en todas las formas de convivencia, a partir del reconocimiento y respeto de las particularidades étnico culturales que caracterizan a la sociedad ecuatoriana, para dar cumplimiento a esta labor le corresponde a estas instituciones de formación.

Acciones:

1. Definir un porcentaje de cupos sin restricciones de edad en todas las carreras de las universidades públicas y privadas de niveles pregrado y postgrado e instituciones de formación técnica y tecnológica del país que beneficien a la población afroecuatoriana.
2. Aplicación del decreto ejecutivo 60 y del acuerdo 88 del Ministerio de Relaciones Laborales. Vinculación de docentes afroecuatorianos a la planta de personal de las universidades públicas y privadas e instituciones de formación técnica y tecnológica del país.
3. Implementar seminarios, foros, diplomados, conferencias permanentes, liderados por las universidades públicas y privadas e instituciones de formación, con personal idóneo que garanticen la cualificación permanente de docentes e investigadores afroecuatorianos.
4. Vincular de manera transversal la cátedra de asuntos étnicos afroecuatorianos.

5. Crear la formación universitaria en temas étnicos afroecuatorianos.
6. Definir proyectos etnoeducativos institucionales transversales en los cuales sea involucrada la participación de directivos, docentes, estudiantes y sabios²⁰ afroecuatorianos.
7. Promover encuentros de experiencias representativas e intercambios académicos internacionales con otros países de ascendencia africana que actualmente estén implementando la etnoeducación
8. Impartir diplomados de carácter gratuito en derechos humanos con componente étnico afroecuatoriano dirigidos a la población ecuatoriana en general.
9. Promover la investigación en relación con los orígenes, aportes sociales, culturales, políticos y económicos de los afroecuatorianos y Afrodescendientes en general a la construcción del mundo actual.
10. Promover el rescate de las lenguas ancestrales.

d. Sociedad civil afroecuatoriana

La sociedad civil afroecuatoriana organizada es el actor social al cual le corresponde garantizar la eficaz aplicación de la etnoeducación afroecuatoriana, para dar cumplimiento a esta labor le corresponde.

Acciones:

1. Conformar la Dirección Nacional de Etnoeducación Afroecuatoriana, Comisión Pedagógica Nacional Afroecuatoriana y los Departamentos de Etnoeducación Afroecuatoriana en cada una de las Direcciones Interculturales de Educación, en las provincias con población afroecuatoriana significativa. Estas instancias, entre otros aspectos se encargaran de la definición de los fundamentos que deben regir la etnoeducación afroecuatoriana, de su estructura y elaboración conceptual de textos y materiales didácticos necesarios para la implementación de la etnoeducación en el país.
2. Hacer parte de los comités provinciales, cantonales e institucionales que se encargarán de hacer veeduría

²⁰ Persona mayor poseedora de algún conocimiento afroecuatoriano como, curandero, partera, músico, constructor de instrumentos, decimero, animero, cantora, versos, cuentos, entre otros.

permanente (seguimiento y control) de la eficaz aplicación de la etnoeducación afroecuatoriana.

3. Promover en las organizaciones de base y la comunidad en general los principios que orientan la etnoeducación afroecuatoriana.
4. Crear espacios permanentes de intercambio reflexión y concertación de los elementos que sirvan como insumos de la construcción evolutiva de la etnoeducación afroecuatoriana.

e. Medios de comunicación social

A los medios de comunicación masiva por ser difusores de información y de las reiterativas prácticas de racismo presentes en la sociedad ecuatoriana les corresponde.

Acciones:

1. Capacitar a directivos, periodistas, presentadores, personal técnico y demás miembros de los medios de comunicación radial televisivos y escritos masivos del Ecuador, en los derechos humanos y cultura del pueblo afroecuatoriano.
2. Difundir y promover las particularidades y valores culturales que caracterizan al pueblo afroecuatoriano aplicando criterios de respeto, dignidad e igualdad.

BIBLIOGRAFÍA

- Centro de Educación y Promoción Popular CEPP. Plataforma Política del Pueblo Afroecuatoriano. Impresión Gráfica Silva 2007.
- Secretaría Técnica del Frente Social. Los Afroecuatorianos en cifras. Impresión Zenitran Cnia. Ltda. Quito 2006.
- Walsh, Catherine y García, Juan. “El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano. Reflexiones (des) de un proceso”. En Daniel Mato (comp.): Estudios y otras prácticas intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela. Caracas 2002: (debate académico)
- Walsh Catherine y León Edison, con la colaboración de Axel Rojas y Santiago Arboleda. Procesos afro-etnoeducativos colombianos y ecuatorianos e Interculturalidad: Alianzas y estrategias entre universidades y comunidades. Hacia una integración distinta. Universidad Andina Simón Bolívar, Quito 2005.

- Pabón, Iván. Identidad Afro. Procesos de construcción en las comunidades negras de la cuenca chota-Mira. Ediciones Abya-Yala, Quito 2007.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época. Ediciones Abya-Yala, Quito 2009
- Cooperación Técnica Alemana – GTZ, Universidad Estatal de Cuenca, Corporación de Desarrollo Afroecuatoriana CODAE. Proyecto de Formación de Líderes. Quito 2004.
- Revista Generación de Cambio: El movimiento por los derechos civiles en los Estados Unidos. Una publicación reproducida de la Revista Topic. Servicio Informativo y Cultural de los Estados Unidos. 1990.
- Revista de la Fundación Interamericana. Desarrollo de Base. Talleres Gráficos del gobierno de los Estados Unidos. 2007.
- Federación de Comunidades y organizaciones Negras de Imbabura y Carchi FECONIC. Nuestra Historia. Documento didáctico pedagógico de etnoeducación afroecuatoriana. Impresión DINSE, segunda edición, 2008.
- Corporación de Desarrollo Afroecuatoriana CODAE. Declaración y Plan de Acción de la III Conferencia Mundial contra el Racismo, la discriminación racial, xenofobia y las formas conexas de intolerancia. Diseño e impresión Imagine Comunicación Gráfica. Quito 2008.
- Mujeres afroecuatorianas, Cartilla de preparación, hacia el III encuentro de mujeres afrolatinoamericanas y afrocaribeñas 2004
- Ley de Derechos Colectivos de los Pueblos Negros o Afroecuatorianos 2006
- Fundación Museo de la Ciudad. Afro Descendientes. Imprenta Noción, Ecuador 2007.
- Plan Plurinacional para eliminar la discriminación racial y la exclusión étnica y cultural. Quito 2009.
- García, Juan. La tradición oral. Una herramienta para la etnoeducación. Impresión Génesis Ediciones. Quito Ecuador, (s/f).
- Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural, UNESCO 1972 (Internet)

- Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (UNESCO 2001)
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos, UNESCO, Jomtien, 1990.
- Marco de Acción Mundial Foro Mundial de Educación de Dakar, 2000.
- Marco de Acción para las Américas, Santo Domingo, 2000.
- Objetivos de Desarrollo del Milenio. Estado de situación 2007. Pueblo afroecuatoriano. Imprenta La Unión.
- Memoria del Taller de Etnoeducación realizado en Esmeraldas el 3 y 4 de octubre de 2003.
- Constitución Política de la República del Ecuador 2008.

Entrevistas

- Wilson Villegas (CODAE), 12 enero 2011
- Alexandra Ocles, 20 de enero del 2011.
- Juan García, 3 de febrero de 2011.

ESTUDIO SOBRE EDUCACIÓN CON POBLACIONES AFRODESCENDIENTES EN COLOMBIA

Investigador: Axel Rojas Martínez

INTRODUCCIÓN

Este estudio tiene por objeto dar a conocer el enfoque, experiencias y propuestas en educación de y para las poblaciones afrodescendientes (afrocolombianos, negros, palenqueros y raizales) en Colombia.²¹ En el país, la enseñanza de problemáticas asociadas a la diáspora africana ha sido objeto de un creciente interés, particularmente a partir de la década de los setenta; inicialmente, dichos proyectos hicieron énfasis en el cuestionamiento al racismo y el papel de la educación en su re-producción, para posteriormente ampliar este foco hacia problemáticas relativas a la presencia histórica, legados culturales de los afrodescendientes y efectos de la esclavización.

En un primer momento, surgieron propuestas educativas, tanto escolarizadas como desescolarizadas, promovidas por maestros, intelectuales locales y organizaciones sociales que

21 Los resultados se basan en un ejercicio de indagación realizado a partir de dos fuentes principales; por un lado la revisión de documentos escritos, en formato impreso, magnético y de páginas web. Por otro, la consulta a docentes, activistas y funcionarios vinculados al desarrollo de proyectos educativos con población afrodescendiente.

con frecuencia estuvieron vinculadas a dinámicas de movilización política. En un segundo momento, estas propuestas sirvieron de referente en los procesos de construcción de una política estatal de educación para afrodescendientes que hoy en día es conocida de manera genérica como etnoeducación. Finalmente, en lo que podría considerarse un tercer momento, el despliegue de las políticas nacionales de educación se produjo desde una lógica de estandarización en la que se ha cerrado progresivamente las posibilidades de existencia de proyectos curriculares distintos a los oficiales; el panorama actual de la educación con población afrodescendiente se desenvuelve en este contexto de tensión entre las políticas estatales de educación, en las que la etnoeducación ocupa un lugar marginal, y los proyectos educativos agenciados por maestros y organizaciones, con frecuencia adelantados en condiciones precarias o en aislamiento.

Hoy en día, la educación de/para afrodescendientes cuenta con una legislación y en algunos casos con una institucionalidad estatal específica (aunque habría que decir que bastante inestable), orientada hacia dos tipos de proyectos. Uno, conocido de manera genérica como etnoeducación, en la que se busca que el grupo étnico asuma el control curricular del proyecto escolar, particularmente allí donde la mayor parte de la población se reconoce como afrodescendiente, negra, palenquera o raizal.²² El otro, conocido como Cátedra de Estudios Afrocolombianos, que busca que en todo el sistema educativo se incorpore competencias, conocimientos y valores que promuevan el reconocimiento de las trayectorias históricas y presencias afrodescendientes; en este segundo caso, la población objeto no es sólo la del grupo étnico sino la población nacional en su totalidad.

Los resultados del estudio muestran el insuficiente desarrollo de la política estatal, así como algunas de sus contradicciones. Es decir, que no obstante la existencia de una política pública respaldada por la legislación nacional y aun cuando ha habido

22 Aunque etnoeducación es tal vez la manera más extendida de referirse a este tipo de proyectos, especialmente en el lenguaje institucional, existen otras denominaciones acuñadas por organizaciones sociales y programas públicos, como afroeducación, afroetnoeducación o educación propia.

adecuaciones institucionales en algunos niveles, los cambios en el sistema educativo estatal son insuficientes para que la política funcione de manera efectiva. Dada la relativa autonomía administrativa con que cuentan los departamentos y municipios, los entes locales y regionales encargados de la educación (las secretarías de educación) no tienen una dependencia jerárquica con respecto al Ministerio de Educación Nacional. Esta contribuye para que no se de una clara coordinación entre los niveles nacional, regional y local, lo que reduce las posibilidades de ejercer control para el cumplimiento de los mandatos legales (en caso de que el gobierno quisiera ejercerlo).²³ Adicionalmente, este informe mostrará que, a pesar de los avances, las nuevas propuestas educativas orientadas al reconocimiento de las presencias afrodescendientes, no implican una alteración significativa de las políticas del conocimiento en las que se funda el currículo oficial. Los avances alcanzados hasta la fecha no han logrado alterar los sistemas de evaluación escolar, ni las lógicas disciplinares desde las que ha sido configurado el conocimiento que circula en las aulas, así como tampoco están en condiciones de modificar los programas universitarios de formación de maestros, ni de producir cambios en los procesos de diseño y publicación de textos escolares.

En el nivel de las prácticas educativas de aula, el panorama no es más alentador. Si bien es cierto existe un pequeño número de experiencias que presenta avances importantes en aspectos como diseño curricular, formación de maestros, producción de materiales y articulación con su comunidad educativa, éstas representan más una excepción que la norma. Incluso, algunas experiencias que en otro momento tuvieron desarrollos importantes, hoy en día están bastante debilitadas. Todo lo cual hace necesario señalar el profundo valor del trabajo realizado hoy por instituciones educativas, maestros y organizaciones en la generación de cambios educativos, al tiempo que llama la atención acerca de los límites actuales de los proyectos de etnoeducación en el país. A ello hay que sumarle que para gran parte de la población colombiana, la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos son

23 Aunque vale decir que esta autonomía ha sido profundamente enriquecedora en otros casos, en los que a nivel local o regional se ha logrado significativos avances.

proyectos educativos que sólo incumben a las poblaciones negras; argumentan quienes sostienen este planteamiento que estos son derechos de los afrodescendientes, por lo que deben ser ellos los encargados de llevarlos a la práctica.

Aun con estas limitaciones, encontramos numerosas experiencias que buscan construir formas distintas de hacer escuela y ser maestros, para materializar los derechos educativos de las comunidades negras. Las experiencias documentadas muestran una gran variedad y riqueza; a lo largo del estudio se encontró un amplio número y tipo de actores promoviendo los proyectos de etnoeducación y Cátedra; desde entidades estatales hasta organizaciones sociales, pasando por maestros, organizaciones no gubernamentales y universidades. Así mismo, se logró documentar formas variadas de trabajo al interior de las escuelas, que van desde proyectos centrados en el desarrollo de actividades extracurriculares, el diseño de cursos específicos en temáticas relativas a la historia y culturas de los afrodescendientes, hasta experiencias de diseño transversal que afectan el conjunto del currículo. También se logró identificar un número interesante de textos escolares, manuales para maestros y documentos de política, que ofrecen herramientas para el desarrollo de las experiencias educativas. Todo ello pone en evidencia que existe una demanda social importante para este tipo de proyectos y diferentes niveles de cualificación de los mismos, según los contextos, trayectorias y actores involucrados.

Ante este panorama, el análisis de la situación debe hacerse de manera cuidadosa. Mientras los derechos educativos de los afrodescendientes sigan siendo entendidos como un problema particular de estas poblaciones y no como un problema general de las sociedades en las que se constituyeron las relaciones históricas de subordinación, será mucho más difícil construir proyectos educativos y sociedades asentadas sobre principios de equidad; el hecho de que un grupo de población sea el beneficiario directo de un derecho, no quiere decir que éste derecho sea una responsabilidad exclusivamente suya o que ello le reste responsabilidad al resto de la sociedad.

De igual manera, las manera de concebir los derechos educativos deberán trascender la noción escolarizada que ha predominado hasta el presente, pues parece sustentarse y

sostener la idea de que estamos ante un problema que sucede en las aulas; sin embargo, los sistemas escolares no existen aislados de los contextos sociales. Las políticas de educación de y para afrodescendientes no sólo requieren de transformaciones en los currículos escolares, aunque ellos sean fundamentales, requieren también de modificaciones en los sistemas universitarios de formación de maestros, políticas editoriales para el diseño de textos escolares y criterios coherentes en los sistemas de evaluación, de tal manera que el sistema opere realmente como tal. De lo contrario, cualquier esfuerzo que se realice seguirá siendo una iniciativa aislada y no un componente integral de un plan más amplio.

Los esfuerzos realizados por organizaciones sociales, maestros y funcionarios, han demostrado que es posible producir transformaciones significativas en los currículos y han hecho visible el rol fundamental de los maestros en estos procesos. No obstante, se requiere de maestros altamente cualificados para debatir críticamente las trayectorias históricas de los campos de saber disciplinar, de tal manera que se ponga en evidencia su complicidad con las lógicas coloniales en que se sustentaron. Se requiere también de maestros preparados para producir conocimiento sobre sus prácticas y para emprender procesos de innovación. Y se requiere así mismo de programas universitarios que garanticen una sólida formación pedagógica. En consecuencia, no es suficiente con la existencia de políticas estatales y legislaciones que permitan la realización de cambios en las escuelas, se requiere formar a los sujetos encargados de liderar estos procesos.

En años recientes, las organizaciones sociales demandaron del estado el nombramiento de maestros etnoeducadores en los lugares en que se estuviera realizando proyectos de etnoeducación o existiera una presencia significativa de población afrodescendiente. El gobierno nacional estableció un concurso especial para el nombramiento de estos maestros, quienes deberían encargarse de materializar el derecho de las comunidades negras a la etnoeducación; lastimosamente, los concursos realizados hasta la fecha han estado marcados por intereses gremiales de los maestros, más que por su identificación con un proyecto político o un derecho étnico, de tal forma que la estabilidad de los maestros ha contribuido a la inestabilidad de los proyectos etnoeducativos.

Muchas de las experiencias documentadas se han ocupado de producir textos escolares y manuales para la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. El Ministerio de Educación Nacional ha publicado al menos dos documentos de lineamientos curriculares para la Cátedra. Sin embargo, los textos diseñados por maestros, organizaciones sociales y otras entidades, son aun de circulación restringida y distan bastante de resolver la demanda y necesidades pedagógicas de los maestros; incluso, y a pesar de sus buenas intenciones, encontramos que algunos de ellos pueden estar reproduciendo en sus enfoques y contenidos algunos de los problemas que se busca erradicar. A todo lo anterior hay que sumarle el hecho de que los textos escolares convencionales siguen siendo una de las herramientas de uso privilegiado en las escuelas, sin que existan mecanismos formales que garanticen su adecuación a la legislación vigente, o la producción de textos apropiados para proyectos etnoeducativos.

A los problemas señalados se añade otro, de índole estructural. Si bien es cierto, la legislación establece el derecho de los afrodescendientes a educarse de acuerdo con criterios que respondan a sus aspiraciones y tradiciones culturales (etnoeducación), el sistema nacional de evaluación opera en una única lógica. Es decir, que aunque un estudiante puede educarse en un proyecto etnoeducativo, no será evaluado de acuerdo con los criterios de dicho proyecto; el sistema de pruebas estatales de evaluación (pruebas de estado) está diseñado de acuerdo con unos estándares nacionales, que se basan en la idea de un currículo nacional homogéneo. Por tanto, en la práctica, se permite la existencia de distintos proyectos curriculares, pero se evalúa sólo de acuerdo a uno de ellos. Dado que las pruebas de estado son requisito para la calificación de la calidad de la educación en las instituciones y para el ingreso de los estudiantes a la educación superior, la puerta que se abre con la etnoeducación se cierra con el sistema de evaluación.

El panorama que muestra el estudio del caso colombiano puede ser útil a la hora de pensar proyectos en otros países. A pesar de que la política de etnoeducación para la población afrocolombiana es la que cuenta con mayor trayectoria en el continente y aun cuando la legislación que la respalda es

también una de las más amplias, los resultados distan de ser los esperados por muchos. Los procesos de estandarización del sistema educativo han ido cerrando las puertas a la posibilidad de proyectos educativos fundados en lógicas distintas a las hegemónicas, a pesar de la vigencia de la legislación específica y de la existencia de algunas adecuaciones institucionales en los niveles nacional, regional y local.

De otra parte, aunque no menos relevante, es necesario analizar la situación actual de las organizaciones sociales cuyo papel fue decisivo en la emergencia de este tipo de proyectos. Varios factores pueden ser tenidos en cuenta; en Colombia, algunas dinámicas propias del conflicto armado en el país ha dado forma a sus prioridades, dejando de lado el tema educativo o llevándolo a un segundo plano. De otra parte, la creciente juridización y estatalización de las demandas y mecanismos de acción política, han contribuido a disminuir su capacidad de incidencia; con frecuencia los mecanismos oficiales de interlocución concentran gran parte de los esfuerzos de líderes y organizaciones, en espacios cuyos resultados son, por decir lo menos, modestos.²⁴ Estado y organizaciones han dado prioridad a extensos y extenuantes litigios jurídicos, dejando de lado el sentido político y pedagógico que dio sentido a estos proyectos.

El diseño de una política de educación con poblaciones afrodescendientes en Colombia ha mostrado los límites de los marcos constitucionales instituidos en los últimos años del siglo XX. La aplicación de una política no es igual a la existencia de un marco normativo; de hecho, el marco normativo existe, pero la política no ha logrado consolidarse. El contraste entre los insuficientes desarrollos institucionales y la riqueza de experiencias educativas que actualmente están activas, también habrá de ser analizado con mayor detalle. Por ahora, es posible afirmar que lo que está en juego es algo bastante complejo: lo que está en cuestión son las formas aceptadas de educación y su relación con las ideas de unidad nacional y diferencia cultural. Es decir, las bases sobre las que históricamente se ha definido lo que es considerado como

24 Tal es el caso de la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras, cuyos alcances en la construcción de la política son bastante limitados, en parte por el alcance restringido de sus decisiones, en parte por las limitaciones estructurales del sistema, que parece ser resistente a modificaciones en su política curricular.

válido para la educación escolar de las nuevas generaciones de ciudadanos, las decisiones acerca de qué, cómo y con quiénes debe ser aprendido lo que es considerado relevante dentro del proyecto hegemónico de nación. El tan anunciado reconocimiento de la multiculturalidad de las sociedades latinoamericanas parece ser de buen recibo cuando no significa transformaciones sustanciales en la sociedad o el funcionamiento del Estado; cuando la aplicación de una política obliga a asignar recursos, crear institucionalidad y designar responsables, el multiculturalismo parece estar menos dispuesto a la celebración de la pluralidad.

PRESENCIAS AFRODESCENDIENTES: POBLACIÓN Y PARTICIPACIÓN POLÍTICA

Población negra, afrocolombiana,
palenquera y raizal

Colombia es el tercer país de las Américas en cuanto al volumen de población afrodescendiente, luego de Estados Unidos y Brasil, siendo el primero en cuanto a población de habla hispana. Según el censo de población más reciente, realizado en 2005, la población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal, suma aproximadamente el 10,5% de la población total (DANE 2006).

Como es sabido, la esclavización de africanos fue un factor determinante en el establecimiento de las diferentes formas de explotación destinadas a la producción de riquezas para las metrópolis y el beneficio de las élites criollas. Las dinámicas de la colonización fueron diversas, de tal forma que los patrones particulares de explotación económica y las relaciones políticas entre las élites locales y las metrópolis, afectaron el funcionamiento de los sistemas esclavistas, incidiendo en su duración y en las normas legales que los regularon, así como en los patrones de relación interracial y en los sistemas sociales de clasificación socioracial que allí se generaron, muchos de los cuales se encuentran presentes en la actualidad de estas sociedades.

La economía colonial basada en la agricultura, la minería y el

comercio como actividades principales, determinó en parte el lugar que ocuparon los esclavizados en la vida colonial y en posteriormente en la republicana; el tipo particular de actividad económica fue determinante en cuanto a los espacios geográficos donde se ubicaría la población, por lo que las economías de mina y hacienda fueron decisivas en el asentamiento de gran parte de la población en las costas del Caribe y del Pacífico colombianos. Posteriormente, en el periodo republicano y luego de la abolición jurídica de la esclavitud, un porcentaje importante de esta población se ubicó en zonas rurales de estas regiones, dando lugar a la composición de un nuevo campesinado agrícola. Como consecuencia, hoy en día la presencia negra en Colombia es heterogénea y desigual según las regiones, al igual que las dinámicas de interrelación con otros sectores de la sociedad en cada región particular. Es así que durante el siglo XX estas poblaciones participaron de procesos de urbanización, de tal forma que un volumen importante de ellas se encuentra en las ciudades actualmente.

El análisis demográfico no es sólo un 'dato' estadístico; el análisis de las presencias de las poblaciones negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, permite cuestionar algunos de los estereotipos que perviven arraigados en los imaginarios teóricos y políticos de sociedades como la colombiana. La participación poblacional de los afrodescendientes en la región, estimado recientemente en cerca del 30% de la población total (Hopenhayn, 2003:9; Bello y Rangel, 2000:38); no obstante y a pesar de que en los últimos años se han elaborado censos y estimativos poblacionales, no existe un consenso en cuanto a los criterios a emplear a la hora de definir quiénes son catalogados como afrodescendientes y qué estrategias emplear en el proceso de cuantificación. Como se observa en la Tabla 1, las formas de entender lo étnico/racial son muy diversas y varían de un país a otro, según sus particulares circunstancias históricas (Antón y Del Popolo, 2008; Rangel 2005; Flórez, Medina y Urrea, 2001).

Tabla 1. Población Afrodescendiente según censos de la ronda del 2000.

País	Censos ronda 2000		
	Afrodescendientes		Total de la población
	%	Total (*)	Total (*)
Brasil (1)	45.0	75,872,428	168,666,180
Colombia (2)	10.6	4,311,757	40,607,408
Costa Rica (3)	2.0	72,784	3,713,004
Cuba (4)	34.9	3,905,817	11,177,743
Ecuador (5)	5.0	604,009	12,156,608
Guatemala (6)	0.04	5,040	11,237,196
Honduras (7)	1.0	58,818	6,076,885
Nicaragua (8)	0.5	23161	5122638
Total	32.8	84,853,814	258,757,662

(1) Preto + Pardo, (2) Raizal + Palenquero + Negro (3) Afrocostarricense o negro, (4) Negro + Mulato/Mestizo, (5) Negro + mulato (6) Garífuna, (7) Garífuna + Negro inglés, (8) Creole + Garífuna (*) Nota: Excluye la categoría "ignorado". Fuente: Procesamiento de los microdatos censales en Redatam (Tomado de Antón y Del Popolo 2008:27)

Uno de los procesos de medición censal más reciente es el colombiano, en el que se incluyó una pregunta sobre auto percepción étnico-racial con múltiples opciones de respuesta (negro, mulato, afrocolombiano, raizal, palenquero), lo cual fue posible gracias a la presión de organizaciones sociales y sectores de académicos en la etapa de preparación del censo; proceso no exento de conflictos. Aun cuando el censo arrojó datos significativamente superiores a los obtenidos en el censo anterior (realizado en 1993), diversas organizaciones llamaron la atención sobre posibles 'errores' cometidos por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE).

La información que arroja el censo permite poner en discusión numerosas ideas. En Colombia ha sido de uso común la idea de que los afrodescendientes habitan principalmente en la región costera del Pacífico, en áreas rurales y mayoritariamente en las riberas de los ríos (Restrepo 2004). No obstante, el censo de 2005, pone en evidencia que su presencia geográfica no corresponde con este estereotipo ruralizante; más del 70% de

la población habita en contextos urbanos de cabeceras municipales, ciudades intermedias y grandes capitales como Cali, Medellín y Cartagena; es decir, no se trata de una población predominantemente rural. El otro estereotipo, que liga a estas poblaciones a la región del Pacífico también queda ampliamente controvertido; la presencia de población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal se extiende por las diferentes regiones del país, incluso en departamentos que no han sido reconocidos históricamente como asentamientos de población negra.

En cuanto a la presencia urbana, tan sólo la ciudad de Cali y su área metropolitana contienen más población negra que los cuatro departamentos que componen el litoral Pacífico (Nariño, Cauca, Valle del Cauca y Chocó); es decir, más de la cuarta parte del total nacional. Después de Cali, otros centros urbanos con una alta concentración de población negra son: el área metropolitana de Cartagena y luego en orden descendente, las áreas metropolitanas de Medellín, Barranquilla, Bogotá, Santa Marta y Pereira (Urrea 2007: 18). Como podemos observar, tres departamentos (Valle del Cauca, Antioquia y Bolívar) reúnen el 51% de toda la población afrocolombiana del país (Tabla 2), lo que cuestiona profundamente los imaginarios dominantes.

Tabla 2. Distribución porcentual de la población afrocolombiana por departamento, respecto del total de afrocolombianos a nivel nacional, 2005

Departamentos	%
Valle del Cauca	25,63
Antioquia	13,87
Bolívar	11,66
Chocó	6,72
Nariño	6,35
Cauca	6,01
Atlántico	5,33
Córdoba	4,51
Sucre	2,86
Magdalena	2,59
Otros	14,49

Desde el punto de vista de este estudio, la información demográfica debe ser tenida en cuenta si se quiere diseñar y construir proyectos educativos acordes con la situación del país; entre otras razones, porque una parte significativa de la legislación relativa a las comunidades negras fue pensada sobre la base del imaginario ruralizado mencionado, contribuyendo a apuntalar la idea de que los derechos de las comunidades negras son derechos de poblaciones rurales ubicadas en dicha región. Sin embargo, insisto, lo que observamos a partir de los datos del censo de 2005 es que las presencias afrodescendientes son principalmente urbanas.

Se hace necesario entonces que la educación contribuya a trascender la idea de una geografía racial que liga poblaciones y lugares como si fueran hechos naturales (Wade 1997), que se expresa en el sentido común, los medios de comunicación y no pocas publicaciones académicas y textos escolares. Esta idea de una geografía racializada es la misma que se expresa a nivel de América Latina, donde sigue considerándose inconcebible la presencia afrodescendiente en países y regiones como Bolivia o Ecuador, por ejemplo.²⁵

A lo anterior habría que sumar el hecho de que la mayoría de estudios académicos sobre el tema se reducen a un país y/o región dentro de un país, lo que dificulta la construcción de miradas más integrales acerca de los procesos a nivel del continente, o en perspectiva de la diáspora africana de manera amplia. Aunque las excepciones son escasas vale mencionar algunas, entre ellas los recientes trabajos de Reid Andrews (2007) y Wade (2006b). El *Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, que publicó un Dossier especial sobre el tema: Lo Afro en América andina (Noviembre 2007, Vol. 12, No. 1); así mismo, el libro colectivo titulado *Los Afroandinos* (Finocchietti 2004), que la UNESCO publicó en 2004. El *Manual de los Afrodescendientes de América Latina y el Caribe*, una herramienta especialmente útil para legos y expertos en el tema (Ver Rodríguez 2006), publicado por Unicef en 2006. Los trabajos de Lipski (s/f), sobre aspectos lingüísticos de las

²⁵ Es el caso de México, Bolivia y Uruguay, por citar solo tres ejemplos, en donde es común ignorar la presencia afrodescendiente (ver Hoffmann 2006, Angola 2007, Bucheli y Cabella. s/f, respectivamente). De igual forma, podemos encontrar situaciones similares en países como Argentina, Costa Rica o Perú.

lenguas criollas ‘afroibéricas’; los de Yelvington (2001), sobre diferentes dimensiones de la diáspora en América Latina y el Caribe; y, para una revisión parcial de la bibliografía disponible sobre la presencia afrodescendiente en América Latina, ver Barrenechea (s/f), para Ecuador el trabajo de Walsh, León y Restrepo (2005) y para Colombia el trabajo de Restrepo y Rojas (2008); sobre la historia de los afrodescendientes en América, Martínez (1992), entre otros.

Este tipo de estudios se constituyen en una oportunidad para el fortalecimiento de los proyectos de etnoeducación, en la medida en que posibilitan la construcción de miradas más amplias sobre los fenómenos de la diáspora africana, a lo que habría que añadir la necesidad de estudios nacionales, regionales y locales para cada país. Si tomamos el caso colombiano, todavía es amplio el desconocimiento de las formas en que se constituyeron las economías regionales y la participación de mano de obra esclavizada en cada una de ellas; igualmente es necesario comprender mejor las expresiones actuales de las presencias demográficas afrodescendientes en su heterogeneidad, sus patrones particulares por regiones, además de las dinámicas de urbanización y el conflicto armado, entre otros aspectos.

La complejidad de la tarea que debería asumir el sistema educativo al comprometerse con la visibilización de las trayectorias de la diáspora en las sociedades de la región requiere seguir pensando y construyendo alternativas frente a lo que significa asumir este objetivo en su integralidad desde el ámbito pedagógico. La articulación entre la academia y las políticas educativas puede ser una alternativa que contribuya a este proyecto; no obstante su importancia, su labor sigue siendo insuficiente. La relación entre la acción institucional y el trabajo académico se ha visto históricamente movilizadora por el accionar de organizaciones sociales, muchas de las cuales han contribuido notoriamente a crear una demanda social de los proyectos de etnoeducación.

Organizaciones sociales de comunidades negras

Antes de ubicar el papel de las organizaciones sociales en la dinamización de proyectos educativos, es pertinente presentar antes algunos elementos generales de la participación política de las poblaciones negras, afrocolombianas, palenqueras y

raizales. En primer lugar, es necesario insistir en que estas luchas políticas no se remontan a las últimas décadas y que tienen antecedentes en formas de resistencia y participación activa en diferentes momentos de la vida política nacional. Amplio fue el número de casos en que hombres y mujeres africanos opusieron resistencia a la captura, o prefirieron darse muerte a sí mismos durante el viaje transatlántico, impidiendo su esclavización. Entre los casos emblemáticos de resistencia se encuentra en Colombia el palenque de San Basilio, primer lugar reconocido libre por la Corona española en América.²⁶ Además de los palenques, los afrodescendientes participaron en otras formas de acción política; entre ellas las campañas abolicionistas, en las que su aporte intelectual fue especialmente valioso.²⁷ También participaron en las luchas independentistas y mantuvieron formas de resistencia, como la resistencia lingüística, que se evidencia hoy en la existencia de dos lenguas criollas en uso en el Caribe: el creole de San Andrés y el palenquero de San Basilio de Palenque; la lengua palenquera es el único criollo de base léxica española producto de la diáspora africa-na en el mundo.²⁸

Una de las condiciones de posibilidad para el fortalecimiento organizativo de las poblaciones afrodescendientes en América Latina, tiene que ver con la historia de las dinámicas interraciales en los diferentes países de la región; los diversos patrones de colonización marcaron de manera distinta las configuraciones raciales en cada país. Así, los patrones de diferenciación racial en los que existe una fuerte referencia a lo indígena como el 'otro' de la sociedad blanco/mestiza, tienden a ubicar lo negro como 'extranjero' o como parte de la sociedad en proceso de mestización (CCARC s.d.:14), de tal manera que en muchos países de la región, lo indígena es fácilmente

26 El Palenque de San Basilio considerado patrimonio inmaterial de la humanidad por parte de la UNESCO. ver: <http://www.UNESCO.org/culture/ich/index.php?lg=ES&topic=mp&cp=CO>, http://palenquedesanbasilio.m.asterimpresores.com/secciones/quienes_somos.htm

27 También se conocen hoy diferentes experiencias de participación de los africanos en la lucha abolicionista: Ottobah Cuguano, nacido en territorio fanti (Ghana), ex esclavo en las Antillas, publicó en Londres en 1787 sus *Pensamientos y sentimientos sobre inicua y funesta trata negrera*. En 1789 otro africano, Olaudah Equiano, alias Gustavo Vasa, natural del país ibo (Nigeria), publicó también en Londres *La verídica historia de Olaudah Equiano, africano, esclavo en el Caribe, hombre libre*, narrada por él mismo. Estos libros tuvieron una influencia considerable en el movimiento de opinión que culminó en la abolición del comercio de esclavos (M'bokolo s.d:9).

28 Al respecto de los aspectos lingüísticos de las lenguas criollas 'afroibéricas', ver Lipski (s.f), sobre la lengua en el Palenque de San Basilio, Friedemann y Patiño Roselli (1983)

asociado a la idea de diferencia cultural, mientras lo negro es ubicado en categorías raciales. Es por ello que, cuando estas poblaciones plantean sus reclamos en términos de diferencia cultural, enfrentan el peso arraigado de las categorías raciales de mestizaje predominantes en estas sociedades.

Un segundo elemento asociado a las posibilidades de reconocimiento de las demandas de los afrodescendientes, es el de las trayectorias legislativas. Colombia cuenta con una legislación de tradición colonial para poblaciones indígenas basada en las Leyes de Indias, mientras los afrodescendientes fueron incorporados en las tradiciones legislativas como ciudadanos 'iguales' ante la ley, luego de haber sido considerados sólo como esclavos durante los periodos de colonización y durante el nacimiento de la república. En este plano ha sido clave la creciente importancia en foros internacionales y en las acciones de organismos multilaterales, de convenciones relativas a la eliminación de todas las formas de discriminación y racismo, así como la promoción de mecanismos de protección de derechos de las minorías étnicas. De gran importancia han sido la Cumbre de Durban y el Convenio 169 de la OIT, entre los más destacados.²⁹ Ello, junto a las demandas de las organizaciones, ha incidido para que se incorpore en la legislación nacional algunas de las directrices de la normatividad internacional, ya sea a partir de reformas a la legislación existente o mediante el cambio constitucional de 1991.³⁰

De otra parte, han sido especialmente importantes las luchas contra el racismo y por los derechos civiles que fueron fundantes en algunas organizaciones como el Movimiento Cimarrón de Colombia, que tomó como referente la experiencia organizativa de las organizaciones afroestadounidenses (afroamericans). Más adelante, el trabajo político derivó hacia la demanda de derechos colectivos, privilegiando aspectos como la producción, desarrollo local, identidad cultural y educación, y en algunos casos derechos territoriales y lingüísticos. Hoy en día gran parte de la actividad política busca la institucionalización de programas orientados hacia el 'fortalecimiento cultural' a largo

29 Al respecto de la Conferencia ver: <http://www.un.org/spanish/CMCR/index.html>; respecto del Convenio 169: <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/lima/publ/conv-169/convenio.shtml>

30 Ver: <http://scm.oas.org/pdfs/2005/CP15138S.pdf>, Diálogo Interamericano. Agosto de 2004 – Relaciones Raciales: Informe. Pág. 5.

plazo: programas educativos, desarrollos legislativos, participación política, entre otros (Ramírez 2002, Hermida 2007). Los desarrollos legislativos han incluido, además de derechos educativos, otros derechos colectivos de los grupos étnicos y estrategias relativas a la protección contra el racismo. Estas demandas muestran que existe una estrecha interrelación entre las luchas sociales y las agendas internacionales en materia de derechos y programas de cooperación dirigidos por organismos multilaterales; puede decirse que las demandas sociales dan forma a desarrollos institucionales y la oferta institucional moldea las demandas de las organizaciones. De otra parte, en Colombia ha sido importante la existencia de un campo relativamente consolidado de investigación y publicación de estudios sobre poblaciones negras, con una relativa institucionalización en la academia y organizaciones sociales (Wade 2006b), que ha contribuido a un mayor reconocimiento de las trayectorias históricas y diferentes expresiones de la diáspora africana en el país.

Los impactos del trabajo político de las organizaciones afrodescendientes han sido vitales para redefinir el campo político regional. Su capacidad de acción política les ha permitido poner en juego sus políticas culturales, incidiendo en la transformación de las lógicas de acción institucional. Gracias a su trabajo político han logrado transformar relaciones sociales de desigualdad, y los significados y nociones que legitiman dichas prácticas; así mismo, han logrado el reconocimiento de legitimidad de las poblaciones que se movilizan, para emprender dicha transformación; su acción política ha incidido en las formas de entender y hacer la política en la región, lo que ha significado uno de los valores más importantes de esta experiencia de lucha (Escobar, Álvarez y Dagnino 2001).

En la actualidad las organizaciones presentan diversos niveles de consolidación y parece reflejarse un auge de su trabajo político; al menos si nos atenemos al número de organizaciones nacionales y articulaciones regionales y continentales. Un estudio detallado realizado por la CEPAL (Rangel 2008), muestra que en Colombia existirían más de mil organizaciones, lo que indicaría que, a pesar de la idea con frecuencia expresada acerca de la escasa capacidad organizativa y/o ausencia de organizaciones afrodescendientes, la realidad es otra. No obstante, el número de organizaciones no equivale a fortaleza

política.

En resumen, la participación política de los afrodescendientes ha mostrado un auge significativo en las últimas décadas, marcado por diversas trayectorias históricas y circunstancias actuales relacionadas con asuntos como las dinámicas socioraciales en sus respectivos países, el auge de las preocupaciones por la multiculturalidad y el ecologismo a escala global y las tendencias institucionales del multiculturalismo internacional. La confluencia de estos factores ha marcado las dinámicas nacionales, al tiempo que las articulaciones nacionales y regionales se constituyen en espacios para el intercambio de experiencias y la constitución de proyectos comunes a niveles de mayor cobertura. A pesar de los significativos avances la capacidad transformadora de estas organizaciones no está garantizada y son múltiples los retos que aún deberán enfrentar; algunos de ellos podrían estar relacionados con aspectos como la capacidad de interlocución con otras organizaciones populares, que permita la construcción de agendas comunes alrededor de preocupaciones compartidas como el acceso a la tierra, el derecho a la educación o la participación política. Así mismo, aún está pendiente alcanzar mayores niveles de articulación entre experiencias organizativas a nivel nacional y regional. Algunos temas, por su especificidad en ámbitos nacionales aun son insuficientemente visibles; tal es el caso de la situación de las poblaciones en situación de desplazamiento por el conflicto armado en Colombia o los derechos lingüísticos, entre los pendientes más visibles.

Ante este panorama, la educación puede ser un factor de alto impacto a la hora de transformar dinámicas históricas relacionadas con el racismo y otras formas de discriminación, algo que no solo se logra mediante el acceso de estas poblaciones al sistema educativo, o mediante programas específicos dirigidos a ellas, sino que requiere de afectaciones estructurales en los sistemas educativos y las sociedades de la región en su conjunto.

DE LA EDUCACIÓN DE COMUNIDADES NEGRAS A LA ETNOEDUCACIÓN

Proyectos educativos de comunidades
negras

Al hablar de etnoeducación en Colombia, se está haciendo referencia mayoritariamente a la política de estado dirigida a los grupos étnicos; una política que inicialmente fue concebida como de educación para indígenas y que, a partir de los desarrollos legislativos posteriores al cambio constitucional de 1991 que llevaron al reconocimiento legal de las comunidades negras como grupo étnico (Ley 70 de 1993), incluye también a los afrodescendientes. Desde entonces, la denominación de etnoeducación ha funcionado como un denominador común que sirve para convocar a proyectos bastante disímiles; tanto a proyectos educativos agenciados por maestros y organizaciones de los grupos étnicos como aquellos que hacen parte de las acciones del estado dentro de su política educativa.

La etnoeducación surge como una política de estado que da continuidad a políticas estatales de educación indígena institucionalizadas en los años setenta, al tiempo que responde a demandas de organizaciones sociales indígenas, estética, la literatura, etc., son patrimonio de la humanidad” (Bodnar 1986:95). Tal como ha sido señalado desde entonces, “el diseño de la política y del marco conceptual para la educación

indígena expresada en los ‘Lineamientos’, se enmarcan dentro del concepto de ETNODESARROLLO, teoría elaborada por el profesor mexicano Guillermo Bonfil Batalla [...]” (Bodnar 1986:92, énfasis en el original).³¹

Durante este periodo irá consolidándose la etnoeducación en el campo de las políticas públicas; inicialmente mediante la creación de espacios institucionales al interior del Ministerio de Educación y mediante un amplio proceso de difusión en el que participan indígenas y funcionarios estatales.

31 En diciembre de 1981, una reunión de expertos reunida en Costa Rica definía el etnodesarrollo en los siguientes términos: “Entendemos por etnodesarrollo la ampliación y consolidación de los ámbitos de cultura propia, mediante el fortalecimiento de la capacidad autónoma de decisión de una sociedad culturalmente diferenciada para guiar su propio desarrollo y el ejercicio de la autodeterminación, cualquiera que sea el nivel que considere, e implican una organización equitativa y propia del poder. Esto significa que el grupo étnico es unidad político-administrativa con autoridad sobre su propio territorio y capacidad de decisión en los ámbitos que constituyen su proyecto de desarrollo dentro de un proceso de creciente autonomía y autogestión”. La conceptualización más elaborada de etnodesarrollo se encuentra en Bonfil (1982:131-145).

AFRODESCENDIENTES Y POLÍTICA DE ETNOEDUCACIÓN

Al comenzar la década de los noventa, el proceso de difusión de la política estatal de etnoeducación se realizó mediante la convocatoria a eventos en los que participaban funcionarios y activistas indígenas. Diversas circunstancias incidieron para que la política de etnoeducación comenzara a transformarse; de un lado, la realización de una Asamblea Nacional Constituyente que adelantó el cambio constitucional de 1991. Este espacio permitió que se discutiera abiertamente acerca del lugar que ocupaba en la nación un conjunto de poblaciones que históricamente estuvieron subordinadas, pero que habían ganado fuerza política en los años recientes. En particular indígenas y afrodescendientes lograron gran visibilidad en la arena política, logrando que la nueva constitución política se caracterizara por un fuerte viraje al multiculturalismo. Desde entonces, comenzó un largo proceso de acción política de organizaciones sociales reclamando del cumplimiento de lo establecido en la nueva Carta.

En 1993 el Ministerio de Educación convocó al II Seminario de etnoeducación sobre diseño curricular y I de profesionalización (MEN 1998), uno de los primeros espacios de este tipo en que se registra participación de población afrocolombiana. En las

memorias del evento se mencionó a algunas experiencias educativas que se habían adelantado hasta el momento en comunidades negras (MEN 1998: 31). También en 1993, el Ministerio realizó en Cartagena el Primer seminario taller de etnoeducación para comunidades afrocolombianas (MEN 1994). Allí se presentó como experiencias de etnoeducación a un conjunto de proyectos educativos que venía adelantándose desde los años ochenta bajo diversas denominaciones, como etnoeducación (p. 9), comunidad y cultura (p. 15), afroeducación (p. 28), innovación educativa (p.30), educación sociocultural (p. 38), investigación y promoción de la educación infantil (p. 45), y animación educativa (p. 50), entre otras.

Más adelante, en 1996, el Ministerio de Educación presenta unos nuevos lineamientos de etnoeducación. Como se mencionó, la política de etnoeducación presentada en 1986 era concebida como “política educativa indígena” (Bodnar 1986); la política que planteó diez años después tenía por título de: La etnoeducación. Realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos (MEN 1996a). Se publicó también en este año, un documento específico de Lineamientos generales para la educación en las comunidades afrocolombianas (MEN 1996b).

Para el mismo periodo y un poco antes, se promulgó la Ley General de educación, que contribuyó a fijar la política de etnoeducación en el marco legislativo nacional; en ella se define la etnoeducación en los siguientes términos:

Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones (Ley 115 de 1994, Artículo 55).

A pesar de lo significativo de estos avances, la marcha de una política educativa específica para las poblaciones negras no dejó de tener sus tropiezos; aunque para ese momento la Ley 70 de 1993 ya había establecido la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (Artículo 39), y a pesar de que se publicaron los lineamientos de educación para comunidades afrocolombianas en 1996, no se reglamentó la Cátedra hasta

1998 (Decreto 1122) y sólo llegó a publicarse en su primera propuesta hasta el año 2001 (MEN 2001).³² La Ley 70 de 1993, conocida como Ley de comunidades negras, fue la primera norma jurídica que dio un tratamiento específico a las comunidades negras en tanto sujetos de derechos colectivos, que a partir de entonces adquieren el estatus de grupo étnico en el nivel institucional.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos que allí se reglamentó es un proyecto educativo que contiene una serie de aspectos novedosos sin antecedentes directos en las políticas de etnoeducación. Tiene como propósito la inclusión en el sistema educativo de estrategias pedagógicas para la visibilización de las trayectorias afrodescendientes en el país y la erradicación del racismo y demás formas de discriminación, en los niveles de básica y media. Así es que, un primer rasgo que la distingue de la etnoeducación es que no es una estrategia dirigida exclusivamente a la población afrodescendiente, sino al conjunto de la población vinculada al sistema educativo nacional, incluyendo a los afrodescendientes.

³² La misma Ley 70 de 1993, que establece la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, define en sus artículos 34, 36 y 37, derechos de las comunidades negras a la educación.

CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS: ANTECEDENTES Y MARCO JURÍDICO

El sistema educativo colombiano ha sido señalado de desconocer la presencia histórica y aportes de los distintos grupos de población y tradiciones culturales que conforman esta sociedad, además de haber sido uno de los principales ámbitos en que se reprodujo el racismo y otras formas de discriminación. Este argumento ha sido un punto de partida importante para hacer evidente y resaltar la urgencia de proyectos educativos orientados desde éticas distintas a las que hasta hace poco, y tal vez hasta hoy, han sido imperantes en el sistema educativo nacional.

Los lineamientos curriculares, es decir el documento de orientaciones generales para la aplicación de la Cátedra en el sistema educativo colombiano, fueron publicados por el Ministerio de Educación Nacional en 2001, año en que se conmemoraron los 150 años de promulgación de la ley de abolición de la esclavitud en Colombia.³³ La publicación de estas orientaciones generales, con carácter de documento institucional del Ministerio de Educación, fue posible luego de

³³ En el año 2010, el Ministerio publicó una nueva propuesta de Lineamientos Curriculares para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, de la cual ha impreso veinte mil ejemplares (MEN 2010).

un ejercicio de concertación y producción colectiva en el que participaron diversos intelectuales de la academia y organizaciones sociales y la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras, junto a funcionarios del Ministerio.³⁴ En el campo de las prácticas educativas, los lineamientos retomaron la riqueza de un conjunto de experiencias agenciadas por organizaciones sociales, maestros y organizaciones no gubernamentales, desde por lo menos la década de los ochenta, que fueron fundamentales en la definición de los mecanismos para su aplicación en los procesos de diseño curricular y sus dimensiones orientadoras. Además, se nutrieron de los desarrollos de campos académicos como el de la pedagogía y los estudios afrocolombianos.

Inicialmente fue concebida como una materia o asignatura que debería ser incluida en los planes de estudio de las instituciones educativas del país como parte del área de ciencias sociales. Esa fue la manera como quedó establecido en el Artículo 39 de la Ley 70 de 1993, que establece que:

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

En las áreas de sociales de los diferentes niveles educativos se incluirá la cátedra de estudios afrocolombianos conforme con los currículos correspondientes.

En el proceso de reglamentación se abrió la posibilidad de desarrollarla además mediante proyectos pedagógicos correlacionados e integrados con las áreas y asignatura del allí se derivan, lo que significa entre otras cosas que los marcos plan de estudio, se buscó darle un mayor margen de maniobra a los maestros para que su implementación no se restringiera a una sola asignatura (la Cátedra) y se pudiera así afectar de manera más integral el currículo. En la misma dirección, al llevar la propuesta del campo normativo al curricular, se buscó que

34 La Comisión Pedagógica es una instancia asesora de la política educativa para comunidades negras, en la que tienen participación representantes del gobierno y de las poblaciones. Fue creada mediante Decreto 2249 de 1995.

adquiriera una dimensión transversal en los planes de estudio, librándola de su condición de asignatura, tal como se expresa en el capítulo 6 de los Lineamientos curriculares publicados en 2001.³⁵

Otro aspecto que caracteriza a la Cátedra es que busca afectar los procesos educativos para la sociedad en su totalidad, mientras la etnoeducación se entiende como educación para grupos étnicos. No obstante son proyectos complementarios y la población afrodescendiente tiene la opción de orientar sus proyectos educativos desde cualquiera de las dos propuestas: puede hacer etnoeducación o puede hacer Cátedra de Estudios Afrocolombianos. De hecho, las experiencias educativas que se han desarrollado en el país y que se amparan en esta legislación, no establecen una distinción tajante entre Cátedra de Estudios Afrocolombianos y etnoeducación, pues la confluencia de intereses en uno y otro proyecto las lleva a traslaparse en la práctica con bastante frecuencia.

Para terminar, es necesario dejar planteado que la formalización de un conjunto de derechos en la legislación significa un avance trascendental pero no constituye una respuesta suficiente. El caso colombiano muestra que muchas de las experiencias educativas existentes del país surgieron antes del cambio constitucional y de las legislaciones que de normativos no crean las experiencias educativas ni los procesos sociales en general. No obstante, ello no quiere decir que la legislación sea inoficiosa, pues ella ha sido un factor clave para que muchos maestros sustenten su decisión de innovar en las instituciones educativas, además de haber sido un mecanismo para promover experiencias en diferentes lugares.

Lo que aun no está claro es cuáles son las posibilidades concretas de mantener la vigencia de este marco normativo en el país, no tanto en términos jurídicos sino en cuanto a las políticas educativas y sus prácticas institucionales. La escasa correspondencia entre los 'derechos especiales' y la política educativa nacional, hace que estos sigan siendo un asunto

35 Estos cambios parecen obedecer a varios factores, entre los que se encuentra la experiencia acumulada a nivel nacional con experiencias similares que buscaron visibilizar aspectos de la formación de los educandos a través de cátedras. En el sistema educativo colombiano ha habido varias experiencias de cátedras (entendidas como asignaturas), que no obtenidos los mejores resultados; un ejemplo de ello fue la Cátedra de Constitución política, cuya existencia fue efímera

marginal cuyas posibilidades de existencia son correspondientes al esfuerzo de unos pocos maestros decididos a llevarlo a la práctica.

De otra parte, mientras las leyes reemplacen a la política, es decir, mientras las demandas educativas sean planteadas en términos de su adecuación o coherencia con el marco legislativo, se seguirá corriendo el riesgo de demandar la vigencia de la ley dejando de lado la pregunta por la correspondencia entre la norma y el proyecto político que dio lugar a ella. La coherencia jurídica puede ser una herramienta importante, pero no puede ser un fin en sí misma. Lo que todavía no parece claro en el país, es para qué es importante contar con una política de educación para las poblaciones afrodescendientes y de qué manera esto ayuda a apuntalar alternativas a las formas de educación que hasta ahora han sido predominantes. Los debates no han sido pocos y los argumentos expuestos ponen en evidencia la multiplicidad de miradas y enfoques políticos desde los que se enuncian los proyectos de etnoeducación.

CONCEPTUALIZACIONES SOBRE CÁTEDRA Y ETNOEDUCACIÓN

Los debates acerca de la etnoeducación no han sido objeto sólo del campo jurídico; un gran número de intelectuales, entre maestros de escuela, de la academia y de organizaciones, han propuesto diversas maneras de entender la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. En estas conceptualizaciones puede observarse que no existe una unidad de criterio al respecto de las distinciones entre una y otra propuesta; algunas definiciones parecen servir para cualquiera de ellos y, en algunos casos se plantea su complementariedad. Lo interesante de toda esta producción es que revela cómo se ha ido conceptualizando el problema; desde aquellos primeros cuestionamientos al racismo, hasta las apuestas más recientes acerca de la valoración de las presencias y aportes de los afrodescendientes a la sociedad, y algunas exploraciones acerca de la especificidad de un pensamiento afrodescendiente y su lugar en la educación. A continuación veremos algunos documentos de política y propuestas para el trabajo pedagógico, resultado de iniciativas públicas y privadas orientadas al fortalecimiento de

marginal cuyas posibilidades de existencia son correspondientes al esfuerzo de unos pocos maestros decididos a llevarlo a la práctica.

De otra parte, mientras las leyes reemplacen a la política, es decir, mientras las demandas educativas sean planteadas en términos de su adecuación o coherencia con el marco legislativo, se seguirá corriendo el riesgo de demandar la vigencia de la ley dejando de lado la pregunta por la correspondencia entre la norma y el proyecto político que dio lugar a ella. La coherencia jurídica puede ser una herramienta importante, pero no puede ser un fin en sí misma. Lo que todavía no parece claro en el país, es para qué es importante contar con una política de educación para las poblaciones afrodescendientes y de qué manera esto ayuda a apuntalar alternativas a las formas de educación que hasta ahora han sido predominantes. Los debates no han sido pocos y los argumentos expuestos ponen en evidencia la multiplicidad de miradas y enfoques políticos desde los que se enuncian los proyectos de etnoeducación.

la Cátedra y la etnoeducación. En ellos se materializan las formas de entender estos proyectos educativos, desde diversas perspectivas y trayectorias.

Plan integral de acciones afirmativas para el reconocimiento de la diversidad cultural y la garantía de los derechos de los y las afrodescendientes

La Alcaldía Mayor de Bogotá y su Secretaría de Planeación presentaron en 2008 el Plan integral de acciones afirmativas para el reconocimiento de la diversidad cultural y la garantía de los derechos de los y las afrodescendientes. El plan plantea la necesidad que tiene la ciudad de construcción de una Ciudad de Derechos, que infunda el respeto a la diversidad étnica y cultural; en este sentido se plantea el reto de la construcción de la interculturalidad como eje de una ciudad diversa y equitativa, por medio de la creación de políticas públicas para los grupos étnicos que promueva los cambios culturales necesarios para la reparación de los derechos que históricamente les han sido vulnerados.

Teniendo en cuenta que la población afrodescendiente sufre la exclusión racial y carece de atención diferenciada por parte del Estado para asegurar sus condiciones en el acceso a oportunidades y servicios básicos, el gobierno Distrital de

Bogotá asume el enfoque de acciones afirmativas, orientado a la promoción de transformaciones en el comportamiento y a la mentalidad colectiva. El Plan busca garantizar a la población afrodescendiente el acceso a educación, salud, empleo y participación, con el fin de promover su desarrollo en condiciones de equidad. Se reconoce que estos derechos son resultado de procesos de movilización y organización en la ciudad y se acoge al marco constitucional y jurídico para la garantía de los derechos de los afrodescendientes, comenzando desde el nivel internacional, nacional, las sentencias de la corte constitucional hasta los acuerdos distritales.

Basado en parte en una sentencia de la Corte Constitucional (C- 371 de 2000), en la que se hace referencia a las acciones afirmativas, resalta una serie de estrategias: la primera compromete el desarrollo de la política social que incluye educación, seguridad social, servicios públicos, entre otros; la segunda hace referencia a la implementación de acciones afirmativas para las poblaciones negras, en materia de educación, cultura y derechos humanos, la tercera estrategia consiste en generar un sistema de información que permita la cuantificación, identificación y registro de la poblaciones afrodescendientes, la cuarta es la formulación de un plan que sea incorporado a los planes municipales y departamentales y por ultimo acciones para el seguimiento a las políticas y estrategias.

Este enfoque de acciones afirmativas hace parte de los más recientes debates acerca de los mecanismos concretos de política institucional que deberían garantizar a las poblaciones afrodescendientes el acceso a derechos básicos. Tanto desde el punto de vista institucional, como desde algunos intelectuales de la academia y las organizaciones sociales, el enfoque de acciones afirmativas viene ganando espacio en el campo de los proyectos de políticas públicas para este sector de la población.

Bogotá Afrocolombiana. Orientaciones Pedagógicas para el Desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la ciudad.

En el campo específico de la educación, la Secretaría de educación y la Alcaldía Mayor de Bogotá, publicaron un

documento de orientaciones pedagógicas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la ciudad, 2004-2008. El documento fue realizado con docentes que orientan proyectos de Cátedra en instituciones de Bogotá; las orientaciones tiene como fin fortalecer el desarrollo e implementación de la CEA a través de un proceso pedagógico puesto en marcha en el 2004, evidenciando dos aspectos fundamentales en las prácticas pedagógicas: en primer lugar, la ciudad como espacio y expresión contemporánea de lo socio-cultural diverso y, en segundo lugar, las diversas formas de abordar la CEA en la ciudad, que contribuyan a continuar con el proceso de visibilización de los afrodescendientes. La elaboración de estas orientaciones para la Cátedra fue coordinada por la Red de Maestros y Maestras “Tras los hilos de Ananse”.

En cuanto a sus referentes teóricos y conceptuales, se propone la Cátedra como un espacio para reflexionar desde un contexto particular, además de la propuesta en la que la cátedra apunte a la descolonización de los contenidos educativos y las practicas escolares. Se aborda el tema de la interculturalidad urbana, concebida como proyecto ético, político y epistemológico, que asuma las diferencias culturales y educativas en la ciudad. Considera que la Cátedra debe hilar el pasado y el presente para la construcción de sentidos de lo afro en la ciudad, y en el ámbito educativo debe plantearse desde nuevas rutas para la transformación del la educación para que se reconozca, respete y valore las diferencias culturales.

La propuesta destaca el hecho de que la ciudad es un espacio donde convergen diversidad de prácticas y culturas, y se presenta un breve relato de la presencia afrocolombiana desde la conquista y la colonia hasta la actualidad; en este sentido, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, es considerada como un escenario clave para abordar los estudios afrocolombianos, adema de ser un proyecto interdisciplinario que abarca todas las dimensiones del conocimiento formal, en el que se recupere el conocimiento y la practicas ancestrales mediante la investigación. Finalmente presenta algunas propuestas pedagógicas para la ciudad, tales como una Ruta Afrobogotana de restaurantes y centros artísticos; recorridos caminando por la ciudad que permita conocer al geografía cultural además de ciclorutas con el mismo fin; conversatorios

para mantener la tradición oral con ayuda de encuentros de adultos mayores afrocolombianos; mapas de ubicación de población afro; un cine foro que permita conocer los procesos acontecidos a lo largo de la historia y, por último, actividades musicales y de literatura, que permitan fortalecer y resaltar las prácticas culturales de la población afrobogotana.

Vale destacar el hecho de que la propuesta haya sido elaborada por una red de maestros y maestras, lo que indica la capacidad de las organizaciones de maestros para incidir en las políticas públicas de la ciudad; además, el hecho de plantearse de manera específica el problema educativo desde el contexto urbano de la ciudad más grande del país, lo que supone un avance significativo frente a la predominancia de propuestas pensadas y elaboradas desde contextos rurales.

Diagnostico Etnoeducativo del departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina

En 2004, se publicó el Diagnostico Etnoeducativo del departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina; dicho documento fue producido por el Ministerio de Educación Nacional y su Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales. Al igual que el anterior documento, éste tiene el valor de referirse a un sector de la población afrocolombiana escasamente conocido y poco involucrado en las políticas públicas de etnoeducación. La población afrodescendiente y raizal de las islas de San Andrés y Providencia ha estado históricamente desvinculada de los imaginarios académicos y políticos sobre los afrodescendientes en el país, lo que le da al documento un valor especial.

El documento presenta una descripción de la población y contexto de la isla de San Andrés, donde predomina el grupo étnico raizal, problematizando las políticas nacionales que con frecuencia han buscado su homogenización. Se señala cómo el servicio educativo en la isla ha sido de corte convencional, sin ser bilingüe ni etnoeducativo, y cómo la población estudiantil no recibe enseñanza de la cultura raizal; vale precisar que la tradición cultural de la población raizal es bastante especial en el contexto de la población afrodescendiente del país, dado que está más vinculada a las dinámicas históricas de la región Caribe, antes que a las dinámicas del interior del país. El

diagnóstico presenta cifras acerca de la población estudiantil, destacando las altas tasas de matrícula en preescolar y básica primaria, pero con deserción relativamente alta en el bachillerato; también menciona estadísticas relacionadas con la educación superior y destaca el alto porcentaje de jóvenes que no ingresa a la universidad.

El diagnóstico destaca la importancia de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como posible alternativa para incidir en el currículo de manera trasversal, al tiempo que reconoce que las iniciativas adelantadas hasta ahora han sido lentas. Por otra parte considera los efectos negativos de la reorganización del sistema educativo, que perjudicó principalmente a la población raizal, pues implicó cambios de los docentes bilingües, desconociendo la cultura local.

Mencionamos este documento pues constituye uno de los pocos casos en que se plantea de manera específica una reflexión acerca de la población afrodescendiente de San Andrés y Providencia, departamento en el que un significativo porcentaje de habitantes se reconoce como raizal, reclamando el reconocimiento e incorporación al sistema educativo de su lengua creole y en general de su cultura. No obstante, una de las características de las políticas educativas es que han reforzado el enfoque homogenizante, en su concepción de las culturas afrodescendientes, borrando así la diversidad a su interior.

ETNOEDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL

Continuando con los documentos institucionales que hacen parte del debate y conceptualización sobre la etnoeducación y la Cátedra, vale la pena destacar el trabajo de un actor protagónico en esta labor en la región del Caribe continental colombiano. Se trata de la Secretaría de Educación Distrital del Cartagena, que en 2007 publicó el texto *Etnoeducación y diversidad cultural*, que hace parte de una serie de documentos publicados por un grupo de intelectuales negros y palenqueros, vinculados a diversas instancias públicas en esta región.

Este texto en particular, consiste en un diagnóstico de la etnoeducación en la ciudad de Cartagena, a la cual caracteriza como un modelo educativo definido, ejecutado, aplicado y proyectado según los grupos étnicos. Se destaca el papel de la mujer palenquera en la cultura local de la ciudad, pues ella conserva sus costumbres identitarias contribuyendo a mantener la lengua palenquera y otras prácticas culturales. Por otra parte se hace una propuesta de investigación con comunidades afrocolombianas a partir de un método comunitario que consulte la memoria colectiva, pues se considera que las tradiciones orales u otras formas de expresión representan y resumen la cosmovisión de una comunidad. Plantea la importancia de la etnoeducación como

estrategia eficaz para lograr la eliminación de las expresiones de endorracismo, un racismo interiorizado por las propias personas negras contra sí mismas, de igual forma recalcar en el ámbito escolar etnoeducativo la afrocolombianidad y así mismo utilizar la etnoeducación como método para la eliminación del racismo y la discriminación racial.

El trabajo planteado por este grupo de intelectuales ha insistido de manera reiterada en las múltiples expresiones del racismo en el contexto urbano de la ciudad de Cartagena, al tiempo que resalta el valor de la tradición cultural en el fortalecimiento de la autopercepción de las personas negras y palenqueras. Su trabajo ha estado ligado a diversos ámbitos como las instituciones de estado y las políticas públicas, el sistema escolar y organizaciones sociales; dado que muchos de ellos se identifican como palenqueros, han hecho especial énfasis en la conceptualización del cimarronismo y el valor de la lengua (palenquera), como expresiones de resistencia e identidad.

ENFOQUES Y CAMINOS: EN LA CONSTRUCCIÓN DE LOS PROCESOS DE ETNOEDUCACION

Dentro del mismo grupo de intelectuales que han trabajado el tema desde el Caribe, en 2004 Dorina Hernández Palomino, Rutsely Simarra Obeso y Rubén Hernández Cassiani, publicaron en Cartagena Enfoques y Caminos en la construcción de los procesos de etnoeducación. El documento contó con el apoyo de la Alcaldía de Cartagena de Indias y en él, los autores presentan su conceptualización de etnoeducación, entendida como proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y afrocolombianos fortalecen su autonomía. Plantean también los principios, objetivos, referentes teóricos, aspectos demográficos y diferentes aspectos de las comunidades afrocaribeñas, realizando un diagnóstico del panorama de violencia política y conflicto armado en el Caribe y el Pacífico colombiano, como también de las problemáticas de exclusión y persistencia del racismo.

Un aporte interesante de este trabajo es que realiza un análisis de la etnoeducación en el Caribe, tomando en cuenta el estado actual y los desarrollos que se han presentado en los contextos urbanos de la región, donde se desarrollan diferentes experiencias en diversos centros educativos. Allí se detienen en los aspectos a tener en cuenta en las instituciones educativas,

tales como sistemas de evaluación, elaboración del currículos, objetivos, áreas y talleres pedagógicos que se deben tener en cuenta a la hora de considerar la etnoeducación, los cuales se nutren de elementos como el reconocimiento ante otras culturas, contenidos referidos al reconocimiento de la identidad cultural, económica y política de las colectividades, como también la interculturalidad inspirada en el principio de solidaridad. En este sentido consideran importante el uso del método de Investigación Acción participativa, que permite revelar el sentido activo y participante de cualquier herramienta que esté dirigida a ampliar los horizontes de conocimiento.

Como parte de un trabajo adelantado a lo largo de varios años, este documento no sólo contiene las propuestas para el desarrollo de la etnoeducación, sino que presenta resultados y características de algunos proyectos en marcha. Además, propone una conceptualización ligada al contexto regional, yendo más allá de otras propuestas centradas sólo en aspectos culturales, para considerar las problemáticas más urgentes de la población, ligadas al conflicto armado y el empobrecimiento históricos en que han vivido las poblaciones negras en ésta y otras regiones del país.

Etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos para el departamento de Antioquia. Lecciones de etnoeducación No. 2.

También en la década de dos mil (2003) se publicó en Medellín el libro Etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos para el departamento de Antioquia. Lecciones de etnoeducación N° 2. El documento, financiado por la Alcaldía de Medellín y la Secretaría de Educación, fue elaborado por Lucelly Palacio y José Eulicer Mosquera.

Aunque se trata de una propuesta pedagógica de tipo manual o libro guía para maestros, resulta interesante presentarlo dado que detrás de ésta se encuentra una elaboración conceptual acerca del reconocimiento y respeto por la diferencia. En tanto instrumento de apoyo para el enriquecimiento de la práctica etnoeducativa, se propone una metodología y se debate su enfoque. El manual aporta elementos para la comprensión del concepto de etnoeducación, señalando las que considera sus características y principios; también establece unas estrategias para la formulación de propuestas etnoeducativas,

relacionadas con la identificación de los intereses de la comunidad, el diagnóstico de su realidad, e incluye sugerencias para la implementación de la etnoeducación, como la sensibilización y conformación de equipos de trabajo, encuentros de intercambio de experiencias interculturales y la formación y actualización de docentes en lo relacionado con la CEA. Al igual que otros documentos similares, se detiene en la presentación de la legislación etnoeducativa que soporta la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, y presenta unos lineamientos curriculares para la etnoeducación afrocolombiana.

Del mismo modo propone unas competencias que se deben tener en cuenta a la hora de formular el área de Ciencias Sociales, que son las competencias cognitivas, procedimentales, interpersonales e intrapersonales, que tiene como fin repensar la educación y sus prácticas. Nombra objetivos curriculares por grado, en la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, para grados de cero a tercero; establece como objetivo el reconocimiento de la persona, su diferencia, procedencia, la identificación de su entorno y el reconocimiento de los aportes de la multietnicidad. Para los grados cuarto a quinto, exalta el enaltecimiento de la autoestima e identidad propia, la ubicación de las regiones afrocolombianas y la identificación de las manifestaciones culturales. Para grados sexto y séptimo el fin es identificar el origen del hombre afrocolombiano, establecer las características de los entornos socioculturales y conocer la legislación referente a la etnoeducación. En los grados octavo y noveno, se busca la identificación del aporte cultural, los aspectos básicos de la historia de África y el reconocimiento de las prácticas religiosas. Por último, para los grados de decimo a once, se tiene como objetivo el establecimiento de las características de los núcleos afrodescendientes, el conocimiento del folclor y costumbres y el análisis de la evolución histórica de la legislación educativa para grupos étnicos.

Su propuesta para el desarrollo de los estudios Afrocolombianos, tiene como fin establecer las prioridades para el desarrollo de las temáticas afrocolombianas en el currículo, partiendo de la historia del África, la llegada de los esclavos a

América, la esclavitud, la presencia de los afrocolombianos en la historia de Antioquia, entre otros temas.

Al igual que otras propuestas, ésta se basa en la distinción y complementariedad de los proyectos de etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Propone definiciones, fines y metodologías para ambos, promoviendo una articulación de este tipo de proyectos a las políticas educativas nacionales basadas en el enfoque de estándares. Como veremos más adelante, otros sectores organizativos y de maestros consideran que esta manera de concebir la etnoeducación es contraria a los intereses de los afrocolombianos, pues ella promueve la homogenización y es contraria a la construcción de su autonomía.

Cátedra de estudios Afrocolombianos para Caldas. “Hacia una educación intercultural”.

La Secretaría de Educación Departamental de Caldas publicó en 2007 la Cátedra de estudios Afrocolombianos para Caldas. “Hacia una educación intercultural”. El documento es una base para pensar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, dirigido a docentes que orientan las cátedras de afrocolombianidad, como también propone dirigir la cátedra hacia la construcción de un proceso que apunte al fomento de la investigación de población Afrocolombiana. Para su elaboración, se realizó un proceso de socialización y conversación con los docentes con el fin de obtener una comprensión del contexto educativo, la diversidad de modelos, dificultades y potencialidades en la implementación de la Cátedra en las instituciones. Como resultado de este ejercicio, se propone involucrar a las organizaciones sociales para potenciar el empoderamiento de la producción de conocimientos, y busca generar un puente de comunicación entre las organizaciones de base que representan a las comunidades a través de una metodología de etnografía investigativa que se aplicaría desde la academia como en el aula.

En lo referente al ejercicio pedagógico de la CEA considera que se requiere del conocimiento de aspectos históricos, sociopolíticos y espirituales de la comunidad, donde el docente juega un papel principal como gestor de conocimiento que indaga potenciales caminos hacia el conocimiento de las poblaciones afrodescendientes. Así mismo, propone una serie

de criterios dirigidos a la interculturalidad; el objetivo de la propuesta curricular es aportar la construcción de una cátedra intercultural formadora de sujetos políticos afrocolombianos y se basa en cuatro ejes orientados en los doce años escolares (preescolar, básica y media).

- 1- Reconocimiento de la identidad cultural del afrocolombiano.
- 2- Identidad y alteridad: el afrocolombiano y yo.
- 3- Interculturalidad y multiculturalidad.
- 4- La construcción del sujeto político afrocolombiano.

Considera un conjunto de competencias: las competencias fundamentales, que son el resultado de la construcción de la formación académica, social y personal; competencias básicas que son la plataforma funcional para el desarrollo humano que posibilitan la interacción con el conocimiento disciplinar; competencias integrativas donde los procesos de formación deben ser caracterizados por procesos naturales de aprendizaje; competencias creativas que se refieren a habilidades como asombro, imaginación y creatividad; competencias comunicativas que consisten en la habilidades para la reflexión, relación y expresión en ámbitos académicos, interpersonales y cotidianos; competencias críticas que son las habilidades de interrogación, deliberación y valoración; competencias transversales que consisten en la capacidad de acción que influye e impacta el saber y hacer; competencias reflexivas donde la capacidad de integrar el desarrollo personal con rasgos característicos de su actuación y, por último, las competencias sociales que se entiende como la capacidad de adaptarse e involucrarse con otras personas. Estas competencias se aplican en todos los grados escolares, pero para los grados de preescolar y primaria se proponen metodologías de sensibilización, reconocimiento, valoración y exploración, en cambio para los grados superiores de sexto a once se propone una metodología que busca la afirmación de la diversidad, el respeto, la convivencia en la diferencia y la reflexión sobre la educación intercultural.

Como se mencionó anteriormente, este tipo de propuestas implican un intento por ‘conciliar’ las propuestas de Cátedra de Estudios Afrocolombianos con las políticas públicas de educación basadas en el enfoque de estándares lo que, como

en éste caso, puede ser el reflejo del ámbito institucional en que se producen. Si las incluimos aquí es para mostrar la manera en que coexisten en el país muy múltiples enfoques sobre el significado y el sentido de los proyectos de etnoeducación y Cátedra, cada uno de los cuales se da en contextos sociales e institucionales diversos. Es decir, insistimos, que no puede considerarse que estos proyectos obedezcan sólo a los lineamientos y conceptualizaciones producidos en el contexto estatal nacional o regional, ni sólo a los lineamientos, conceptualizaciones y prácticas de las organizaciones sociales y maestros.

La memoria de los Griots. La cátedra afrocolombiana desde las fuentes primarias.

Con un enfoque centrado en la historia, el Grupo de Estudios Históricos sobre afrodescendientes (GRIOT), publicó en Cali en 2003 *La memoria de los Griots. La cátedra afrocolombianas desde las fuentes primarias*; el documento fue publicado con apoyo del Archivo histórico de Cali y la Secretaría de Cultura y Turismo de la ciudad.

Su propuesta de Cátedra contiene cinco talleres que abarcan diferentes temáticas; En el primero de ellos se explica los orígenes de los afrodescendientes refiriéndose al continente africano y sus pobladores en la época de la esclavitud, se destaca el uso del testamento como fuente primaria, debido a que en él se explicaba el origen, descendencia familiar y las creencias religiosas del individuo, además de tenerse en cuenta los apellidos para referenciar el origen de los esclavizados africanos. En el segundo, se explica el comercio de esclavos antes de la llegada de los españoles, y se describe las condiciones en que los esclavos eran transportados; se toma como fuente primaria las escrituras de venta de esclavos que informa las prácticas de comercialización, compra y venta de esclavizados. Los aspectos sociales y demográficos comprenden el tercer taller, que consiste en describir los espacios cotidianos de los afrodescendientes, la mina, hacienda y ciudad, muestra cómo se ejercía por parte de los propietarios cierto control sobre la conducta de los esclavos, para lo cual se utilizaron una serie de disposiciones restrictivas contenidas en los Autos de Bueno Gobierno y se explica finalmente el proceso de mestizaje y los cambios demográficos

que surgieron a partir de éste. En el siguiente taller se describe las diferentes formas de resistencias teniendo en cuenta las primeras resistencias en África con la conformación de grupos de guerreros en las tribus, que pueden ser estudiadas en documentos que describen los lugares, fechas, alcances y reacciones que se produjeron en este tipo de sublevaciones. El quinto taller realiza una exposición sobre el proceso de abolición de la esclavitud, que se expide con la Ley del 21 de mayo de 1851, donde se decreta desde el 1 de enero de 1852 la libertad de todos los esclavos.

Como puede verse, esta propuesta se centra en aportar herramientas conceptuales y metodológicas a los maestros para el desarrollo de sus propuestas de Cátedra, dando especial relevancia a la visibilización de las presencias de los afrodescendientes a través del estudio de documentos de archivo histórico. Este enfoque ha estado presente en gran parte de las propuestas de etnoeducación y Cátedra, en los que se discute acerca del sesgo de la historia oficial y sus efectos en la subordinación de los afrodescendientes, a los que se excluye más o menos intencionalmente de las narrativas del pasado nacional.

Sankofa. Cátedra de estudios Afrocolombianos. Programa de asistencia integral a la Población afrodescendiente de las regiones de Urabá y Choco.

Los investigadores Pedro Ferrín y Carolina Cortes publicaron en 2006 una propuesta para la Cátedra de estudios Afrocolombianos dentro del Programa de asistencia integral a la Población afrodescendiente de las regiones de Urabá y Choco. El documento es producto de un proceso colectivo de producción de saber, realizado por docentes, secretarios de educación e investigadores en cuatro municipios: Turbo, Apartado, Istmina y Quibdó, con el fin de establecer una concepción alrededor de la cátedra de estudios afrocolombianos.

Se presenta esta propuesta como resultado de un ejercicio participativo de elaboración de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, basada en un diagnóstico de la misma en la educación para afrodescendientes a partir de la Ley 70 de 1993, sus falencias y experiencias de implementación en las instituciones de los municipios mencionados. Se destacan los

antecedentes de la educación impartida en las comunidades afrocolombianas, de la que se considera ha dejado por fuera las diferencias entre los pueblos, lo que trae consigo el racismo, discriminación, segregación e invisibilización de las comunidades afrocolombianas; se expone también algunos elementos para la construcción de una historia de la producción de saberes afrocolombianos y las formas de enseñanza y aprendizaje, y destaca el proceso de lucha de los afrocolombianos por su reconocimiento y visibilización. Por otra parte resaltan el impacto del la CEA en las instituciones educativas participantes a partir de experiencias de construcción colectiva.

El documento presenta un marco conceptual en el que se menciona el significado de la etnoeducación y se diagnostican problemas respecto a su aplicación y desarrollo. Finalmente destacan las propuestas curriculares para los diferentes grados escolares desde la primaria elaboradas por los docentes participantes en el proyecto. De manera particular, la propuesta Sankofa muestra una experiencia particular de construcción colectiva, con participación de maestros, investigadores expertos en el tema y apoyo de instituciones, todo lo cual la hace interesante en cuanto a la posibilidad de trazar rutas de trabajo pedagógico con maestros en las que los proyectos educativos sean el resultado del análisis de contexto, se basen en las experiencias previas de los docentes y dialoguen con las políticas públicas existentes. En este sentido, su valor más destacado puede ser el de dar a conocer una experiencia concreta de construcción de este tipo de proyectos, antes que indicar una ruta basada en consideraciones generales o en contenidos legislativos.

Aprendamos apreciando la diversidad. Cartilla para preescolar

La Gobernación de Antioquia y su Gerencia de negritudes, publicaron en 2004 la cartilla Aprendamos apreciando la diversidad, dirigida a la población preescolar (Volumen I y II). Se trata de un material didáctico de apoyo para maestros y educandos de preescolar, que promueve el respeto a la identidad cultural y étnica del pueblo antioqueño. La cartilla contiene tres ejes temáticos fundamentales: la persona, sus relaciones sociales, aspectos anatómicos, fisiológicos,

psicoafectivos y psicomotrices; el entorno geográfico y ambiental, y; cultura, cosmovisión e iniciación en la lectoescritura.

El objetivo de la cartilla es contribuir en la dinamización de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como propuesta pedagógica multicultural e intercultural, también está orientada al desarrollo del lenguaje, aspectos psicoafectivos y psicomotrices e iniciación en la lectoescritura. Para su evaluación, presenta una serie de logros por competencias, que son: el interpretativo que se refiere a la capacidad orientada a encontrar el sentido de un texto o gráfico; el argumentativo donde se da la razón de una afirmación y se expresa en él, organiza premisas para sustentar una conclusión, además del establecimiento de relaciones sociales y; el Propositivo, que implica la generación de hipótesis, resolución de problemas en el ámbito sociocultural, socioafectivo y étnico, todo con el fin de reafirmar la identidad cultural y establecer mayor afinidad de las comunidades hacia lo étnico.

Los mismos objetivos y competencias se tienen en cuenta en la Cartilla para Preescolar volumen II, pero con un énfasis en la pre-escritura, donde los logros se basan en el desarrollo de la motricidad por medio de la lectura de dibujos y el desarrollo de la observación a través de la lectura de láminas, también se hace énfasis en las competencias interpretativas y comunicativas. Al final cada cartilla contiene una larga ilustración y actividades que deben ser realizadas por los estudiantes.

Escuelas y pedagogías afrocolombianas del río, el valle y la montaña. Memorias de la ruta afrocolombiana, sur del Valle, Norte del Cauca de la Expedición Pedagógica Nacional

La profesora de la Universidad del Cauca, Elizabeth Castillo, coordinó la publicación en 2010 del libro colectivo Escuelas y pedagogías Afrocolombianas del río, el valle y la montaña. Memorias de la ruta afrocolombiana, sur del valle, Norte del Cauca de la Expedición Pedagógica Nacional. El texto recoge la experiencia del proyecto Ruta Afrocolombiana, que tuvo por objetivo visibilizar las escuelas y las pedagogías afrocolombianas de la región del sur de Valle y norte del Cauca, y reconocer las trayectorias y presencias históricas afrodescendientes en la cultura y en el sistema escolar.

Participaron ocho instituciones educativas de la región, y más de quince maestros y maestras de las mismas, con acompañamiento de un equipo de docentes y estudiantes de la Universidad del Cauca.

El documento da a conocer el proceso de producción colectiva de saber, que en un primer momento se relaciona con la construcción de metáforas; en este momento, la producción de saber trabajó sobre la evocación y la memoria como ejes centrales, con el fin de convocar una manera diferente de nombrar lo pedagógico y narrar el mundo escolar. De esta manera, la metáfora se convierte en una manera de aproximación a nuevos lenguajes que pueden trascender la descripción convencional del mundo escolar. También se describen las diferentes metáforas realizadas por los participantes en el proyecto, previas al trabajo sobre ejes de contenido: la historia como camino de vida, la cultura constructora de Pedagogía y Pedagogía de Valles, ríos y montañas, bases para reconocer cómo la cultura afrocolombiana hace presencia en las escuelas de la región. Se menciona la construcción colectiva, como una dinámica que permite la participación en la construcción y organización de un currículo a partir de la realidad de la región.

Se mencionan la escuela del Tumbao, que ha logrado que el lenguaje artístico de la cultura afro haga presencia en las escuelas y colegios, iniciando así un proceso de visibilización de la cultura afrocolombiana. Lo mismo ocurre con la escuela trenzadora de sueños, que tiene a la cultura de las comunidades negras y su forma de ver la vida, como referentes que dinamizan los procesos de construcción de ciudadanía. Un enfoque diferente presenta la Escuela Mina, donde se expresan todas las tradiciones a través de la práctica de un oficio que es la minería. La Escuela Sembradora, es un lugar donde se orienta hacia el pensamiento propio que permita la autosuficiencia del individuo en el saber y el fomento de la libertad e independencia. Y por último la Escuela Caudal de Vida, donde se miran las prácticas utilizadas a diario para la supervivencia. A partir de estas miradas propias de los maestros, se construye una nueva experiencia de conceptualización, basada en el trabajo colectivo, con el propósito de identificar nuevos lenguajes y prácticas para pensar y hacer la educación en las escuelas de una región con

una presencia afrodescendiente mayoritaria.

El propósito de este proyecto fue el de incentivar la capacidad de conceptualización de los profesores, quienes a partir de la investigación fueron haciendo visibles las diversas formas de hacer escuela y ser maestros en la región, al tiempo que mostraron las distintas maneras en que la cultura afrodescendiente hace presencia o está ausente en las instituciones educativas. Tal vez el aporte más significativo de esta experiencia está en su apuesta por la construcción colectiva de un pensamiento pedagógico, la resignificación del sentido de la investigación y empoderamiento de los maestros como productores de saber.

Hacia un proyecto Afroamericano de educación Libertadora. Quinto Encuentro de Pastoral Afroamericana.

No se puede pensar en los procesos y aportes a la conceptualización sobre etnoeducación, sin tener en cuenta la labor de la Pastoral Afroamericana, que publicó en 1991 las memorias y conclusiones de su Quinto Encuentro de Pastoral Afroamericana. El encuentro, que se realizó con participantes de Brasil, Costa Rica, Ecuador, Panamá, Venezuela y Colombia, tuvo entre sus objetivos: el análisis de las carencias del sistema educativo formal e informal afroamericano, el estudio de la relación entre historia, cultura y realidad afroamericana y el intercambio de experiencias educativas pastorales afroamericanas. El primer tema a tratar comprende dentro del mismo siete temáticas; respecto al concepto de educación, se da una breve mirada desde cinco perspectivas: el concepto clásico, educación y sociedad esclavista, visión a-histórica, negar la diversidad y tradición afroamericana. La segunda temática trata de la educación tradicional afroamericana vista desde la cultura; ésta se basa en la oralidad, aprehensión del medio natural y su asociación a los procesos de socialización de los individuos en la comunidad. Se aborda también el tema del sistema educativo formal, que ha llevado procesos de integración y asimilación del hombre negro en el ámbito productivo.

Se trata el tema de la iglesia y la educación entre afroamericanos, haciendo una breve reseña histórica desde el primer contacto educativo de la institución eclesial con los afroamericanos y se relaciona la religión con la cultura. En este

sentido surge el tema de la educación popular, en razón al pueblo como sujeto de todo el proceso y derivado de esto; se destacan los proyectos integrales hacia un nuevo orden social, con el fin de evitar los proyectos extremos donde sólo el factor político cuenta sin dar espacio a las culturas y etnias. Por otro lado se resalta la importancia de la inserción e inculturación en los proyectos educativos, actuando desde la realidad social, económica, política y cultural de los pueblos afroamericanos. El séptimo tema abarca las bases de un proyecto alternativo de educación afroamericana y se consideran trece puntos clave de reflexión a la hora de formular un proyecto afroamericano.

Se recoge exposiciones de expertos, además de otros temas; se abarca el tema de etnoeducación concebido como un cambio de las relaciones que la sociedad hegemónica ha establecido con las culturas autóctonas y demás definiciones que se tienen a consideración, se realiza una caracterización de la etnoeducación y se abarca el concepto de autonomía y autogestión. Finalmente se presenta una serie de criterios generales a tener en cuenta para un proyecto afroamericano, que es la conclusión central del encuentro.

La participación de la pastoral en los procesos organizativos campesinos tiene una larga tradición en el país. Desde la mediados del siglo XX, la iglesia católica comenzó su proceso de liderazgo y promoción de la participación con sectores populares, dando pie posteriormente a la conformación de pastorales específicas para comunidades negras e indígenas. El encuentro mencionado aquí se realiza en el año de 1991, cuando la conceptualización sobre una etnoeducación afrocolombiana aun no había comenzado; no obstante, la discusión sobre la necesidad de un proyecto específico de educación para afrodescendientes tiene mucho que ver con esta labor misionera.

Cátedra Afrocolombiana. Orientaciones Curriculares

Los profesores Cidenia Rovira y Darcio Cordoba han jugado un papel destacado en la producción y divulgación de propuestas educativas para la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. En el año 2000 publicaron *Cátedra Afrocolombiana. Orientaciones Curriculares*, publicado por la Corporación Identidad Cultural – Corpidentu-. Dicho documento, dirigido a estudiantes, maestros e investigadores,

es una propuesta para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Contiene seis apartados: Contextualización, donde se menciona que los saberes escolares se deben abordar desde la multiracialidad y multiculturalidad como parte de la identidad nacional, y se sugiere la construcción de un currículo que integre y un proceso de educación que permita al individuo reconocerse como diferente. También se tiene como propósito que en la educación multiétnica las disciplinas sean estudiadas desde una perspectiva pluricultural, es decir una educación con apertura pluralista.

El documento también presenta unas aproximaciones a conceptos tales como etnia, comunidad afrocolombiana, etnoeducación y etnoeducación afrocolombiana, luego se relatan los antecedentes históricos y legales de la esclavitud y su posterior abolición. El siguiente supuesto es la referencia pedagógica, que consiste en introducir los referentes filosóficos y epistemológicos que resalten la cosmovisión y cosmogonía, como también orientada a la construcción de modelos pedagógicos alternativos basados en experiencias etnoeducativas. Los objetivos generales de la Cátedra forman el tercer supuesto, tales como la difusión las manifestaciones culturales de los afrocolombiano y el reconocimiento del aporte de los afrocolombianos a la historia. Como ejes temáticos se abarca ocho temas a desarrollar en la programación por niveles y grados en las cátedras, siendo éste es el quinto supuesto. Por último, en relación con la metodología, se propone la implementación de una metodología de corte investigativo en el ámbito escolar para un mejor abordaje de las temáticas a tratar y la evaluación como una actividad compartida que incorporada al proceso educativo facilita el ajuste y la mejora en aspectos que se esté fallando, tales como el desarrollo de la capacidad de comprensión, de análisis, creatividad, espíritu investigativo, sentido de la observación, autonomía, identidad, autoestima, tolerancia y los hábitos de higiene Finalmente la Cátedra contiene un anexo donde se especifican los artículos de la constitución política de Colombia referidos a las comunidades negras.

El documento, al igual que algunos de los mencionados antes, tiene el carácter de guía para maestros, por lo que hace énfasis en la definición de posibles rutas de trabajo en aula, así como en la presentación de algunas definiciones que los autores

consideran básicas para el trabajo de aula. Los mismos autores han elaborado varias propuestas en este sentido, dirigidas a diferentes niveles educativos.

Serie Sembrando – Guía para maestros

Jorge García y Pilar Cuellar coordinaron y supervisaron la producción de una serie de cartillas para la enseñanza de la etnoeducación, tituladas Sembrando. Programa de etnoeducación y medio ambiente. Ciclo básico, que hacen parte del Proyecto de manejo forestal en la Costa Pacífica de Nariño, Plan Nacional de desarrollo alternativo, publicadas en 2006. Las cartillas son una herramienta pedagógica que tiene como fin mejorar y ampliar los conocimientos de la población estudiantil de los Consejos Comunitarios, con referencia a los aspectos ambientales y de convivencia en el entorno natural. Las cartillas incluyen además una guía para el maestro, que contiene la metodología de aplicación, basada en un enfoque pedagógico que pone a prueba la creatividad, generando espacios de reflexión y análisis de los contenidos a desarrollar. Se concibe la etnoeducación como un proceso participativo que debe tener en cuenta los procesos educativos informales comunitarios con énfasis en lo ambiental, lo que hace necesario contextualizar a la cosmovisión de la comunidad los métodos, contenidos y el proceso de aprendizaje.

Allí se muestra unos indicadores y logros de los grados de primero a quinto, donde se especifica las actividades que deben cumplir los alumnos en las cátedras. En el grado primero la cartilla se centra en el conocimiento del abecedario, de las partes del cuerpo a través del canto, cuentos, los números, todo enfocado a lo ambiental. Para el segundo grado se hace énfasis en la historia de las comunidades negras de la región, además del cuidado del territorio, la tierra, sus recursos y se habla finalmente de cómo se viven en comunidad haciendo una descripción de las prácticas. La cartilla de tercer grado consta de una narración de los primeros pobladores de la comunidad, igualmente toca los temas de los consejos comunitarios, territorios colectivos, el ecosistema, la organización y los derechos. En cuarto grado se narra la historia de poblamiento de Tumaco, el Pacífico, los derechos, leyes para comunidades afrocolombianas y el reglamento interno. Por último la cartilla para grado quinto narra la historia de la esclavización desde

África, se aclara que son los palenques, quilombos, cumbes, mocambos, madeiras o Mambises, la historia de Benkos Biohó y su proyecto de república negra en el Caribe, se habla del Pacífico colombiano, su ubicación geográfica, el uso de las medicinas tradicionales y convencionales, los derechos de las comunidades y por último se especifica qué es cultura y grupos étnicos.

Tensiones, debates, perspectivas

De manera rápida, es posible afirmar que las formas en que se entiende el significado de la etnoeducación en Colombia son bastante diversas. Varios aspectos contribuyen a ello; por un lado, las definiciones de etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos pueden confundirse fácilmente, aun cuando el marco normativo establece distinciones claras entre ambos proyectos. Como se mostró en el apartado anterior, son varias las propuestas que empujan indistintamente una y otra denominación. De otra parte, los énfasis que se propone en unas y otras definiciones varían de acuerdo con los contextos regionales y las experiencias educativas. Además, a las denominaciones de etnoeducación se suman otras como las de educación afrocolombiana, educación propia y afroeducación, entre las más empleadas. A todo ello hay que sumar el mayor o menor énfasis en las definiciones legales de la etnoeducación, que se presentan en cada propuesta.

De manera general, puede decirse que los énfasis y distinciones más fuertes se encuentran entre aquellas propuestas que se enfocan en la lucha contra el racismo y otras formas de discriminación, aquellas que definen su proyecto en términos de alcanzar una mayor visibilidad de las presencias de los afrodescendientes en la historia del país y los aportes a la construcción de la nación, las que resaltan la importancia de que el proyecto educativo alcance a la sociedad nacional en su conjunto para promover el respeto y fomentar la interculturalidad, y las que conciben el proyecto educativo como componente fundamental en la construcción de un proyecto de autonomía de las comunidades negras. Aun así, cualquier esquema resulta insuficiente ante el hecho de que estas definiciones afectan de manera muy diversa las prácticas institucionales y las experiencias pedagógicas al interior de las aulas; las más de las veces, las definiciones se entrecruzan y

las prácticas reflejan múltiples combinaciones de una y otra propuesta.

Algunas de las propuestas hacen énfasis en el fortalecimiento de lo que se considera una cultura propia y consideran a ésta como una condición para transformar la relación de los afrodescendientes con la sociedad nacional; así por ejemplo, Delgado plantea que,

La etnoeducación pretende establecer una verdadera simbiosis entre cultura y educación en concordancia al carácter pluricultural y pluriétnico de la sociedad. La articulación entre la particularidad y la generalidad, logran que la cultura mayor o hegemónica no avasalle a las culturas oprimidas marginales a través de la educación, que mataría su identidad; porque es desde lo propio, lo cercano, lo local, donde ella comienza a construirse (Delgado 2004:23).

Se destaca el sentido político de la educación, al tiempo que se reclama como central el reconocimiento de la pluriculturalidad de la nación; la educación debe apuntar al fortalecimiento de las culturas oprimidas para que estas interactúen en nuevos términos con el resto de la sociedad.

La Etnoeducación desde una mirada de la educación propia que fortalezca la identidad- cultural y el sentido de pertenencia a sus comunidades y al mismo tiempo la promoción de la interculturalidad orientado al reconocimiento, conocimiento y valoración de las diferencias culturales y étnicas de la nación y su inclusión en todo el sistema educativo (Robinson 2007:17).

En otros casos, la etnoeducación es decididamente un proyecto dirigido a los afrocolombianos, que apela a una noción tradicional de comunidad rural:

La etnoeducación afrocolombiana está dirigida a las comunidades negras para proporcionarles educación, teniendo en cuenta el contexto o medio ambiente, las prácticas productivas, el aspecto lingüístico o formas de comunicación, de tal modo que los planes educativos consulten las manifestaciones culturales de la respectiva comunidad (Rovira y Córdoba 2000:15).

En la misma dirección, se puede insistir en las dimensiones antropológicas de la comunidad:

La etnoeducación como sistema educativo que tiene como base el contenido y desarrollo de la cultura y cosmovisión de la comunidad (Monje y Nieves 2006:54).

O, se plantea a la etnoeducación como una especie de proyecto de doble vía para el reconocimiento, tanto interno como externo; se propone una doble dirección, buscando que se alcance el reconocimiento y la pertinencia localizada de la educación simultáneamente:

La etnoeducación afrocolombiana es un proceso de reconstrucción y socialización de la cultura afrocolombiana, mediante el cual se pueden dar a conocer los aportes valiosos en la construcción y desarrollo de la nacionalidad. Esta educación además, debe ser contextualizada con la geohistoria y las aspiraciones de bienestar y progreso social de la población afrocolombiana (Mosquera y Palacio 2004:77).

Este tipo de definiciones puede centrarse en el propio grupo étnico, señalando el valor de la educación en la construcción de proyectos de futuro, al tiempo que se promueve una articulación a las dinámicas nacionales y globales.

La etnoeducación Afrocolombiana, entendida como un proyecto de vida permanente, debe ser el reconocimiento a los afrocolombianos e indígenas al derecho a una educación integral que enaltezca su identidad y etnicidad, que los induzca al conocimiento y transformación de la realidad comunitaria regional, nacional e internacional; que los habilite a conocer, valorar, aprovechar y potencializar sus recursos naturales dentro de la visión etnodesarrollista de 'sostenibilidad' (Perea 2003:30).

Incluso, puede recurrirse a lenguajes convencionales como el de la 'conservación' o 'salvavarda' de las culturas, muy al talante de ciertas conceptualizaciones de la antropología de mediados del siglo pasado, como cuando se plantea que, "La Etnoeducación que tiene como propósito fundamental salvaguardar la subsistencia de los diferentes grupos étnicos que hacen presencia en la geografía colombiana" (Bonilla 43).

Recientemente han tomado fuerza algunas conceptualizaciones que dan fuerza a la dimensión epistemológica, a veces retomando elementos de planteamientos anteriores en los que se exaltaba aspectos

como la valoración de las cosmovisiones.

Es el derecho a que la propia historia y la propia cultura de toda etnia sean valoradas: como fuentes de conocimiento, como medio de creación de pensamiento y sabiduría y, por lo tanto, como instrumento apto para educar a quienes se identifican con dichos valores u optan por los mismos (De la Torre 2007:1).

Etnoeducación, [...], nos referimos al proceso autonómico de producción de saber basado en el conocimiento ancestral de los pueblos que la academia ignora (Uninariño 2007:6).

Gran parte de estas elaboraciones tiene en común un énfasis en dimensiones culturales, en su fortalecimiento, protección o recuperación, o en aspectos históricos de la relación entre los grupos étnicos y el resto de la sociedad. Se busca en estos casos el respeto y la valoración del resto de la sociedad, o se busca el fortalecimiento de dicha cultura hacia el interior del grupo como condición para transformar las relaciones históricas de subordinación. Otras, desde una perspectiva distinta, se enfocan más en la importancia de educar a la sociedad nacional en los aspectos que consideran más relevantes de las culturas afrodescendientes:

La Etnoeducación Afrocolombiana es un proceso de socialización y enseñanza a todos los colombianos de la Afrocolombianidad a través de los sistemas educativo, cultural y medios (Obeso 2004:12).

La etnoeducación afrocolombiana e Indígena no es una necesidad exclusiva de los Pueblos afrocolombianos e indígenas, sino el fundamento cultural y espiritual de la identidad nacional, es un patrimonio de toda la nación y debe ser asumida por la conciencia social de todos los colombianos sin distinciones raciales (Panesso 2009: 234).

En estos casos, la etnoeducación es un proyecto para la consolidación de una nueva identidad nacional, basada en el reconocimiento de la pluriculturalidad. Podría decirse que se trata de miradas más cercanas a la manera en que se entiende la Cátedra de Estudios Afrocolombianos:

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos está dirigida a todos los colombianos para proporcionarles información relativa al hombre negro, a su cultura, a su visión de mundo, a sus

aportes al desarrollo del país y a su interacción con otros grupos étnicos (Rovira y Córdoba 2000:15).

Incluso, a las posturas de quienes ven a ambos proyectos como constitutivos de la etnoeducación o de los derechos educativos de los grupos étnicos:

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos es una forma de la etnoeducación que pretende aportar en la configuración de una propuesta educativa intercultural, como quiera que la cátedra busca afectar el sistema educativo para revelar la presencia Afro en el devenir histórico y cultural del país (García 2009:30).

Podría decirse que a pesar de las distintas maneras de plantearlos, existe una coincidencia en cuanto a la manera en que se entiende que el proceso histórico vivido por la sociedad colombiana, en el que la población afrodescendiente fue esclavizada como parte del proceso de colonización y ha vivido desde entonces distintas formas de subordinación y marginación. No obstante, también se marcan algunas diferencias; particularmente en cuanto al significado del proyecto nacional hegemónico y lo que constituiría un proyecto político afrocolombiano. En este sentido, uno de los intelectuales más destacados en la conceptualización de la etnoeducación y de su sentido para los afrocolombianos, ha planteado:

[...] la estandarización del currículo y en general las políticas educativas en Colombia no pretenden la supervivencia de las etnias, naciones y territorios, sino todo lo contrario, lo que buscan es el exterminio de las culturas propias y el establecimiento de un país culturalmente homogéneo, económicamente defensor de los monopolios industriales, políticamente dictatorial y además dominado por un sector de la sociedad ideológicamente criminal (García 2009:27).

El proyecto educativo de las poblaciones negras y afrocolombianas se distancia, en la perspectiva de Jorge García, de aquel que representa un proyecto de nacionalidad homogénea y los intereses de las élites nacionales:

El concepto de etnoeducación que se ha filtrado entre líneas del lenguaje institucional, revela la presencia de de un pensamiento que busca la reafirmación de lo Afro hacia dentro, en un intento por perfilar una propuesta educativa

anclada en los intereses colectivos y no tanto en el interés ciudadano. Esta posibilidad de construir educación desde las raíces, en franca relación con los elementos de la identidad y fundamentalmente con el proyecto político-organizativo, es lo que llamamos etnoeducación en una perspectiva endógena (García 2009:28).

Para García, la Cátedra es parte del proyecto de etnoeducación, aunque es distinta del proyecto de educación endógena. “La Cátedra de estudios Afrocolombianos es una forma de la etnoeducación que pretende aportar en la configuración de una propuesta educativa intercultural, como quiera que la Cátedra busca afectar el sistema educativo para revelar la presencia afro en el devenir histórico y cultural del país” (García 2009:30). Se trata de promover transformaciones en el sistema educativo, que enaltezcan las trayectorias afrodescendientes y promuevan su reconocimiento por parte de todos los colombianos, al tiempo que se insiste en la consolidación de un proyecto educativo propio. Este proyecto alternativo, pensado para la región del Pacífico colombiano, “[...] debe incluir por lo menos los siguientes aspectos: Identidad, Apuesta por un Proyecto Político y un enfoque Pedagógico Etnoeducativo” (García 2009:57).

Este tipo de planteamientos, promueven la idea de una apropiación progresiva de la educación por parte de las comunidades, para llegar a constituir sistemas educativos propios en los que la política curricular sea el producto de acuerdos locales anclados en los proyectos políticos de los afrodescendientes. “En un proyecto educativo propio, la decisión sobre cuáles son los contenidos académicos y la propuesta pedagógica para desarrollarlos debe ser el resultado de un acuerdo comunitario en donde confluyen los intereses de todos los miembros de la comunidad incluido el docente” (García 2009:71).

De alguna manera, estas propuestas se distancian frente a voces como las de Juan de Dios Mosquera, quien hace mayor énfasis en las dimensiones institucionales de la etnoeducación al plantear que:

Debemos asumir como etnoeducación la estrategia gubernamental y comunitaria que permite desarrollar el derecho de las etnias afrocolombianas e indígenas a la

diferenciación positiva en la prestación del servicio educativo, en cumplimiento de los mandatos de la Constitución Nacional, la Ley General de la Educación, la Ley 70/93, el Plan Decenal Educativo y el Decreto 804/94 (Mosquera 1999).

Así mismo, Mosquera ha sido uno de los luchadores más destacados en contra del racismo y las distintas formas de discriminación, que la etnoeducación debe combatir. Sin embargo, para este intelectual la etnoeducación hace parte de las obligaciones del Estado. Tal como lo ha expuesto, “La etnoeducación debe ser una estrategia que posibilite al gobierno la prestación de la atención especial que urgen las etnias afrocolombianas e indígenas para la eliminación del racismo y la discriminación que afrontan de parte de la etnia ‘blanca’ (hispano indígena) dominante” (1999).

Incluso, desde su perspectiva, la etnoeducación está más cercana a lo que sería la Cátedra de Estudios Afrocolombianos:

La etnoeducación debe desarrollar en la conciencia nacional un proceso de información, respeto y valoración de los grupos étnicos colombianos, facilitando la acción del Estado en cumplimiento del mandato constitucional que le ordena proteger la diversidad étnica y cultural de la Nación, y adoptar medidas especiales en pro de su desarrollo con dignidad e identidad y la eliminación de la discriminación racial. La etnoeducación debe generar en el sistema educativo y en la vida cotidiana de los colombianos una pedagogía de aprecio y respeto a la diversidad y las diferencias étnicas y culturales (Mosquera 1999).

Como se dijo, más que un proyecto unificado o una definición o conceptualización homogénea, la etnoeducación es un campo abierto de debate y construcción, en el que participan los más disímiles actores y en el que se expresan también muy distintos intereses. A lo largo de su historia, ha sido objeto de múltiples elaboraciones, la mayoría de las cuales ha ido transformándose con el tiempo; tanto en el ámbito de la legislación y las políticas de estado, como en el de las organizaciones sociales y los maestros. Las luchas iniciales en contra del racismo, que dieron visibilidad y predominancia al problema racial, parecieron debilitarse durante las casi tres décadas para dar paso a la cuestión multicultural; sin embargo, durante los últimos años, un

importante grupo de maestras y maestros ha llamado de nuevo la atención sobre este problema y ha retomado el debate acerca de las múltiples expresiones de discriminación racial tanto dentro como fuera de la escuela.

Los documentos mencionados más arriba, son resultado de un amplio número de proyectos, son sólo una muestra de los escenarios de prácticas educativas en que se reflexiona y se conceptualiza sobre la etnoeducación. Hoy en día, a pesar de la debilidad y aparente inviabilidad de la etnoeducación, surgen nuevos problemas y se amplía el campo de discusión a espacios como las políticas de educación superior. También aparecen nuevos interrogantes, que resultan del devenir de las políticas públicas, como en el caso del nombramiento de maestros etnoeducadores para atender las necesidades educativas de la población afrodescendiente; dicho nombramiento, ocurrido en los último años, ha planteado profundos interrogantes acerca de los sujetos encargados de la materialización de las políticas de etnoeducación, las políticas de formación de docentes, tanto si son etnoeducadores como si no lo son y las políticas de producción de textos escolares. Estos y otros temas son fundamentales para comprender las formas en que es conceptualizada la etnoeducación. Dadas las limitaciones de espacio y el carácter descriptivo e introductorio de este estudio, no nos es posible abordarlas con suficiencia, pero deberán ser objeto de atención por parte de quienes se continúen ocupando de estos problemas.

LEGISLACIÓN NACIONAL SOBRE EDUCACIÓN PARA AFRODESCENDIENTES

ANTECEDENTES Y MARCO INTERNACIONAL

La historia de la legislación relativa a los afrodescendientes, puede enmarcarse en cuatro grandes momentos: el primero, correspondiente al periodo colonialista y las primeras décadas del periodo republicano, cuando la población de africanos y sus descendientes fue esclavizada. Duró más de tres siglos, hasta cuando en 1851 la Ley 21 de 1851 establece la manumisión legal a partir del primero de enero de 1852. El segundo, que va desde 1852 hasta 1948, cuando las poblaciones negras son consideradas como ciudadanos con igualdad formal de derechos frente a todos los colombianos; es un periodo de igualdad formal ante la Ley. El tercero, que va desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, hasta 1991; es el periodo en que Colombia ratifica algunos de los convenios relativos a los mecanismos de eliminación del racismo y otras formas de discriminación que posteriormente serán considerados como parte del 'bloque de constitucionalidad' en el país. El cuarto y último periodo, va desde la promulgación de la Constitución Política de 1991 hasta la fecha; corresponde a un periodo de auge del

multiculturalismo, en el que crea la Ley 70 de 1993 (de comunidades negras) y se produce su reglamentación.

Algunos convenios y pactos internacionales ratificados por Colombia y relacionados con los derechos de los afrodescendientes

NORMA INTERNACIONAL	LEY QUE LA RATIFICA EN EL PAÍS
Convenio OIT No. 105 de 1957 Relativo a la abolición del trabajo forzoso.	Ratificado por Ley 54 de 1962.
Convenio OIT No. 111 de 1958 Relativo a la discriminación en materia de empleo y ocupación.	Ratificado por la Ley 22 de 1967.
Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, 16 de diciembre de 1966.	Ratificado por la Ley 74 de 1968.
Convención Americana sobre Derechos Humanos "Pacto de San José de Costa Rica", aprobado el 22 de noviembre de 1969.	Ratificado por la Ley 16 de 1972.
"Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial", adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en Resolución 2106 (XX) del 21 de diciembre de 1965, y abierta a la firma el 7 de marzo de 1966".	Ley 22 del 22 de enero de 1981.
Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada el 20 de noviembre de 1989.	Ratificada por la Ley 12 de 1991.
"Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptada en la '76 Reunión de la Conferencia General de la OIT", Ginebra – 1989.	Ley 21 del 4 de marzo de 1991.
"Convenio sobre la Diversidad Biológica", hecho en Río de Janeiro el 5 Junio de 1992.	Ley 165 del 9 de noviembre de 1994.

La Constitución Política Nacional, promulgada en 1991, contiene una serie de artículos que se refieren al valor y la defensa de la diversidad cultural y a los derechos de los grupos

étnicos; entre ellos: 1, 2, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 17, 18, 19, 37, 38, 40, 43, 53, 63, 64, 65, 67, 70, 72, 93, 94, 176, 214, 247, 330. Además, el Artículo Transitorio 55 (AT. 55), que se refiere específicamente a las comunidades negras del país y que fue reglamentado mediante la Ley 70 de 1993.

Algunas leyes y decretos posteriores a la Constitución de 1991

AÑO	NORMA	OBJETO
1993	Ley 70	“Ley de comunidades negras”, por la cual se desarrolla el Artículo Transitorio 55 de la Constitución Política de 1991.
1993	Decreto 2313	Por el cual se adiciona la estructura interna del Ministerio de Gobierno con la Dirección de Asuntos para las Comunidades Negras y se le asignan funciones.
1993	Ley 47	Comunidades Raizales. Oficializa los idiomas creole, entre otras cosas.
1993	Ley 99	Raizales. Ley del medio ambiente. Crea la Corporación Regional para el Desarrollo Sostenible del Archipiélago – Coralina.
1994	Ley 115	Ley General de Educación (incluye un capítulo sobre etnoeducación).
1994	Decreto 2313	Adiciona la estructura interna del Ministerio de Gobierno con la Dirección de Asuntos para las Comunidades Negras.
1994	Decreto 2314	Comisión de Estudios para formular el Plan de desarrollo de las Comunidades Negras.
1994	Decreto 2363	Por el cual se reglamentan los capítulos X y XIV de la Ley 160 de 1994 en lo relativo a los procedimientos de clarificación de la situación de las tierras desde el punto de vista de la propiedad, de delimitación o de deslinde de las tierras de dominio de la Nación y lo relacionado con los resguardos indígenas y las tierras de las comunidades negras.
1995	Decreto 1745	Procedimiento para el Reconocimiento del Derecho a la Propiedad Colectiva de las ‘Tierras de Comunidades Negras’.

AÑO	NORMA	OBJETO
1995	Decreto 2249	Comisión Pedagógica de Comunidades Negras.
1996	Decreto 1627	Fondo Especial de Créditos Educativos administrados por el ICETEX para estudiantes de las Comunidades Negras de escasos recursos económicos.
1996		Documento política de etnoeducación. Incluye principios y fundamentos sugeridos por líderes de grupos étnicos.
1998	Decreto 1122	Cátedra de Estudios Afrocolombianos y otras Disposiciones.
1998	Decreto 1320	Consulta Previa con las Comunidades Indígenas y Negras para la explotación de los recursos naturales dentro de su territorio.
2001	Ley 649	Participación de representantes de grupos étnicos en la Cámara de representantes.
2001	Ley 725	Establece el Día Nacional de la Afrocolombianidad.
2001	Resolución 388	Reconocimiento, suspensión y cancelación de la personería jurídica de las corporaciones fundaciones de carácter nacional que desarrollen actividades relacionadas con las comunidades negras y la nativa raizal del Departamento Archipiélago de San Andrés y providencia y Santa Catalina.
2008	Decreto 3770	Reglamenta la Comisión Consultiva de Alto Nivel de Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras; se establecen los requisitos para el Registro de Consejos Comunitarios y Organizaciones de dichas comunidades y se dictan otras disposiciones.
2008	Decreto 4530	Funciones de la Dirección de Asuntos para Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras.

Junto al proceso de creación de esta legislación específica para poblaciones negras, afrocolombianas, palenqueras, mulatas y raizales, se ha realizado adecuaciones institucionales en distintas dependencias, orientadas a la atención de grupos

étnicos en general y de comunidades negras o afrocolombianas en particular. Algunas de ellas son:

Entidades con funciones específicas de atención a población afrocolombiana

DEPENDENCIA	ENTIDAD
Dirección de Etnias. • Subdirección de Comunidades Negras, Minorías Étnicas y Culturales.	Ministerio del Interior y de Justicia. Ministerio de Cultura.
Dirección de Etnocultura y Fomento.	Ministerio de Educación Nacional.
Dirección de Cobertura y Equidad. • Subdirección de Poblaciones. Programas especiales para atención población Afrocolombiana	Ministerios de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial; Agricultura y Desarrollo Rural; Comercio, Industria y Turismo y Protección Social. Agencia Presidencia para la Acción Social y la Cooperación Internacional. Departamento Nacional de Planeación - DNP. Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE.
Subdirección de Ordenamiento Social de la Propiedad Coordinación de Asuntos Étnicos.	INCODER
Procuraduría Delegada para la Prevención el Materia de Derechos Humanos y Asuntos Étnicos	Procuraduría General de la Nación.
Defensoría para Indígenas y Minorías Étnicas.	Defensoría del Pueblo.
Oficinas de Asuntos Afrocolombianos	Gobernaciones de Antioquia, Valle del Cauca, Chocó, Cauca, Bolívar.
Oficina de Grupos Étnicos. Humanos y Asuntos Étnicos	Gobernaciones de Nariño, Sucre, Atlántico, Putumayo, Risaralda, Caldas, Tolima, Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. , Santander, San Andrés.

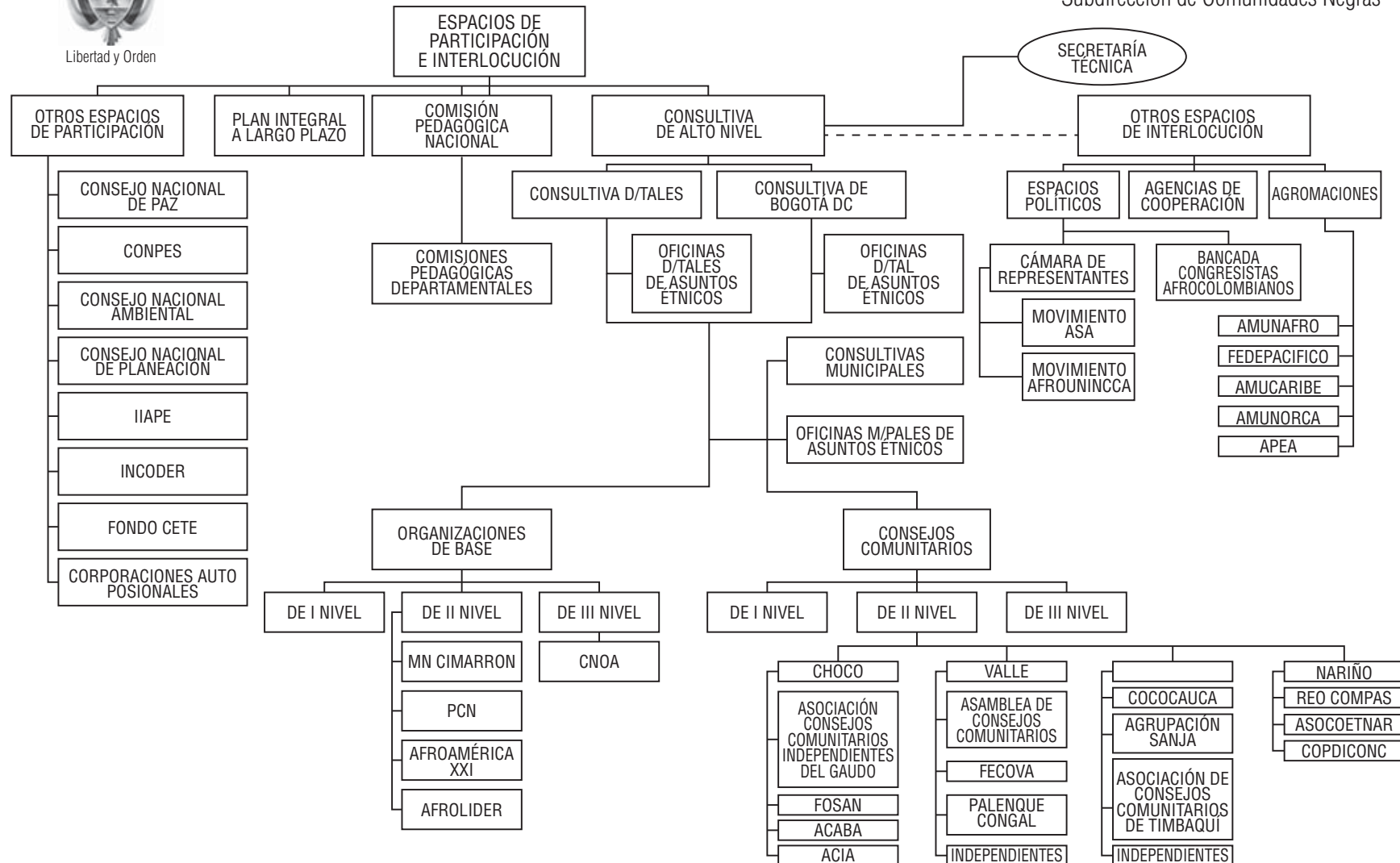
También se han creado algunos espacios de consulta y concertación de las políticas dirigidas a las poblaciones negras o afrocolombianas, tal como se observa en el siguiente organigrama; vale aclarar que la creación formal de estos espacios no ha significado que ellos funcionen o respondan a los propósitos con que fueron creados. Muchos de ellos sólo existen de nombre o funcionan para responder a situaciones coyunturales, careciendo de un proyecto político claro o de un funcionamiento regular:

36 CONPES: Consejo Nacional de Políticas Económicas y Sociales. AMUNAFRO: Asociación de Alcaldes de Municipios con población Afrocolombiana. FEDEMPACIFICO: Federación de Municipios de la Costa Pacífica. FECOVA: Federación de concejos comunitarios del valle. AMUCARIBE: Asociación de Municipios de la Costa Caribe. AMUNORCA: Asociación de Municipios del Norte del Cauca. COCOCAUCA: Coordinación de Consejos Comunitarios y Organizaciones de Base del Pueblo Negro del Pacífico Caucaño. APEA: Asociación de Periodistas Afrocolombianos. MOVIMIENTO ASA: Alianza Social Afrocolombiana. MOVIMIENTO AFROUNINCCA: Asociación de Estudiantes Afrocolombianos de la Universidad INCCA. IIAPE: Instituto de Investigaciones Ambientales del Pacífico. INCODER: Instituto Colombiano de la Reforma Agraria. COLECTIVO AFROCHOCO (7 Consejos Comunitarios). CCA: Comisión Consultiva de Alto Nivel. ASOCOESNAR: Asociación de Concejos Comunitarios Y Organizaciones Étnico territoriales de Nariño. CNOA: Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas. PCN: Proceso de Comunidades Negras. AFROLIDER: Fundación para la formación de líderes Afrocolombianos. MN CIMARRON: Movimiento Nacional Cimarrón. ACABA: Concejo Comunitario del Río Baudó Y Sus Afluentes. COPDICONC: Concejo Para El desarrollo Integral de Comunidades Negras de la Cordillera Occidental de Nariño. ACIA: Asociación Campesina Integral del Atrato. RED COMPAS: Corporación Red Concejos Comunitarios del Pacífico Sur. COLECTIVO AFROCHOCO: Siete Consejos Comunitarios.

Organigrama de los espacios de participación³⁶



Ministerio del Interior y de Justicia
República de Colombia
Subdirección de Comunidades Negras



El organigrama original de los espacios de participación, con referencia a las leyes que regulan estos órganos, puede consultarse en el siguiente enlace: <http://www.viceministerio.gov.co/Es/iniciativas/Afrocolombia/Paginas/Organigrama.aspx>

LA ETNOEDUCACIÓN Y LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS EN LA LEGISLACIÓN

Como resultado de la reglamentación de los derechos de los grupos étnicos en la legislación colombiana, una serie de asuntos de vital importancia para el campo de la educación ha sido objeto de tratamiento en las normas.

A continuación incluimos algunos de estos aspectos, indicando las normas en que han sido tratados:

Definiciones: Etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos

Ley 70 De 1993.

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

Artículo 36. La educación para las comunidades negras debe desarrollar conocimientos generales y aptitudes que les ayuden

a participar plenamente y en condiciones de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional.

Artículo 37. El Estado debe adoptar medidas que permitan a las comunidades negras conocer sus derechos y obligaciones, especialmente en lo que atañe al trabajo, a las posibilidades económicas, a la educación y la salud, a los servicios sociales y a los derechos que surjan de la Constitución y las Leyes. A tal fin, se recurrirá, si fuere necesario, a traducciones escritas y a la utilización de los medios de comunicación en las lenguas de las comunidades negras.

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

En las áreas de sociales de los diferentes niveles educativos se incluirá la cátedra de estudios afrocolombianos conforme con los currículos correspondientes.

Decreto 1122 de 1998.

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

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

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

Ley 115 de 1994.**Título III. Modalidades de Atención Educativa a Poblaciones.****Capítulo III. Educación para grupos étnicos**

Artículo 55. Definición de etnoeducación. Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos.

Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

Decreto 804 de 1995.

Artículo 1º. La educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos.

Principios y fines de la etnoeducación**Ley 115 de 1994.**

Artículo 56. Principios y fines. La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la presente ley y tendrá en cuenta además los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.

Decreto 804 de 1995.

Artículo 2º. Son principios de la etnoeducación:

- a) Integralidad, entendida como la concepción global que cada pueblo posee y que posibilita una relación armónica y recíproca entre los hombres, su realidad social y la naturaleza;
- b) Diversidad lingüística, entendida como las formas de ver,

concebir y construir el mundo que tienen los grupos étnicos, expresadas a través de las lenguas que hacen parte de la realidad nacional en igualdad de condiciones;

- c) Autonomía, entendida como el derecho de los grupos étnicos para desarrollar sus procesos etnoeducativos;
- d) Participación comunitaria, entendida como la capacidad de los grupos étnicos para orientar, desarrollar y evaluar sus procesos etnoeducativos, ejerciendo su autonomía;
- e) Interculturalidad, entendida como la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo;
- f) Flexibilidad, entendida como la construcción permanente de los procesos etnoeducativos, acordes con los valores culturales, necesidades y particularidades de los grupos étnicos;
- g) Progresividad, entendida como la dinámica de los procesos etnoeducativos generada por la investigación, que articulados coherentemente se consolidan y contribuyen al desarrollo del conocimiento, y
- h) Solidaridad, entendida como la cohesión del grupo al rededor de sus vivencias que le permite fortalecerse y mantener su existencia, en relación con los demás grupos sociales.

Currículo y diseño curricular

Constitución Política de Colombia - 1991

Artículo 10. El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe.

Ley 115 de 1994.

Artículo 57. Lengua materna. En sus respectivos territorios, la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística, propia será bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo, sin detrimento de lo dispuesto en el literal c) del artículo 21 de la presente ley.

Artículo 60. Intervención de organismos internacionales. No

podrá haber injerencia de organismos internacionales, públicos o privados en la educación de los grupos étnicos, sin la aprobación del Ministerio de Educación Nacional y sin el consentimiento de las comunidades interesadas.

Decreto 804 de 1995.

Artículo 4º. La atención educativa para los grupos étnicos, ya sea formal, no formal o informal, se regirá por lo dispuesto en la Ley 115 de 1994 sus decretos reglamentarios, en especial el Decreto 1860 de 1994 y las normas que lo modifiquen o sustituyan y lo previsto de manera particular en el presente Decreto.

Artículo 14. El currículo de la etnoeducación, además de lo previsto en la Ley 115 de 1994 y en el Decreto 1860 del mismo año y de lo dispuesto en el presente Decreto, se fundamenta en la territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de vida de cada pueblo, su historia e identidad según sus usos y costumbres. Su diseño o construcción será el producto de la investigación en donde participen la comunidad, en general, la comunidad educativa en particular, sus autoridades y organizaciones tradicionales.

El Ministerio de Educación Nacional, conjuntamente con los departamentos y distritos, brindará la asesoría especializada correspondiente.

Artículo 15. La formulación de los currículos de etnoeducación se fundamentará en las disposiciones de la Ley 115 de 1994 y en las conceptualizaciones sobre educación elaboradas por los grupos étnicos, atendiendo sus usos y costumbres, las lenguas nativas y la lógica implícita en su pensamiento.

Artículo 16. La creación de alfabetos oficiales de las lenguas y de los grupos étnicos como base para la construcción del currículo de la etnoeducación, deberá ser resultado de la concertación social y de la investigación colectiva.

Decreto 1122 de 1998.

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

relacionados con los estudios afrocolombianos:

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

Artículo 4. Los establecimientos educativos estatales y privados incorporarán en sus respectivos proyectos educativos institucionales, los lineamientos curriculares que establezca el Ministerio de Educación nacional, con la asesoría de la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades negras, en relación con el desarrollo de los temas, problemas y proyectos pedagógicos vinculados con los estudios afrocolombianos, atendiendo, entre otros criterios, los siguientes:

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

Selección y contratación de maestros etnoeducadores

Decreto 804 de 1995.

Artículo 10. Para los efectos previstos en el artículo 62 de la Ley 115 de 1994, son autoridades competentes de las comunidades de los grupos étnicos para concertar la selección de los docentes con las autoridades de las entidades territoriales, las siguientes:

- a) El Consejo de Mayores y/o las que establezcan las organizaciones de las comunidades que integran la Comisión Consultiva Departamental o Regional, con la asesoría de las

organizaciones representativas y de los comités de etnoeducación de las comunidades negras y raizales, y

b) Las autoridades tradicionales de los pueblos indígenas, con la asesoría de sus organizaciones y/o de los comités de etnoeducación de la comunidad, donde los hubiere.

Artículo 11. Los docentes para cada grupo étnico serán seleccionados teniendo en cuenta sus usos y costumbres, el grado de compenetración con su cultura, compromiso, vocación, responsabilidad, sentido de pertenencia a su pueblo, capacidad investigativa, pedagógica y de articulación con los conocimientos y saberes de otras culturas.

En consecuencia, de conformidad con lo previsto en el artículo 62 de la Ley 115 de 1994, se seleccionarán a los educadores para laborar en sus territorios, preferiblemente entre los miembros de las comunidades en ellas radicadas.

En las comunidades con tradición lingüística propia, el maestro debe ser bilingüe, para lo cual deberá acreditar conocimientos y manejo de la lengua de la comunidad y del castellano.

Artículo 12. De conformidad con lo previsto en los artículos 62, 115 y 116 de la Ley 115 de 1994 y en las normas especiales vigentes que rigen la vinculación de etnoeducadores, para el nombramiento de docentes indígenas y de directivos docentes indígenas con el fin de prestar sus servicios en sus respectivas comunidades, podrá excepcionarse del requisito del título de licenciado o de normalista y del concurso.

En el evento de existir personal escalafonado, titulado o en formación dentro de los miembros del respectivo grupo étnico que se encuentren en capacidad y disponibilidad para prestar el servicio como etnoeducadores, éste tendrá prelación para ser vinculado.

Artículo 13. Los concursos para nombramiento de docentes de las comunidades negras y raizales, deben responder a los criterios previamente establecidos por las instancias de concertación de las mismas.

Ley 115 de 1994.

Artículo 62. Selección de educadores. Las autoridades competentes, en concertación con los grupos étnicos, seleccionarán a los educadores que laboren en sus territorios, preferiblemente, entre los miembros de las comunidades en

ellas radicados. Dichos educadores deberán acreditar formación en etnoeducación, poseer conocimientos básicos del respectivo grupo étnico, en especial de su lengua materna, además del castellano.

La vinculación, administración y formación de docentes para los grupos étnicos se efectuará de conformidad con el estatuto docente y con las normas especiales vigentes aplicables a tales grupos.

El Ministerio de Educación Nacional, conjuntamente con las entidades territoriales y en concertación con las autoridades y organizaciones de los grupos étnicos, establecerán programas especiales para la formación y profesionalización de etnoeducadores o adecuará los ya existentes, para dar cumplimiento a lo dispuesto en esta ley y en la Ley 60 de 1993.

Formación de etnoeducadores

Ley 115 de 1994.

Artículo 58. Formación de educadores para grupos étnicos. El Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales de difusión de las mismas.

Decreto 804 de 1995.

Artículo 5º. La formación de etnoeducadores constituye un proceso permanente de construcción e intercambio de saberes que se fundamenta en la concepción de educador prevista en el artículo 104 de la Ley 115 de 1994 y en los criterios definidos en los artículos 56 y 58 de la misma.

Artículo 6º. El proceso de formación de etnoeducadores se regirá por las orientaciones que señale el Ministerio de Educación Nacional y en especial por las siguientes:

- a) Generar y apropiar los diferentes elementos que les permitan fortalecer y dinamizar el proyecto global de vida en las comunidades de los grupos étnicos;
- b) Identificar, diseñar y llevar a cabo investigaciones y propiciar herramientas que contribuyan a respetar y desarrollar la identidad de los grupos étnicos en donde presten sus servicios, dentro del marco de la diversidad nacional;
- c) Profundizar en la identificación de formas pedagógicas propias y desarrollarlas a través de la práctica educativa cotidiana;

- d) Fundamentar el conocimiento y uso permanentes de la lengua vernácula de las comunidades con tradiciones lingüísticas propias, en donde vayan a desempeñarse;
- e) Adquirir y valorar los criterios, instrumentos y medios que permitan liderar la construcción y evaluación de los proyectos educativos en las instituciones donde prestarán sus servicios.

Artículo 7°. Cuando en los proyectos educativos de las instituciones de educación superior que ofrezcan programas de pregrado en educación o de las escuelas normales superiores, se contemple la formación de personas provenientes de los grupos étnicos para que presten el servicio en sus respectivas comunidades, deberán, además de la formación requerida para todo docente, ofrecer un componente de formación específica en etnoeducación.

No obstante lo anterior y de conformidad con lo dispuesto en el artículo 113 de la Ley 115 de 1994, el Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, y el Ministerio de Educación Nacional respectivamente, fijarán los criterios para la acreditación de Programas de licenciatura en etnoeducación o de normalista superior en etnoeducación.

Parágrafo. Los programas dirigidos a la formación de etnoeducadores contarán con áreas de enseñanza e investigación sobre la lengua del o los grupos étnicos según sea la zona de influencia de la institución formadora.

Artículo 8°. La Nación, en coordinación con las entidades territoriales y en concertación con las autoridades de los grupos étnicos previstas en el artículo 10 de este Decreto, creará, organizará y desarrollará programas especiales de formación de etnoeducadores en aquellos departamentos y distritos en donde se encuentren localizados grupos étnicos, si ninguna institución de educación superior o escuela normal superior atiende este servicio.

Tales programas se adelantarán a través de las instituciones de educación superior o de las escuelas normales de la respectiva jurisdicción departamental o distrital, o en su defecto, de la que permita más fácil acceso a la demanda de estudiantes de aquella y se mantendrán, hasta el momento en que los establecimientos de educación antes mencionados, establezcan los suyos propios.

Artículo 9°. En los departamentos y distritos con población indígena, negra y/o raizal, los comités de capacitación de docentes a que se refiere el artículo 111 de la Ley 115 de 1994, organizarán proyectos específicos de actualización, especialización e investigación para etnoeducadores.

Decreto 1122 de 1998.

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

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

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

Administración y gestión institucionales

Ley 70 De 1993.

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

que tales instituciones satisfagan las normas establecidas por la autoridad competente.

Artículo 38. Los miembros de las comunidades negras deben disponer de medios de formación técnica, tecnológica y profesional que los ubiquen en condiciones de igualdad con los demás ciudadanos. El Estado debe tomar medidas para permitir el acceso y promover la participación de las comunidades negras en programas de formación técnica, tecnológica y profesional de aplicación general.

Estos programas especiales de formación deberán basarse en el entorno económico, las condiciones sociales y culturales y las necesidades concretas de las comunidades negras. Todo estudio a este respecto deberá realizarse en cooperación con las comunidades negras las cuales serán consultadas sobre la organización y funcionamiento de tales programas.

Estas comunidades asumirán progresivamente la responsabilidad de la organización y el funcionamiento de tales programas especiales de formación.

Ley 115 de 1994.

Artículo 59. Asesorías especializadas. El Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación Nacional y en concertación con los grupos étnicos prestará asesoría especializada en el desarrollo curricular, en la elaboración de textos y materiales educativos y en la ejecución de programas de investigación y capacitación etnolingüística.

Artículo 63. Celebración de contratos. Cuando fuere necesaria la celebración de contratos para la prestación del servicio educativo para las comunidades de los grupos étnicos, dichos contratos se ajustarán a los procesos, principios y fines de la etnoeducación y su ejecución se hará en concertación con las autoridades de las entidades territoriales indígenas y de los grupos étnicos.

Decreto 804 de 1995.

Artículo 17. De conformidad con los artículos 55 y 86 de la Ley 115 de 1994, los proyectos educativos institucionales de los establecimientos educativos para los grupos étnicos, definirán los calendarios académicos de acuerdo con las formas propias de trabajo, los calendarios ecológicos, las concepciones particulares de tiempo y espacio y las condiciones geográficas

y climáticas respectivas.

Estos calendarios deberán cumplir con las semanas lectivas, las horas efectivas de actividad pedagógica y actividades lúdicas, culturales y sociales de contenido educativo, señaladas en el artículo 57 del Decreto 1860 de 1994.

Artículo 18. En la organización y funcionamiento del gobierno escolar y en la definición del manual de convivencia en los establecimientos educativos para los grupos étnicos, se deberán tener en cuenta sus creencias, tradiciones, usos y costumbres.

Artículo 19. La infraestructura física requerida para la atención educativa a los grupos étnicos, debe ser concertada con las comunidades, de acuerdo con las características geográficas, las concepciones de tiempo y espacio y en general con los usos y costumbres de las mismas.

Artículo 20. La elaboración, selección, adquisición de materiales educativos, textos, equipos y demás recursos didácticos, deben tener en cuenta las particularidades culturales de cada grupo étnico y llevarse a cabo en concertación con las instancias previstas en el artículo 10 el presente Decreto.

Artículo 22. Cuando fuere necesaria la celebración de contratos para la prestación de servicios educativos en las comunidades de los grupos étnicos, se preferirá contratar con las comunidades u organizaciones de los mismos que tengan experiencia educativa.

De todas maneras dichos contratos tendrán en cuenta los criterios establecidos en el artículo 63 de la Ley 115 de 1994.

Decreto 1122 de 1998.

Artículo 6. Para efectos de lo dispuesto en el inciso primero del artículo 39 de la Ley 70 de 1993, el Ministerio de Educación Nacional, atendiendo orientaciones del Ministerio de Cultura y de la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras, diseñará procedimientos e instrumentos para recopilar, organizar, registrar y difundir estudios investigaciones y en general, material bibliográfico, hemerográfico y audiovisual relacionado con los procesos y las prácticas culturales propias de las comunidades negras como soporte del servicio público educativo, para el cabal cumplimiento de lo regulado en el presente decreto.

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

Participación de los afrodescendientes y sus organizaciones sociales

Ley 70 De 1993.

Artículo 42. El Ministerio de Educación formulará y ejecutará una política de etnoeducación para las comunidades negras y creará una comisión pedagógica, que asesorará dicha política con representantes de las comunidades.

Decreto 1122 de 1998.

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

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

Decreto 2249 de 1995.

Artículo 1. Créase la Comisión Pedagógica Nacional que ordena el artículo 42 de la Ley 70 de 1993, adscrita al Ministerio del Interior, la cual se integrará de la siguiente manera:

1. El Ministro de Educación Nacional o el Viceministro, quien la presidirá.
2. El Director de Asuntos para las Comunidades Negras del Ministerio del Interior o su delegado.
3. Un representante de la instancia del Ministerio de Educación Nacional encargada de la educación para grupos étnicos.

4. Un representante del Consejo Nacional de Educación Superior (C.E.S.U.)
5. El Director de COLCULTURA o su delegado o la dependencia que haga sus veces.
6. Tres representantes por la Región Costa Atlántica.
7. Dos (2) delegados por cada uno de los departamentos de: Chocó, Nariño, Valle del Cauca, Cauca, Antioquia y San Andrés, Providencia y Santa Catalina.
8. Un representante por el Distrito de Santafé de Bogotá.

Parágrafo 1. La Comisión Pedagógica Nacional podrá invitar a sus sesiones a entidades y servidores públicos del orden Nacional como Directores de Departamentos Administrativos, Gerentes de Institutos Descentralizados, el Ministro de Hacienda, Planeación Nacional, el ICFES, el ICETEX, COLCIENCIAS, y el ICAN, entre otros, y a las demás personas que considere puedan contribuir al adecuado desarrollo de sus funciones.

Parágrafo 2. Otros departamentos con organizaciones de base de comunidades negras que conformen Comisiones Consultivas Departamentales podrán enviar un representante a la Comisión Pedagógica Nacional.

Artículo 2. Representantes de las Comunidades Negras ante la Comisión Pedagógica Nacional. Los representantes serán elegidos por las organizaciones de base de las comunidades negras ante las Comisiones Consultivas Departamentales y Regionales, quienes deberán poseer reconocimiento en experiencias organizativas y etnoeducativas en sus territorios. Esta elección se hará dentro de los treinta (30) días siguientes a la vigencia del presente decreto.

Parágrafo 1. Para efectos de la elección de los Delegados a la Comisión Pedagógica Nacional, el Ministerio de Educación Nacional a través de la instancia encargada de la educación para grupos étnicos, registrará en un término de ocho (8) días el acta de la elección realizada.

Artículo 3. Duración de la Comisión Pedagógica Nacional. La Comisión tendrá un carácter permanente y sus miembros serán elegidos por período de dos (2) años. Las Consultivas Departamentales y Regionales de que trata el artículo 45 de la Ley 70 de 1993 podrán revocar el cargo en cualquier tiempo a

los representantes ante la Comisión Pedagógica Nacional, cuando éstos incumplan en sus funciones.

Artículo 4. Funciones de la Comisión Pedagógica Nacional. La Comisión Pedagógica tendrá las siguientes funciones:

1. Asesorar la elaboración, formulación y ejecución de políticas de etnoeducación y la construcción de los currículos correspondientes para la prestación del servicio educativo, acorde a las necesidades, intereses o expectativas de las comunidades negras.
2. Brindar asesoría y seguimiento a las políticas educativas para las comunidades afrocolombianas, proponiendo porque su ejecución responda a los parámetros establecidos en su formulación y respetando su diversidad cultural y autonomía.
3. Asesorar a las comunidades en la elaboración de propuestas de creación de instituciones educativas y medios de comunicación propios conforme al artículo 35 de la Ley 70 de 1993.
4. Acompañar la formulación del diseño de la cátedra de estudios afrocolombianos garantizando la participación de las comunidades negras y velar por la ejecución de ésta en todos los niveles de los planteles educativos en Colombia.
5. Impulsar la constitución y el funcionamiento de la Universidad del Pacífico.
6. Coordinar con la Comisión Consultiva de Alto Nivel de que trata el artículo 45 de la Ley 70 de 1993 y gestionar la reglamentación y desarrollo de la Ley 70 en materia educativa.
7. Elaborar recomendaciones de políticas, planes y proyectos para la educación a todos los niveles, que responda al fortalecimiento de la identidad y a la satisfacción de las necesidades, intereses y expectativas de las comunidades negras.

Artículo 7. Conformación. En los departamentos a que hace referencia el Capítulo I de este Decreto se conformará Comisiones Pedagógicas Departamentales o Regionales, las cuales estarán bajo la coordinación de las Comisiones Consultivas Departamentales o Regionales y las Secretarías de Educación respectivas, integrándose de la siguiente manera:

Un (1) representante de las Alcaldías del Departamento o de las Alcaldías de la región según fuere el caso.

Un (1) representante de la Secretaría de Educación Departamental.

Un (1) representante de los Centros Experimentales Pilotos de los respectivos Departamentos o la Dependencia que asuma sus funciones.

Un (1) representante de las Universidades Oficiales del departamento.

Dos (2) representantes de los Comités de Educación o Etnoeducación de las Organizaciones de las Comunidades Negras comprometidos con experiencias etnoeducativas en los respectivos departamentos o regiones; nombrados por aquéllas, por períodos de dos (2) años.

Parágrafo. El Ministerio de Educación garantizará los recursos necesarios para el buen funcionamiento de las Comisiones a que se refiere el presente Decreto.

Parágrafo 1. La designación de los representantes de las comunidades negras y de los raizales de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, podrá ser revocada por los comités de las organizaciones que los eligieron.

Parágrafo 2. Las Comisiones Pedagógicas Departamentales podrán invitar a los servidores públicos del orden departamental o municipal y las demás personas que considere puedan contribuir al adecuado desarrollo de sus funciones.

Como puede verse hasta aquí, el marco normativo es amplio y cubre gran parte de los aspectos relevantes de una política educativa; sin embargo, la confianza que se ha depositado en la legislación no se compadece con los pobres resultados obtenidos. La etnoeducación está respaldada en la Constitución, en tratados internacionales, en leyes y decretos, pero su cumplimiento es escaso y posiblemente cada vez sea menor. El incumplimiento de las normas, además de los tecnicismos que predominan en su análisis, hacen de las leyes sólo un canto a la bandera: hay que mirar las prácticas para conocer lo que ha sido posible construir en las experiencias educativas.

Es por ello que mencionamos el marco legislativo general, sin entrar en un examen detallado de las reglamentaciones

posteriores de las cuales ha sido objeto. Consideramos que para efectos de conocer las posibilidades del marco institucional, este marco ofrece un panorama suficiente, centrado en los asuntos de los que se ha ocupado la legislación, aunque sin entrar en detalles sobre su efectiva aplicación.

A continuación se hace una breve relación de algunas de las tendencias que consideramos más significativas en cuanto a las experiencias de etnoeducación que alcanzaron a ser incluidas en el estudio; haría falta un estudio más detallado para analizar juiciosamente nuevas tendencias y proyectos novedosos que no se consideraron en nuestro análisis. Sin embargo, estas experiencias son un buen indicador de lo que es posible hacer en las circunstancias que impone el caso colombiano.

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

Como ya se ha mencionado, las experiencias de educación con población afrodescendiente en Colombia tienen una larga trayectoria. En la segunda mitad del siglo XX, dichas experiencias se centraron primero en la problematización del racismo y luego en la visibilización de las presencias históricas de los afrodescendientes. De esta manera se incluyó en el currículo nuevos contenidos, se leyeron críticamente los textos escolares y se buscaron formas para transformar las múltiples expresiones de discriminación. La etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos surgen de estas iniciativas de maestros y organizaciones sociales, que buscaron transformar la educación, tanto aquella que era orientada desde los maestros que trabajan con las poblaciones negras, afrocolombianas, palenqueras y raizales, como de aquella que orientan maestros que trabajan con el resto de la sociedad.

Hoy en día, la etnoeducación y la Cátedra cuentan con un extenso marco normativo, tal como se mostró anteriormente. Sin embargo, dicho marco normativo está lejos de ser cumplido y la política pública de etnoeducación funciona como una política marginal a la política nacional de educación, por lo que es común que marche de manera incoherente o contradictoria.

Tanto en cuanto a la posibilidad de las poblaciones negras de diseñar e implementar proyectos educativos regidos desde concepciones pedagógicas elegidas por ellos, como en cuanto a la transformación de prácticas que producen el racismo y otras formas de discriminación en las instituciones educativas, ya sea por acción o por omisión, los proyectos educativos en marcha deben enfrentar cotidianamente las exigencias que supone innovar en el campo educativo, las limitaciones que oponen con frecuencia las culturas institucionales, la carencia de medios materiales para el trabajo y las innumerables contradicciones del sistema educativo nacional en su normatividad.

A pesar de lo complejo del panorama, un número significativo de experiencias continúa trabajando. A continuación mostraré algunas de las tendencias más comunes en los proyectos educativos activos en el país, con el propósito de resaltar aspectos significativos y señalar su potencialidad para la construcción de proyectos educativos en los que se haga efectiva la visibilización de las trayectorias afrodescendientes.

El diseño de asignaturas específicas

Algunos proyectos educativos crearon asignaturas para dar a conocer aspectos de la presencia histórica y contemporánea de los afrodescendientes en el país. La mayoría dentro del área de Ciencias sociales y en algunos casos acompañados de proyectos pedagógicos complementarios. La inclusión de esta asignatura en el plan de estudios garantiza la existencia de un espacio formal para incluir temáticas que de otra forma no serían incluidas. Además se logra que sean incluidas en el planeamiento académico, se le asigne labor a un docente y tengan una destinación específica de horas clase.

Las experiencias mostraron trabajo básicamente en dos modalidades: como asignatura en el área de ciencias sociales y como asignatura 'independiente' en el plan de estudios, por fuera de las áreas obligatorias y fundamentales. En ambos casos, es posible que se organice en unidades temáticas, con contenidos, objetivos, fines, actividades, logros e indicadores de logro, o temáticas propuestas con objetivos y criterios de evaluación. Probablemente por su vínculo con el área de Ciencia sociales, la mayoría de las experiencias trabajan sobre temáticas relacionadas con la historia; aunque en ocasiones se trabaja

sobre saberes ancestrales, expresiones artísticas (música, literatura), o gastronomía, entre otras. El nombre dado a esta asignatura varía de una institución a otra, de tal manera que es posible encontrar asignaturas con el nombre de Cátedra de Estudios Afrocolombianos en algún caso, o de etnoeducación o cultura propia en otros.

Dentro de las experiencias que incluyen la asignatura junto a otras estrategias pedagógicas, tenemos la de la Institución Educativa Agroindustrial Valentín Carabalí del Corregimiento de La Balsa, municipio de Buenos Aires, que presenta así su estrategia:

Esta propuesta de implementación de la asignatura Cátedra Afrocolombiana especialmente en Preescolar y la básica primaria, se desarrolla por proyectos transversales; en la básica secundaria y media técnica, se está desarrollando una (1) hora semanal en cada uno de los grados existentes y por proyectos al interior de la comunidad y sus alrededores, articulados con los diferentes grupos de base de la zona afrodescendiente.

De manera similar, la Institución Educativa Politécnico La Milagrosa, del municipio de Puerto Tejada, plantea:

En la Básica Primaria y en algunas áreas del bachillerato la Cátedra se desarrolla como eje transversal. Adicionalmente, en la básica secundaria y media técnica dentro del plan de estudios y, perteneciente al área de Ciencias Sociales, existe la asignatura Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Por sus características de transversalidad, la Cátedra afrocolombiana permite integrar a la gran mayoría, por no decir todas las áreas.

Aunque con algunas diferencias, en Bogotá, la Institución Educativa San Cristóbal, presenta su experiencia:

Esta experiencia es desarrollada por una profesora quien trabaja la cátedra en el grado 9. Se implementa desde las Ciencias Sociales con temas dentro de la asignatura aunque relacionando permanente con otras áreas. Así, en cada grado de 6 a 9, incluye la Cátedra relacionándola con la temática general. Por ejemplo: En sexto con la evolución del hombre, en séptimo con el proceso de conquista y colonización de América y así sucesivamente. También se relacionan con algunas actividades en mayo y octubre donde se involucra a todo la comunidad.

Trabajo con proyectos transversales

Otro grupo importante de experiencias trabaja con proyectos, de manera transversal en el grupo de áreas (materias o asignaturas) de ciencias sociales. Cada área puede incluir temáticas en relación con las culturas afrodescendientes y en el diseño curricular se articulan por ejes y unidades temáticas con sus respectivos contenidos, objetivos y formas de evaluación. En varias de estas experiencias la integración ha sido diseñada para afectar varias áreas, encontrándose propuestas en áreas tan disímiles como las matemáticas, las ciencias naturales y la informática. En estos casos se trabaja sobre proyectos como las etnomatemáticas, la investigación sobre plantas de uso medicinal y la creación de páginas web para la promoción y socialización de proyectos pedagógicos, además de actividades de clase ligadas a las tradiciones organizativas de los afrodescendientes, como los cabildos, la memoria colectiva y/o los personajes destacados de la localidad. También se encontró experiencias en las que se trabaja sobre un proyecto macro, en ocasiones enmarcado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) o Comunitario (PEC), y se desarrolla desde diferentes áreas del conocimiento con temáticas articuladas que posibilitan la integración de las áreas a través de diferentes estrategias.

Adicionalmente, gran parte de estos proyectos se realizan con comunidades educativas en las que la mayor parte de la población es afrodescendiente, negra, palenquera, mulata o raizal. Es común entonces que este tipo de proyectos se denomine de etnoeducación, afroeducación o etnoeducación afrocolombiana. No obstante, algunos de estos proyectos también son denominados como proyectos de Cátedra de Estudios Afrocolombianos, lo que ilustra el hecho de que la denominación y conceptualización de una y otra estrategia (etnoeducación y cátedra) no es rígida en la práctica. Al respecto resulta ilustrativa la manera como se presenta la experiencia de la Institución Educativa Técnica de Bayunca:

Al inicio del proceso se implementaba la Cátedra de Estudios Afrocolombianos desde el área de Ciencias Sociales, desde transición hasta grado once en todas las la jornadas incluida la nocturna. Actualmente, se lleva cabo la Cátedra en la básica secundaria hasta noveno, a través de ejes

problémicos y algunos proyectos de aula en la básica, la media vocacional y el nivel preescolar.

Ahora, se empieza a implementar de manera transversal desde el nivel Preescolar. Así mismo, en primaria hay algunas experiencias transversalizadas y desde el área de Ciencias Sociales se toman dos horas de Cátedra hasta grado noveno.

Esta estrategia de transversalización se realiza de muy diversas maneras y puede involucrar tanto prácticas y espacios curriculares como extracurriculares. Así lo expresa la Institución Educativa Técnica de la Boquilla – INETEB, en Cartagena:

La experiencia está articulada en los planes curriculares de manera transversal, por proyectos y desde las áreas de Castellano, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Religión y ética. Existen diferentes formas de implementación desde la transversalidad e interdisciplinariedad en los planes de estudio, hasta el desarrollo de conversatorios planeados por el Comité Intercultural de la INETEB y por los asesores Interculturales de la Secretaria de Educación Distrital y el aprovechamiento de los espacios en las asambleas de padres de familia.

La Institución Educativa José María Córdoba de Pasacaballos, en Cartagena, ha desarrollado una amplia experiencia de investigación con estudiantes, lo que le ha permitido involucrar progresivamente a varias áreas del currículo:

La experiencia está articulada en los planes curriculares de manera Transversal por proyectos y por Áreas desde las Ciencias Naturales, Ciencias sociales, Educación Física, Artística, Lenguaje, Matemáticas, Ética y valores- y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Para ampliar el trabajo desde otras disciplinas del conocimiento, la experiencia plantea una innovadora propuesta pedagógica que nos ayudara a realizar una investigación participativa y a desarrollar algunos ejes temáticos que se transversalizarán, para de esta manera fortalecer los contenidos de la cátedra desde otras áreas.

Este proyecto se trabajará con la metodología de la “transversalidad” desde las distintas áreas del conocimiento ya que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos no es una simple asignatura independiente de las otras asignaturas y áreas, ésta, busca interrelacionarse con las distintas áreas del conocimiento, tratando de que las temáticas y

problemáticas Afrocolombianas no sean capítulos apartes, éstas deben estar inmersas en las respectivas competencias disciplinarias. Las líneas transversales que se constituyan se interrelacionaran con todas las disciplinas y debe afectar la organización curricular escolar, de la Institución José María Córdoba de pasacaballos, y sus sedes, en tal sentido los contenidos de los temas transversales conceptuales deben ser resignificativos y deben estar distribuidos en todas las áreas que les afecta.

En algunos casos, la estrategia de trabajo transversal se focaliza en un área, como en el caso de la Institución Educativa Cristo Rey, Quibdó, Chocó:

El desarrollo de esta experiencia se hace de manera transversal. Los profesores de diferentes instituciones desde primero de primaria y quinto, celebran el 21 de mayo el día de la afrocolombianidad, donde participan todas con diferentes proyectos educativos trabajado desde las áreas de Español y Sociales.

Un área de reflexión importante sobre todo lo pedagógico enfatiza en algunos programas sobre el lenguaje como eje articulador de las demás áreas del saber. La propuesta de español se está trabajando como núcleo problemático y sociales hoy de 5° de primaria de manera transversal.

Además del trabajo en el aula, algunas instituciones incluyen proyectos que complementan el trabajo de aula; tal es el caso de la Institución Educativa Femenina de Enseñanza Media y Profesional “IEFEMP”, en Chocó:

En todas las áreas existe temas etnoeducativos, en el caso del área de Ciencias Sociales se elaboró una programación desde preescolar hasta la media vocacional, para que se desarrolle en cada grado. Por otro lado, el museo es el laboratorio donde llegan todas las áreas y ponen en práctica todos los conocimientos relacionados con los grupos étnicos, es decir, que la gran mayoría de los educadores de diferentes áreas van al museo a impartir conocimientos especialmente de los negros e indígenas de los patrimonios materiales e inmateriales.

TRABAJO POR PROYECTOS Y ACTIVIDADES

Tal como hemos visto, la etnoeducación requiere de profundas transformaciones en el diseño curricular, lo que no siempre resulta sencillo. Probablemente esta sea una de las razones para que un amplio número de experiencias comience –y a veces limite- su trabajo mediante actividades extracurriculares. Aunque tal vez esta sea la forma más incipiente de trabajo, no son pocas las instituciones en que se desarrollan actividades con el propósito de dar a conocer manifestaciones culturales de las poblaciones negras, tanto a nivel local como regional o nacional; entre ellas, expresiones artísticas o gastronómicas, festivales musicales, trabajos sobre la historia local a través de la memoria colectiva, entre otros. Estos proyectos promueven la investigación y buscan fortalecer los sentimientos de dignidad de los estudiantes afrocolombianos, o su respeto por parte del resto de la población. En algunos casos se genera una participación activa de los padres de familia quienes se incorporan en la realización de estas actividades.

Es el caso de la Institución Educativa Distrital Técnico Industrial Laureano Gómez, de Bogotá. La propuesta se desarrolla como proyecto transversal y se lleva a cabo en dos grandes actividades:

El 21 de Mayo: celebración del día de la afrocolombianidad

En octubre en la semana de la paz, incluido dentro del proyecto de democracia y derechos humanos

Aquí la noción de transversalidad refiere al hecho de que se vincula a toda la institución educativa, con sus estudiantes, profesores y algunos padres de familia. Las actividades de este tipo son bastante comunes en las instituciones donde se trabaja con una asignatura o en aquellas que trabajan con proyectos transversales, y en muchos casos son una manera de sensibilizar a los miembros de la institución para luego desarrollar actividades más complejas.

Experiencias educativas y patrimonio cultural inmaterial

Dentro de las experiencias documentadas para este estudio, se encontró un pequeño número en el que el trabajo etnoeducativo se vincula con temas relativos al patrimonio. Es de aclarar que muchas de ellas realizan este trabajo sin vincularlo explícitamente a una preocupación expresada en términos de patrimonio, dado que ésta es una preocupación reciente y con escasa vinculación a las prácticas educativas. La UNESCO reconoce cuatro categorías de patrimonio: el patrimonio mundial, patrimonio cultural inmaterial, patrimonio subacuático, y el patrimonio mueble y museos.

El patrimonio mundial según la Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural de 1972, contempla monumentos: obras arquitectónicas, de escultura o de pintura monumentales, elementos o estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, cavernas y grupos de elementos, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia; los conjuntos: grupos de construcciones, aisladas o reunidas, cuya arquitectura, unidad e integración en el paisaje les dé un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia; los lugares: obras del hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza así como las zonas incluidos los lugares arqueológicos que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista histórico, estético, etnológico o antropológico.³⁷

³⁷ UNESCO. Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural 1972. Consultado el 10-02-2011.

Patrimonio mundial en Colombia:

- Puerto, fortalezas y conjunto monumental de Cartagena (1984).
- Parque Nacional de los Katios (1994)
- Centro histórico de Santa Cruz de Mompox (1995)
- Parque arqueológico de San Agustín (1995)
- Parque Arqueológico Nacional de Tierradentro (1995)
- Santuario de fauna y flora de Malpelo (2006)

El Patrimonio Cultural Inmaterial, según la Convención Patrimonio Mundial de 2003 se manifiesta en los siguientes ámbitos: Tradiciones y expresiones orales vivas y en constante evolución, incluido el idioma como vehículo del patrimonio cultural inmaterial, artes del espectáculo (como la música tradicional, la danza y el teatro), usos sociales, rituales y actos festivos, conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo, técnicas artesanales tradicionales. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana.

Patrimonio cultural inmaterial de la humanidad de Colombia:

- El espacio cultural del Palenque de San Basilio (2008)
- El carnaval de Barranquilla (2008)
- Las procesiones de Semana Santa de Popayán (2009)
- El Carnaval de Negros y Blancos (2009)
- Músicas de marimba y cantos tradicionales del Pacífico Sur de Colombia (2010)
- El sistema normativo de los wayuus, aplicado por el pütchipü'üi ("palabrero") (2010).

Las mencionadas son las expresiones reconocidas hasta ahora por la UNESCO, aunque todavía no se conocen experiencias educativas que las hayan incorporado en sus prácticas. Sin embargo, a continuación se menciona algunas de las experiencias educativas que trabajan con patrimonio y la manera en que presentan sus proyectos:

Institución Educativa de Tierrabomba, Bolívar

Proyecto Etnoeducativo: La ruta del patrimonio cultural y ambiental de Tierrabomba, Cartagena

Desde el año 2006 viene realizando acciones tendiente a vincular el patrimonio cultural de Tierrabomba al currículo como una estrategia de conservación de la cultura local, para este propósito inicia el proyecto denominado: “Ruta del Patrimonio Cultural y Ambiental de Tierrabomba”, a través de un grupo de estudiantes, padres de familias y miembros de la comunidad organizada (Alcaespo y Buceadores de la Historia de Los Cañones).

Las actividades desarrolladas por el grupo se relacionan con la investigación del patrimonio cultural y ambiental de Tierrabomba, a través de salidas de campo o recorridos que se hacen en la comunidad para recoger mediante guías de observación y evaluación, de entrevistas y cartografía social temas culturales de interés para el proyecto. De este modo, desarrollar estrategias pedagógicas para resignificar la riqueza cultural Tierrabombera e implementar un proyecto de turismo cultural como estrategia para la conservación del patrimonio local.

Institución Educativa Domingo Benkos Biohó de Bocachica, Bolívar

Esta experiencia su Campo de acción lo enmarca en: Patrimonio Inmaterial, Tradición Oral y Literatura, Territorio y Medio Ambiente, Cátedra Afrocolombiana, Fortalecimiento identitario. Sus habitantes por ser descendientes de los esclavizados se caracterizan por tener una cultura, costumbres, tradiciones y religiosidad propias, que los hacen diferentes al resto de la población colombiana. No obstante, debido al contacto con las costumbre ciudadinas, han perdido gran parte de su identidad cultural, reflejada en la negación del ser negro, los juegos tradicionales, la medicina tradicional y las practicas propias de producción.

En el desarrollo del proyecto en esta vía se hacen algunas actividades: Muestras Folclóricas y dancísticas; rescate de algunas tradiciones culturales (danzas folclóricas, cabildo, ángeles somos), con el objetivo de promover estrategias encaminadas al rescate y fortalecimiento de la identidad étnica y cultural afrocolombiana. Sensibilizar y concientizar a la

comunidad afrobocachiquera sobre la importancia y conservación del territorio ancestral.

Institución Educativa Antonia Santos- Sede San Luis Gonzaga, Bolívar

Esta experiencia su campo de acción lo enmarca en: Patrimonio Inmaterial, Tradición Oral y Literatura, Lengua, saberes ancestrales, memoria histórica, Cátedra Afrocolombianas, Fortalecimiento identitario. Sus objetivos son crear una escuela que permita, valorar y fortalecer la lengua criolla palenquera como legado cultural de nuestros ancestros, para el fortalecimiento étnico y cultural de la comunidad afro cartagenera.

Así mismo, valorar la tradición oral como elemento fundamental en el desarrollo de la personalidad de los afrocaribeños considerándola un patrimonio oral e intangible de la comunidad Bolivarenses, de Cartagena, de Colombia y del mundo. Por tal razón, debe ser retomada por la Institución educativa para mantener la identidad cultural viva, para la recreación de la cultura y para que la educación no esté alejada de la realidad socio – cultural de las comunidades y del país.

La comunidad está recuperando parte de su patrimonio intangible y cultural ya que en la comunidad habitan una gran cantidad de población palenquera. Con este proyecto se pretende contribuir a la eliminación de la discriminación racial que en contra de la población palenquera se ha generado por su lengua.

Institución Educativa Nueva Esperanza de Arroyo Grande, Bolívar

Esta experiencia tiene su campo de acción enmarcado en: Patrimonio Inmaterial, Tradición Oral y Literatura, Lengua, saberes ancestrales, memoria histórica, Territorio y Medio Ambiente, Cátedra Afrocolombiana, Fortalecimiento identitario, Etnodesarrollo y proyectos productivos.

Con el objetivo de rescatar las costumbres y tradiciones de la comunidad para que permanezca a través de la historia como un legado ancestral. Usando la investigación para indagar sobre bailes típicos de la región, la creatividad para la artesanía. El arte, la música entre otros.

Institución Educativa Femenina de Enseñanza Media y Profesional “IEFEMP”, Chocó

Tiene su inicio en 1996 con la preocupación de visibilizar y recuperar los valores culturales representados en su patrimonio material e inmaterial de las etnias, especialmente de los negros e indígenas. En este marco y con la necesidad de difundir y aplicar la ley de las comunidades negras o ley 70 en toda la comunidad educativa, nació la idea de fortalecer la etnoeducación a través del Museo Natural e Histórico del IEFEMP y de conservar y divulgar las diferentes manifestaciones de la actividad humana, fortaleciendo la identidad, preservando el patrimonio natural, cultural e histórico del departamento del Chocó, rescatar la tradición material, oral y simbólica. Velar por la conservación del patrimonio cultural, natural e histórico de la región, incluido el patrimonio Materiales e inmaterial de los negros e indígenas.

Entonces, el museo es el laboratorio donde llegan todas las áreas y ponen en prácticas todos los conocimientos relacionados con los grupos étnicos, es decir, que la gran mayoría de los educadores de diferentes áreas van al museo a impartir conocimientos especialmente de los negros e indígenas de los patrimonios materiales e inmateriales.

Institución Educativa Técnica de Bayunca, Bolívar

Es necesario incidir positivamente en la formación de la identidad cultural en la escuela, esta es una responsabilidad que debe asumirse desde cada una de las áreas que integran el currículo, se considera necesario la práctica de estas expresiones que definen la identidad cultural desde el aula. La IETBB viene desarrollando una serie de actividades que pretenden socializar y sensibilizar a la comunidad este trabajo cultural, por ello ha estado apoyando el trabajo de la realización del Cabildo mediante la representación de escolar infantil, como herramienta para liderar transformaciones significativas en ese ámbito. En especial si se asume desde la música, la danza, lo festivo, que son un poderoso elemento edificador de la cultura, y en el caso de la herencia afrocolombiana, uno de los vehículos que más vivo mantiene su patrimonio. El Cabildo Infantil de la Institución educativa de Bayunca es un despliegue de danzas tradicionales afrodescendientes representados por los niños y niñas. Algunas de las danzas serán: ritual de

cabildo, danza de negros, mapalé, garabato, puya, danza del caimán, fandango, gaitas, cumbia, entre otras.

Institución Educativa Normal Superior Manuel Cañizales, Chocó

La Institución Educativa Normal Superior Manuel Cañizales, de Quibdó, Chocó, ha puesto en marcha el proyecto “Mi cultura chocoana. Vigía del patrimonio cultural (sol naciente)”, en el que plantean:

Este trabajo tiene como fin de dar a conocer y difundir la cultura del pueblo afro, de manera particular la del Chocó; ya que este se caracteriza por ser un departamento muy rico en cuanto su aspecto cultural. Es de anotar que existe una gran riqueza folclórica, en baile o danzas, música, saberes culinarios y fiestas patronales.

También grandes personajes en cuanto a la literatura, poesía, artesanía y orfebrería, los cuales han dejado huellas imborrables en la vida de los chocoanos y colombianos.

El proyecto ha sido escrito como libro, en cuya presentación se lee:

En este escrito se destaca la importancia del patrimonio cultural del Chocó ya que este es importante en la vigencia de la cultura chocoana y así protegerlo de tal manera que las nuevas generaciones también disfruten de él. El lector podrá evidenciar la tradición de las fiestas de “San Pacho” que es una de las más representativas del Chocó y que se ha preservado por más de 361 años, además podrán enterarse de los sitios turísticos de gran atracción, los cuales no disfrutaban las personas ajenas a este hermoso departamento.

El libro muestra una gama de productos y plantas que sirven para medicina y alimentos tradicionales. Algo muy importante en este escrito es ver la capacidad intelectual de la gente del Chocó, expresada en la literatura, oralidad, folclor, costumbres y tradiciones. Al leer este libro se podrán dar cuenta del interés de las autoras en que los chocoanos protejan, valoren y desarrollen su cultura.

Como puede verse, los proyectos mencionados hacen énfasis en la relación entre el patrimonio y la identidad, exaltando una serie de prácticas que son consideradas como expresiones culturales de gran valor y que deben ser conservadas. Gran

parte de ellas hacen referencia a la música y danzas, aun cuando también se incluye otro tipo de tradiciones como la literatura, la tradición oral, formas de organización y tradiciones culinarias.

En experiencias que no hacen explícito el trabajo pedagógico alrededor del patrimonio, también es posible encontrar propuestas que se refieren a estas tradiciones culturales, muy probablemente debido al énfasis que durante mucho tiempo se hizo en la etnoeducación acerca de la importancia de incorporar la dimensión cultural en el trabajo educativo. Es así que encontramos gran número de proyectos educativos en los que la música y las danzas llevadas a los espacios escolares, además de la creciente insistencia en el conocimiento local, las prácticas medicinales, las tradiciones productivas y la oralidad, entre otros.

Etnoeducación, control curricular y política pública

Como hemos visto, el desarrollo de los proyectos de etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos requiere que se produzcan transformaciones en el currículo. Ya sea por la inclusión de una asignatura en la que se promueve el aprendizaje acerca de las presencias de los afrodescendientes, promoviendo su respeto, o mediante proyectos en los que se afecte a las áreas existentes, incluyendo nuevas competencias en las que específicamente se reconozca las trayectorias de estas poblaciones. Incluso, creando espacios o actividades en las que se de a conocer algunas de sus manifestaciones culturales.

En cualquier caso, un efectivo desarrollo de la etnoeducación requeriría de una política educativa de flexibilidad curricular, de unos sistemas de evaluación que incorporen los contenidos y/o competencias relacionadas con la visibilización de las trayectorias afrodescendientes, unos programas de formación de maestros acordes con dicha política y una política relativa al diseño y distribución de manuales y textos escolares. Todo ello junto a la debida institucionalización de la política, la definición de recursos estables y la asignación del personal requerido. Al decir esto, se quiere señalar el hecho de que los significativos avances de las experiencias educativas no es producto de la coherencia de la política, sino del empeño de funcionarios, maestros y comunidades educativas que la han demandado. A

pesar de los avances en la política estatal, la etnoeducación carece de un lugar sólido en las políticas educativas nacionales pues, ni la existencia de la legislación, ni los avances en institucionalidad, ni la demanda social, entre otros de los factores relacionados, han sido suficientes para garantizar su coherencia y sostenibilidad.

EDUCACIÓN SUPERIOR

Es ya un lugar común argumentar que los afrodescendientes han padecido condiciones de desigualdad y marginación que les han impedido gozar plenamente de muchos de sus derechos, entre ellos el del acceso a la educación. También es cierto que en los últimos años Colombia ha avanzado hacia el reconocimiento social y jurídico de su condición multicultural y de la necesidad de concretar dicho reconocimiento en políticas y acciones que garanticen la igualdad de derechos para el conjunto de su población. La pregunta en este caso tiene que ver con cuáles son o pueden ser los mecanismos institucionales que se deben poner en marcha y/o fortalecer para promover la participación equitativa de las poblaciones negras, palenqueras y raizales en la educación superior.

La constatación de que las poblaciones afrocolombianas han sido víctimas históricas de procesos de exclusión y de discriminación que ha limitado sus posibilidades de acceso a la educación, en general y a la educación superior en particular, es lo que denominaremos aquí como una concepción igualitaria de la educación. Esta concepción tiene un desarrollo muy interesante en términos de “acceso y permanencia” bajo el programa de créditos condonables y por medio del cual se

establece una concepción de la educación muy ligada a una supuesta identidad colectiva afrocolombiana, concretizada en el trabajo comunitario que los estudiantes deben desarrollar para que el crédito les sea adjudicado (Sáenz et al. 2007:101)

Actualmente existe en Colombia una normatividad en el campo de la educación superior, además de algunas instituciones universitarias para el desarrollo de programas especialmente dirigidos a la población afrodescendiente. Sin embargo, la mayor parte de instituciones de educación superior en el país cuentan con una baja participación de estudiantes negros, palenqueros y raizales, y sus probabilidades de ingreso siguen siendo inferiores a las del resto de la población. Su participación en la educación superior se ha visto así afectada por un conjunto de factores estructurales que reflejan y promueven condiciones de iniquidad en relación con el conjunto de la población nacional, haciendo parecer en ocasiones que los bajos niveles de acceso y logro de estos estudiantes están asociados a su escasa competencia, sin considerar suficientemente el conjunto de circunstancias sobre las cuales ellos no tienen una injerencia real, como la cobertura, la calidad y la pertinencia.

La asistencia escolar según grupos de edad es siempre mayor para el total nacional en relación con la población afrocolombiana. Aunque en el grupo de edad de 11 a 17 años (bachillerato) la tasa de asistencia escolar sea igual (80%), la diferencia se presenta cuando se pasa al grupo de edad de 18 a 26 años (educación superior), presentándose una tasa del 24% para el total nacional y de 21% para la población afrocolombiana. Esto significa que esta población accede en una menor medida a la educación superior, lo cual se relaciona con la menor proporción de bachilleres afrocolombianos (12%) en relación con el total nacional (13%). Siguiendo esta misma tendencia, hay una menor proporción de afrocolombianos con nivel educativo profesional (4%) frente al conjunto de la población nacional (7%) (Quintero 2011: 19).

En el país se han propuesto diferentes alternativas con el fin de mejorar sus condiciones de acceso al sistema educativo; sin embargo, también veremos cómo dichas acciones no han logrado generar cambios sustanciales en las concepciones acerca de lo que su en la educación significa. La universidad

mantiene una práctica institucional auto centrada, que le impide flexibilizar sus criterios a la hora de definir su oferta académica o responder a demandas de la sociedad. En el caso de la oferta educativa para población afrocolombiana, las políticas educativas se han centrado en la respuesta a las demandas de los niveles de educación básica y media, pero son pocos los mecanismos concretos orientados a mejorar sus condiciones de participación en la educación superior.

Universidad y afrodescendientes

La Ley 30 de 1992 se basa en una concepción de la educación superior como servicio público, inherente a la finalidad social del Estado; sin embargo, el acceso a ella está restringido para un porcentaje mayoritario de la población nacional. Tanto para los grupos étnicos como para el resto de la población, el ingreso a la educación superior está limitado por las dificultades de orden económico, el desequilibrio entre la oferta institucional y las demandas sociales (poca pertinencia de la oferta institucional frente a los requerimientos de grupos específicos de población), y la baja calidad de la educación en los niveles de básica y media. Si a ello le sumamos el centralismo de la oferta, concentrada en sectores urbano y ciudades capitales, un gran porcentaje de la población, aun en aquellos casos que ha logrado cumplir con éxito su proceso de formación en el nivel secundario, tiene un margen real muy escaso de acceder a programas tecnológicos o universitarios.

Las difíciles condiciones socio-económicas de las regiones habitadas por los miembros de las comunidades negras hacen que la mayoría de jóvenes no aspiren a ingresar a la educación superior debido a sus altos costos, tanto en términos de matrículas y mesadas como de traslado a las capitales donde se encuentran concentrada la oferta educativa y las instituciones de educación superior (IES). Además, uno de los mayores problemas en el ingreso a las IES es la baja calidad de las escuelas y colegios a los cuales asisten los niños y jóvenes afrocolombianos, lo cual los ubica en una situación de desigualdad frente a otros bachilleres, debido a que las exigencias académicas de las universidades pueden ser demasiado altas para jóvenes egresados de instituciones de educación media de baja calidad (Sáenz et al. 2007:193).

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA LEGISLACIÓN PARA COMUNIDADES NEGRAS

Luego del cambio constitucional de 1991, la legislación nacional considera el derecho de las comunidades negras a la educación en los siguientes términos

Ley 70 De 1993.

Artículo 40. El Gobierno destinará las partidas presupuestales para garantizar mayores oportunidades de acceso a la educación superior a los miembros de las comunidades negras.

Así mismo, diseñará mecanismos de fomento para la capacitación técnica, tecnológica y superior, con destino a las comunidades negras en los distintos niveles de capacitación. Para este efecto, se creará, entre otros, un fondo especial de becas para educación superior, administrado por el Icetex, destinado a estudiantes en las comunidades negras de escasos recursos y que se destaquen por su desempeño académico.

Decreto 1122 de 1998.

Artículo 9. Las escuelas normales superiores y las instituciones de educación superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, tendrán en

cuenta experiencias, contenidos y prácticas pedagógicas relacionadas con los estudios afrocolombianos, en el momento de elaborar los correspondientes currículos y planes de estudio, atendiendo los requisitos de creación y funcionamiento de sus respectivos programas académicos de formación de docentes.

Decreto 1627 de 1996.

Artículo 1. Creación. Créase el Fondo Especial de Créditos Educativos administrados por el Icetex para estudiantes de las Comunidades Negras de escasos recursos económicos, que se destaquen por su desempeño académico con buena formación educativa, para el acceso a la educación superior conducente a la capacitación técnica, tecnológica, artes y oficios, en desarrollo del artículo 40 de la Ley 70 de 1993.

Artículo 2. Naturaleza. El Fondo Especial de Créditos Educativos, es un mecanismo por medio del cual se facilitará el acceso de estudiantes de las Comunidades Negras a procesos de selección y cualificación en diferentes niveles educativos, con miras a garantizarles el derecho a tener igualdad de oportunidades en relación con el resto de la sociedad colombiana.

Artículo 3. Objeto. a. Contribuir al mejoramiento de las condiciones educativas de los estudiantes de las Comunidades Negras para garantizar un buen rendimiento en el proceso de formación, tanto académico como social. b. Fomentar el desarrollo étnico, económico y social de los estudiantes de las Comunidades Negras mediante un proceso teórico-práctico que lo articule al trabajo comunitario. c. Facilitar el acceso y permanencia de Las comunidades negras a la educación superior y así apoyar la orientación de sus propias formas de desarrollo.

Artículo 4. Beneficiarios. Podrán acceder a estos créditos todos los estudiantes de las Comunidades Negras que cumplan con los siguientes requisitos:

- a. Pertenecer al grupo étnico negro.
- b. Carecer de recursos suficientes para financiar los estudios.
- c. Que el programa a realizar satisfaga una necesidad en la formación de recursos humanos calificados por la región.
- d. Cuando se trate de adelantar un programa de educación superior o postgrado, demostrar que los estudios para los

cuales solicita el crédito están relacionados con los trabajos que benefician a las Comunidades Negras.

- e. No tener apoyo económico por parte de un ente Nacional o extranjero similar a éste.

El modelo de este programa de créditos tiene como fundamento la condonación de la deuda a partir de un trabajo comunitario que debe realizar el estudiante beneficiario y el cual debe ser avalado por una organización de base de comunidades negras. En ese sentido, en esta estrategia intervienen varios actores a nivel institucional y de la sociedad civil. Se encuentra, por un lado, el Ministerio del Interior y su oficina de Asuntos de Minorías étnicas, el cual avala el registro oficial de organizaciones de base de comunidades negras. Las organizaciones son las encargadas de presentar y avalar a los estudiantes. Finalmente es el ICETEX la entidad que selecciona los candidatos y administra el pago de las becas, con una participación directa de la Comisión pedagógica. Como se puede ver, estas dos estrategias son complementarias y se enriquecen con la estrategia, que aquí no se había desarrollado, sobre el fortalecimiento de la capacidad organizativa de las poblaciones afrocolombianas (Sáenz et al. 2007:102).

Ley 65 de 1988.

Por medio de la cual se crea la Universidad y el Centro de Investigaciones del Pacífico y se dictan otras disposiciones:

Artículo 1.- A partir de la fecha de sanción de esta Ley, créase la Universidad del Pacífico, como un establecimiento público nacional de carácter docente con personería jurídica y autonomía de educación nacional. Su domicilio será la ciudad de Buenaventura, Departamento del Valle del Cauca, pero podrá establecer dependencias académicas en otras localidades del Litoral Pacífico. Esta Universidad se regirá por las normas establecidas en los artículos siguientes:

Parágrafo. La creación de la Institución de que trata la presente Ley no estará sometida a los requerimientos establecidos en el Decreto-ley 80 de 1980 y la Ley 25 de 1987.

Artículo 2.- La Universidad del Pacífico tendrá como objetivos principales:

- a) La formación científica, técnica y cultural a nivel superior en

la Costa Pacífica.

- b) La investigación científica y técnica.
- c) Prestar asesoría técnica y científica en lo pertinente al desarrollo social, económico y ecológico de la Costa Pacífica y del país.

Ley 47 de 1993

Por la cual se dictan normas especiales para la organización y el funcionamiento del Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia Y Santa Catalina.

Artículo 46. Universidad Departamental. La Secretaría de Educación departamental, en coordinación con el Gobierno Nacional, promoverán la creación de una universidad en el Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina.

Aunque la legislación existente es más amplia de la que aquí se incluye, las normas mencionadas son una muestra de los asuntos considerados como derechos para las poblaciones negras: de un lado la generación de condiciones de acceso, de otro la pertinencia de las instituciones y programas académicos. Todavía está pendiente la tarea de realizar una evaluación juiciosa que permita valorar el impacto de estos procesos en los modelos tradicionales de gestión y desarrollo académico en la universidad pública, en la apertura de nuevos espacios institucionales, la creación de programas, apertura de líneas de investigación y redefinición de las formas de relación entre la universidad y las comunidades.

Instituciones de educación superior desde una perspectiva afrodescendiente Una de las políticas de acción afirmativa hacia la población afrodescendiente ha sido la creación de universidades cuyo proyecto educativo está dirigido particularmente hacia esta población. Mencionaremos dos casos:

Universidad del Pacífico

Se trata de una institución educativa creada para atender a la región del Pacífico colombiano, en la que habita mayoritariamente población negra, afrodescendiente.

Fue creada por la ley 65 de 1988, para desarrollar actividades sustantivas en tres aspectos fundamentales: docencia, investigación y proyección social en toda la región Pacífica,

especialmente en su sede central en Buenaventura y en sus subsedes en Guapi, Tumaco y Bahía Solano. Tiene proyectados programas de formación en todas las áreas del conocimiento y del saber registrados por el Sistema Nacional de Instituciones de Educación Superior (SINIES) (Suárez y Lozano 2008:242).

Dado el sentido con el que fue creada, se supone que la Universidad debería dar una respuesta educativa de alta pertinencia a los habitantes del Pacífico:

En términos de la relación con la comunidad, la universidad cuenta con la proyección social que la vincula a la solución de problemas estructurales de bienestar comunitario. A esta actividad, se dedican ante todo las oficinas de Bienestar Universitario Institucional y la Coordinación de Proyección social que contempla cinco aspectos puntuales: realidad sociocultural y económica, gobernabilidad y política, internacionalización de la universidad, competitividad de la ciudad y región y planeación estratégica. Para el caso de la extensión, se ofrecen los mismos, cursos, programas y actividades académicas con el objetivo de formar a través de la educación continuada para la solución de problemas que permitan el mejor vivir y el bienestar intra y extra universitario en la región Pacífico (Suárez y Lozano 2008:244).

La Universidad ha creado distintas formas para promover el acceso de los estudiantes de la región a la educación superior.

El 80% de los estudiantes de la universidad provienen de la región pacífica: Buenaventura, Guapi, Tumaco, Bahía Solano y Timbiquí y son afrodescendientes, el 15% provienen de las ciudades aledañas; es decir, el sur occidente colombiano como Cali, Popayán, Pasto, Armenia, Pereira, Buga, Palmira y son más que todo mestizos. Otros del centro del país como Bogotá y Manizales aportan el 5% de los estudiantes restantes. En sus inicios, los estudiantes de la Universidad del Pacífico no eran subsidiados por ninguna institución de trabajo social; sin embargo, la Fundación Sociedad Portuaria Regional de Buenaventura Fabio Grisáles Bejarano ha venido ofreciendo becas a los estudiantes que cumplan con unos requisitos establecidos como son un promedio de 40 puntos en las áreas fundamentales de las Pruebas de Estado para Ingreso a la Educación Superior: lenguaje, matemáticas,

ciencias sociales y ciencias naturales. Esta beca se mantiene durante todo el proceso de estudio si sostiene un promedio de 80 puntos en cada semestre. La posibilidad de obtener becas-créditos reembolsables del Instituto Colombiano para el Fondo Educativo en el Exterior (ICETEX) a través de préstamos aumentó la posibilidad de que más estudiantes puedan estar en la universidad. En los dos últimos semestres aparecen las becas de la Gobernación del Valle del Cauca subsidiando un 80% del valor de la matrícula además de subsidios alimenticios que ofrece el almuerzo y un refrigerio o la cena. Ya se llevan dos cohortes, esto ha permitido que ingresen muchos estudiantes a la universidad, 800 estudiantes en primer semestre y se han tenido que abrir grupos dobles o triples en diferentes jornadas (Suárez y Lozano 2008:253).

Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella

En la región del Caribe colombiano, se creó el Instituto Manuel Zapata Olivella, cuyos objetivos son similares a los de la Universidad del Pacífico: crear una oferta académica pertinente a las características y condiciones de vida de los pobladores de la región, con especial énfasis en la población afrodescendiente. Su oferta académica incluye programas propios, creados por el Instituto, además de programas ofrecido en convenio con universidades de la región:

[...] es una institución Educativa comunitaria comprometida con el desarrollo de los pueblos afrodescendientes y específicamente el impulso de una educación técnica y superior en concordancia con la realidad cultural de estos grupos étnicos. Está reconocida formalmente por la Secretaria de Educación departamental, a través de la resolución n° 1064, de 2002 y tiene como número de identificación tributaria 806015422. Tiene sedes en las poblaciones de Marialabaja y Palenque, ubicadas en la subregión de los Montes de María, Caribe continental colombiano.

En estos momentos el instituto tiene 18 docentes y una población de 430 estudiantes, 95% es afrodescendiente, 2% indígena y el resto mestizo, distribuida en los siguientes programas:

- a) Programas técnicos: Producción Agrícola Ecológica, en Sistemas, Promotoría Etnoturística y Ambiental, Escuela de Liderazgo y Gestión Comunitaria.
- b) Programas profesionales en convenio con la Universidad de La Guajira: licenciatura en Etnoeducación con énfasis en ciencias sociales y cultura, ciencias naturales y educación ambiental, lingüística y bilingüismo, matemáticas.
- c) Diplomados, seminarios y cursos: etnoeducación e interculturalidad, formación pedagógica para una educación intercultural, cátedra de estudios afrocolombianos, gestión y planeación ambiental, investigación y diseño de proyectos, etnoturismo, etnodesarrollo con énfasis en economía solidaria. Los diplomados, seminarios y cursos tienen una proyección hacia la comunidad y están dirigidos a generar espacios de reflexión que enriquezcan el proceso de reafirmación de nuestros derechos (Hernández 2008:255).

Tanto por el perfil de la población que habita la región, como por el proyecto político que encarna, el Instituto tiene un carácter ligado a lo afrodescendiente. A pesar de no ser una institución pública estatal, ha creado mecanismos para garantizar el acceso y permanencia de sus estudiantes.

El 95% de los estudiantes es afrodescendiente, el 2% indígena y el resto mestizo. El 80% recibe beca que se utiliza en un 50% para costear la matrícula y otro 50% para manutención. En cuanto a los docentes, contamos con 18 docentes, los cuales en un porcentaje de 50% está ubicado y procede de Cartagena y el restante de Marialabaja, 16 de estos docentes, son afrodescendientes. Impera una modalidad de enseñanza donde se combina el trabajo de aula, con el de campo y las prácticas pedagógicas que realizan los estudiantes en distintas instituciones de la comunidad, todo cruzado transversalmente por la investigación (Hernández 2008:260).

ACCIÓN AFIRMATIVA EN LAS UNIVERSIDADES

Una de las estrategias de acción afirmativa para población afrodescendiente en educación superior es la de adecuar la oferta institucional de universidades 'convencionales' para crear condiciones de acceso a un grupo de población cuyas condiciones históricas incidieron en su escasa vinculación a la universidad. En cuanto a estas estrategias podemos identificar al menos cuatro:

- Cupos especiales: básicamente se refiere a la asignación de un porcentaje de cupos para poblaciones negras. Cada programa académico estipula un número de cupos dentro de su matrícula ordinaria y los aspirantes que se reconocen como afrodescendientes participan por estos cupos particulares. Las universidades definen los criterios a tener en cuenta para establecer quién aplica o no a los cupos y si estos son ofrecidos temporalmente o de manera permanente.
- Creación de programas académicos orientados prioritariamente a la formación de personas afrodescendientes; este es el caso de programas como el de etnoeducación, que nació como programa de formación de formadores que laboraran en comunidades indígenas, pero

que ha ampliado su concepción en algunos programas específicos. Otros programas ofrecidos por universidades como la Universidad del Pacífico, pueden considerarse dentro de este tipo de propuestas también. Esta es una estrategia marginal dentro de la oferta de acción afirmativa.

- Extensión o descentralización de la oferta de programas universitarios. Mediante esta estrategia la universidad, sola o de manera conjunta con otras instituciones, organizaciones o autoridades locales, genera las condiciones para ofrecer sus programas regulares por fuera de sus sedes ordinarias. Puede ser mediante estrategias de regionalización (creación de sedes) o de descentralización (presencias puntuales haciendo uso de infraestructuras que no son propias de las universidades). Se puede hacer mediante la oferta de programas ordinarios de las universidades, o mediante programas creados de acuerdo al lugar en que se ofertan.

El funcionamiento de estas estrategias es aún desconocido, pues existen pocos balances al respecto; en uno de los pocos estudios realizados, se afirma que:

En cuanto a los programas de acceso diferenciado, becas y descuentos hay una fuerte desinformación de la oferta por parte de los aspirantes afrocolombianos. La Dirección de Etnias del Ministerio del Interior se ha encargado de consolidar la información disponible sobre ofertas especiales, acciones de compensación y descuentos ofrecidos por las instituciones de educación superior. Sin embargo, estos datos no son divulgados y, por tanto, dichas ofertas no son aprovechadas por esta población (Sáenz et al. 2007:193).

Es muy probable que esta caracterización, por ser insuficiente, deje por fuera algunas otras formas o estrategias adelantadas hasta el momento, o que no ilustre suficientemente la manera como algunas de ellas pueden conjugarse. Todavía es necesario avanzar en el debate para profundizar en el conocimiento más detallado de las experiencias; dentro del estudio mencionado, se muestra cómo algunos de los programas en funcionamiento muestran ya sus limitaciones:

La principal política estatal para el acceso de los afrocolombianos a la educación superior es el Fondo Especial de Créditos Condonables para la educación superior de comunidades negras, administrado por el ICETEX. A éste

pueden acceder personas de estratos uno y dos que presenten el aval de una organización afrocolombiana debidamente registrada en la Dirección de Etnias del Ministerio del Interior y de Justicia. Infortunadamente, se ha dado prioridad a la cobertura lo que ha implicado una disminución sensible de la ayuda económica, lo que hace que sea más estudiantes quienes reciben este beneficio pero este mismo se convierte en una suma bastante exigua para cubrir las necesidades financieras de los estudiantes (Sáenz et al. 2007:194).

A ello se suma el hecho de que la existencia de programas de acción afirmativa no significa la inmediata erradicación de las prácticas racistas al interior de las universidades.

En cuanto a la condición racial, en las IES persisten los problemas de discriminación personal, lo que lleva a que se presenten actos racistas hacia las y los afrodescendientes por parte de profesores, estudiantes y personal administrativo. A esto se suma que no existen referentes institucionales de la identidad afrocolombiana, pues los directivos, docentes y empleados afrocolombianos son muy pocos y siguen estando ligados con campos históricamente asignados a esta población como las danzas o los deportes (Sáenz et al. 2007:195).

Algunos intelectuales que se han ocupado del tema han caracterizado las estrategias de acuerdo a sus 'formas y escenarios' (Cassiani 2008:3), de la siguiente manera:

- Ley de cuotas.
- Prerrogativas en el acceso y participación en los procesos de selección de personas afrodescendientes.
- Garantías de acompañamiento y afianzamiento de vacíos de la educación básica y para la adaptabilidad.
- Preferencias en auxilios y subsidios.
- Preferencias por los hijos de madre cabeza de familia y por las mismas madres.

Al mismo tiempo, han planteado los siguientes tipos de finalidad de las acciones (Cassiani 2008:3):

- Combatir el racismo y la discriminación racial.
- Compensar deuda histórica.

- Garantizar igualdad de oportunidades y trato diferencial – remover obstáculos.
- Garantizar inclusión social.
- Aportar a la construcción de una sociedad más equitativa y más justa.
- Garantizar la diversidad en el sistema educativo.
- Equilibrar el sistema educativo acorde con los esfuerzos que en materia etnoeducativa se viene realizando en el nivel básico.

La evaluación de estos programas deja aun grandes interrogantes, además de estar limitada por su novedad; es decir, se trata de programas recientes sobre cuyo impacto todavía no se puede hacer afirmaciones categóricas. Lo que sí se puede afirmar es que los egresados universitarios de poblaciones negras no enfrentan problemas muy distintos a los de cualquier otro recién graduado en las universidades del país.

La mayoría de los estudiantes afrocolombianos que logran permanecer en la educación superior a pesar de las problemáticas ya descritas, al parecer logran graduarse sin mayor inconveniente. Dicho de otra forma, pueden llegar a tener los mismos problemas que cualquier otro estudiante universitario, por ejemplo, el tiempo necesario para la elaboración de las tesis pueden aumentar los costos de sostenimiento, retrasando la graduación (Sáenz et al. 2007:195).

Lo que también parece ser una realidad es que,

El mayor inconveniente que se presenta es el de la vinculación laboral, pues la demanda de profesionales en las zonas de procedencia es muy baja y habitualmente es cubierta por personal proveniente de las principales capitales del país. Igualmente, quienes tienen interés en trabajar por el mejoramiento de las condiciones de sus comunidades no encuentran financiación para sus proyectos. La ausencia de trabajo o de financiación pone en entredicho el prestigio social de los títulos obtenidos en las universidades regionales (Sáenz et al. 2007:195).

Estas evaluaciones muestran que las políticas de educación superior para la población negra, afrodescendiente,

palenquera y raizal, aun debe ser evaluada con mayor detalle y tal vez para ello se requiera de tiempo para que los programas muestren sus resultados. Por ahora, es posible decir que la autonomía que la Ley 30 otorga a las universidades ha tenido diversos efectos: en algunos casos ha permitido producir transformaciones interesantes al interior de las instituciones de educación superior; por otro lado, se expresa en la carencia de criterios unificados para la definición de los programas y de los criterios de acceso a los mismos. Adicionalmente, no parece haber una coherencia entre las políticas orientadas a la educación básica y media, con las políticas de educación superior.

Por un lado, está la concepción “etnoeducativa” que se propone responder a las necesidades de visibilizar el papel de las poblaciones afrocolombianas en la construcción de la nación colombiana, entendida como minoría étnica, esto se concreta con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos principalmente, pero que se restringe al ámbito de la educación básica y media, como si sus propósitos no fueran pertinentes en el nivel superior. Por otro lado, está la visión que opta por una percepción de la educación entendida como un “derecho u oportunidad” al cual los Afrodescendientes no han podido acceder en igualdad de condiciones al resto de la población colombiana. Paradójicamente esta opción se centra en la educación superior, como si el “derecho” se cumpliera a cabalidad en los niveles inferiores, lo cual está muy lejos de la realidad. Pensamos entonces que estas dos perspectivas deben plantearse como complementarias y que las virtudes de cada una sean aplicadas para el conjunto del sistema de educación superior, desde la guardería hasta la universidad, lo que lleva a pensar las acciones afirmativas desde un punto de vista integral, es decir del sistema en su conjunto y de los problemas que lo afectan (Quintero 2011: 22).

Algunos diagnósticos son incluso más pesimistas:

En educación superior, no se cuenta con ningún tipo de normatividad que determine la manera como ésta se relaciona con la etnoeducación. Es importante resaltar el vacío normativo e institucional que pesa en el tema de educación superior y grupos étnicos. A pesar de que se ha

avanzado en la apertura de cupos para estudiantes indígenas y afrocolombianos en algunas universidades [...], no existe una política oficial que regule, no solo la condición de ingreso a los centros de educación superior, sino que facilite las condiciones de permanencia y las reformas curriculares que se requieren para llevar a cabo una verdadera acción afirmativa en las universidades (Caicedo y Castillo 2008:69).

Algunas consideraciones acerca de las estrategias descritas.

Vale la pena evaluar de manera breve cada una de las estrategias mencionadas, buscando identificar las implicaciones que ellas tienen en el propósito de ampliar el acceso de los afrodescendientes a la educación superior.

- En cuanto a los “cupos especiales”. Es claro que el ofrecimiento de cupos especiales permite, así sea en un número reducido, el acceso a la universidad; sin embargo deben tenerse en cuenta algunas de las implicaciones que ha tenido el proceso en la práctica concreta. Los cupos especiales se ofrecen en el marco de la oferta ordinaria de programas académicos de las universidades, de acuerdo con sus propuestas curriculares, formas de evaluación y metodologías vigentes, lo que implica que el estudiante una vez ingresa debe acogerse a las reglas de juego establecidas para el conjunto de la población estudiantil; esto quiere decir que la condición de discriminación positiva llega hasta el momento de la matrícula.

La experiencia muestra que los beneficiarios de este tipo de programas tienen dificultades para mantenerse dentro del sistema. En los casos en que logra adaptarse a su nueva condición, la permanencia en la universidad se da muchas veces a cambio de perder el vínculo con su comunidad, lo que al final puede significar que se logra formar un nuevo profesional y se pierde un miembro de la comunidad. En los casos en que el proceso no logra concluir, es común que los motivos estén asociados a problemas de deserción, repitencia y mortalidad académica relacionados, al menos parcialmente, con deficiencias en los procesos de formación previos al ingreso a la universidad.

La estrategia de compensación nos muestra un tipo de respuesta institucional centrado en la ampliación del número

de estudiantes en sus programas regulares, que no implica ningún tipo de modificación en sus concepciones o prácticas; sigue siendo una respuesta centrada en las formas tradicionales de funcionamiento institucional.

- La creación de programas académicos orientados prioritariamente a la formación de personas afrodescendientes es escasa, siendo excepciones la Universidad del Pacífico y el Instituto Manuel Zapata Olivella. Esta estrategia ha sido tal vez una de las más exitosas en la medida que las universidades se ubican en regiones con una alta participación de afrodescendiente, los programas emplean metodologías de educación a distancia o semipresenciales. La mayor dificultad está en la limitación de recursos institucionales para el diseño de programas específicos para sectores particulares de la población cuyo ciclo vital puede estar limitado por un número de cohortes relativamente bajo en comparación con los programas tradicionales que ofrecen las universidades. Por otro lado, la experiencia muestra la imposibilidad o escasa pertinencia de ofrecer programas de este tipo en algunas áreas del conocimiento cuya demanda aun cuando baja, sigue estando presente en las comunidades; este podría ser el caso de programas en el campo de las ingenierías o del derecho, por ejemplo.

Es necesario pensar además en mecanismos de coordinación interinstitucional que permitan formas flexibles de administración de programas exitosos, promoviendo formas de cooperación entre universidades (otorgamiento de títulos de manera compartida, administración de programas por convenio, etc.).

La experiencia en este tipo de respuesta institucional es la de una flexibilización en los criterios de oferta institucional, centrada en la creación de programas específicos para grupos de población; pese a ello, este tipo de respuestas siguen siendo periféricas. La oferta de estos programas tampoco logra modificar sustancialmente las lógicas de hacer academia en las universidades; en la mayoría de los casos solo logran vincular a un sector marginal de su comunidad académica y de su estructura orgánica.

- La extensión o descentralización de la oferta de programas

universitarios. Aunque de una alta pertinencia social, la descentralización implica comúnmente la adecuación de la demanda social a la oferta institucional. Algunas excepciones a esta tendencia están dadas por la extensión de programas cuyo diseño académico se acerca a las condiciones descritas en la estrategia anterior; en los demás casos, el acceso de estudiantes indígenas sigue estando limitado a las opciones disponibles dentro del menú institucional.

La descentralización o extensión de programas está más relacionada con estrategias de ampliación de cobertura que a la ampliación de la participación específica de los afrodescendientes.

Como se ve es posible mostrar algunos avances en cuanto a las acciones concretas adelantadas por algunas instituciones, aunque también es claro que estos no hacen parte de una decisión estructural que afecte al sistema en su conjunto. La educación superior para afrodescendientes carece de una política de Estado, así como de un diagnóstico claro que permita dar dimensión al problema, lo que se refleja en la manera coyuntural y aislada en que funcionan las diferentes iniciativas existentes e incluso, en la ausencia de estrategias en muchas de las instituciones de educación superior del país.

MIRANDO EL FUTURO: ELEMENTOS PARA UNA AGENDA

Experiencias para aprender. Potencia y oportunidades de la etnoeducación

Varios factores inciden en el avance de las experiencias. Uno de ellos aparece como especialmente determinante: la acción institucional de las entidades territoriales para la promoción de la etnoeducación, que se expresa de diversas formas. Tal vez la de mayor incidencia es la promoción de programas de formación de docentes. No obstante los esquemas de acción institucional son diversos e incluyen programas de formación de docentes, diseño de materiales didácticos, publicación de orientaciones curriculares, acompañamiento pedagógico a las experiencias, realización de encuentros de intercambio y acciones de política territorial para el cumplimiento de los mandatos normativos. La existencia de estas acciones en las entidades territoriales se ha dado en asocio con instituciones de educación técnica y universitaria. Encontramos significativos avances liderados por un conjunto de experiencias localizadas en distintos lugares del país, que han logrado importantes desarrollos en cuanto a política pública, diseño curricular, materiales didácticos y formación de maestros. De otro, perviven múltiples factores que dificultan el consolidar estos avances o están pendientes las acciones para apuntalar nuevos desarrollos.

Factores que limitan el desarrollo de las experiencias educativas

Aunque el funcionamiento o no de una política pública está estrechamente ligado a la existencia de un marco jurídico afín a sus objetivos, está demostrado que ello no garantiza su cumplimiento. Las limitaciones para el avance de algunas de las iniciativas analizadas en el nivel institucional de las entidades territoriales están relacionados con la carencia de recursos y por ende poco personal responsable de su desarrollo, lo que incide a su vez en la imposibilidad de institucionalizar las acciones y darles continuidad. Con frecuencia, las iniciativas dependen más de la voluntad de funcionarios aislados que de decisiones institucionales de carácter permanente.

De otra parte, el esquema de descentralización del Estado parece incidir de manera negativa en la posibilidad de garantizar que las políticas trazadas en el nivel central se apliquen en las entidades territoriales. La incidencia del Ministerio de educación en el funcionamiento de las secretarías de educación de las entidades territoriales es escasa y sólo se logra de manera transitoria durante periodos de gobierno o frente acciones puntuales, más no de manera sostenida como política institucional. El problema parece mayor cuando se trata de afectar a aquellos sectores de la sociedad donde la presencia de la población negra es minoritaria y no existe quién demande la aplicación de la política.

Si se considera importante afectar el sistema educativo en su conjunto, la política educativa debe orientarse hacia el conjunto de la población, y no asumirse solo como una política del o para el grupo étnico. Es decir, si la política ha sido concebida y reglamentada como una política para incidir en el sistema educativo de aquellos sectores que históricamente discriminaron e invisibilizaron a las poblaciones afrodescendientes, al tiempo que como una política específica para los sectores de población históricamente discriminados e invisibilizados, ambos rasgos deberían reflejarse con decisión en las acciones institucionales.

La implementación de esta política requiere para su funcionamiento de la inversión de recursos en investigación, diseño de estrategias de adecuación curricular, formación de

maestros y funcionarios, y producción de materiales educativos que ofrezcan herramientas efectivas de aplicación. Todo ello acompañado de las acciones institucionales necesarias para su reglamentación, divulgación y seguimiento. En la investigación realizada se encontró escasez de procesos de formación de funcionarios, producción de materiales didácticos, fomento a la investigación educativa, programas de formación docente, y otras acciones que permitirían profundizar en el cumplimiento de los propósitos de la política de educación para grupos étnicos.

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

Hasta el presente, se con escasos insumos para el trabajo en las instituciones escolares; las investigaciones en el campo de los estudios afrocolombianos aun son escasas y en algunos casos solo dan cuenta de un conjunto de problemas y poblaciones pero no de otros. Con frecuencia los esfuerzos de visibilización de las poblaciones negras en el sistema educativo han privilegiado una mirada hacia lo rural tradicional, y hacia región del Pacífico. Ello de por sí es un avance significativo que ha permitido el re-conocimiento de las expresiones culturales, territorios, formas de organización y aportes de este sector de las poblaciones negras. No obstante, se requiere de perspectivas de mayor integralidad y horizontes más amplios, que permitan que poblaciones hasta ahora escasamente consideradas en los proyectos educativos en general, como las poblaciones afrodescendientes del Caribe continental, las poblaciones raizales de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, las poblaciones urbanas, tanto de las grandes capitales como de pequeñas y medianas poblaciones, así como las poblaciones negras de regiones rurales del interior andino, sean claramente incluidas en ellos.

Finalmente, no podemos olvidar que perviven diferentes formas de discriminación y racismo, que se expresan cotidianamente tanto al interior como por fuera de la escuela, lo que hace

pensar que las posibilidades de desarrollo de las experiencias educativas se enfrentan a muy diversas circunstancias y contextos, todo lo cual debe ser considerado a la hora de evaluar los avances y proponer nuevas alternativas. Es necesario considerar que el Estado no es homogéneo en su accionar; no existe una línea directa entre la norma y las acciones de los funcionarios. Su participación en la toma de decisiones no es una simple ejecución del mandato normativo; de hecho, los funcionarios, además de las restricciones relativas a su cargo, asociadas al nivel que ocupan en la jerarquía de las decisiones, elaboran sus propias interpretaciones acerca del sentido de su función y del sentido de la norma, dando lugar a nuevos argumentos y posibilidades en el escenario de la negociación. La excesiva confianza en el legalismo lleva con frecuencia a privilegiar este lenguaje en los escenarios de negociación. Ello da lugar a que la interlocución sea con frecuencia encabezada por los funcionarios encargados de la asesoría jurídica, más que por los responsables de los programas constitutivos de la política institucional. Es decir, la legalidad se homologa a la política de Estado o se superpone a ella y, en consecuencia, más que discutir el sentido de la política o de subvertir los significados imperantes, se analiza la viabilidad jurídica de las propuestas y se las condena al trámite rutinario en los registros dominantes.

RETOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En primer lugar podríamos decir que no existe una política estructural. Las experiencias existentes son más el resultado de acciones coyunturales y de la voluntad política de las instituciones concretas, que el reflejo de una acción coherente y definida por parte del Estado y sus instituciones. El marco normativo existente y particularmente la Ley 30 de 1992 es insuficiente para garantizar una apertura académica al interior de las universidades, que permita transformar sus lógicas institucionales si lo que se quiere es avanzar realmente en la ampliación de las oportunidades de participación de los afrodescendientes en la construcción de esta política, igualmente si se pretende democratizar el conocimiento cuya base de construcción es la propia comunidad universitaria. También es claro que se hace necesario evaluar críticamente las acciones desarrolladas hasta hoy con el propósito de identificar sus alcances, limitaciones y posibilidades.

En segundo lugar es necesario dimensionar el problema: es claro que existe un problema relacionado con las oportunidades y las condiciones de acceso de la población afrodescendiente a la educación superior; es claro también que ésta es una de sus demandas. Lo que todavía no es

suficientemente claro es cuál es la dimensión concreta de este problema, en términos del tamaño de la población potencial de estudiantes que podrían ingresar al nivel de educación superior, las necesidades de formación para estas comunidades y los mecanismos que permitirían responder a una demanda como ésta, los recursos necesarios y los criterios orientadores de la misma.

Es necesario tener en cuenta que el ingreso de la población afrocolombiana a la educación superior, se encuentra fuertemente asociado a factores que afectan al sector educativo en su conjunto, tales como la cobertura y calidad de la educación en niveles previos o la pertinencia de la oferta educativa en el nivel superior.

Igualmente se hace necesario evaluar críticamente los modelos de respuesta institucional a las demandas sociales. ¿De qué manera la experiencia habida en las universidades ha impactado al interior de las mismas, hasta donde ha logrado modificar estructuras, procesos? ¿Qué tanto ha enriquecido la visión de la academia sobre la región, los pueblos indígenas y las comunidades afrocolombianas?; ¿Cuáles son los aprendizajes de estas experiencias?

Líneas de acción para construir o fortalecer políticas educativas

Es bastante común que a la hora de pensar en una política pública se piense casi de forma automática en la formulación de un marco jurídico o en la aplicación del marco jurídico internacional referido al tema. Sin desconocer el valor de las leyes en la institucionalización de las políticas, es necesario considerar primero cuáles son los problemas que se quiere resolver y cuál es su dimensión específica en la sociedad objeto de la política. El acceso y permanencia de los afrodescendientes en los sistemas educativos nacionales, en condiciones de equidad y con una oferta pertinente, es un fin con el cual resulta fácil coincidir.

Hoy en día sin embargo, todavía es necesario preguntarse con más detenimiento para qué se quiere participar del sistema educativo y qué tipo de educación se requiere para resolver los problemas de exclusión y discriminación vividos por los afrodescendientes. La etnoeducación y proyectos similares, han significado una oportunidad para abrir la discusión pública

acerca del carácter racista de la educación en gran parte de las sociedades del continente, y probablemente del mundo; las experiencias educativas que se han adelantado con base en esta problematización han aportado significativos elementos de orden pedagógico para abordar el problema de la discriminación, así como poner en tela de juicio las lógicas de poder que se ocultan tras el manto de objetividad de los llamados saberes académicos. El reto está todavía en hacer de este un problema amplio y no sólo una lucha particular de quienes han vivido con mayor rigor el problema; es por eso que la política para ser efectiva requiere de diagnóstico cada vez más completos, más complejos y de circulación amplia al interior de las comunidades académicas en las que se forma a los maestros, en las oficinas en las que se trazan las políticas y al interior de las organizaciones sociales y de maestros. Así mismo, se requiere de políticas integrales, coherentes con los sistemas nacionales de educación y coherentes también en términos de la legislación educativa; de otra forma, las legislaciones referidas a la etnoeducación podrán similar suerte a la que ha vivido en el caso colombiano: un extenso marco legislativo particular, cuyos alcances son constantemente limitados por el marco normativo nacional.

Señalaré de manera esquemática algunos elementos que podrían ser relevantes en la construcción de una agenda afrodescendiente de educación, algunos de los cuales existen dentro de las políticas institucionales vigentes.

- 1) Formación de maestros: diseño y aplicación de políticas de formación de maestros; no sólo de aquellos que trabajarían con población afrodescendiente, sino para la transformación radical de los programas de formación de maestros en general.
 - Promoción de una alianza de universidades y facultades de educación para el estudio y diseño de políticas para la erradicación del racismo.
 - Incentivos para el estudio y debate académico acerca de las políticas curriculares vigentes en la formación de maestros.
- 2) Formación disciplinar en las universidades. Para que la formación de los maestros sea realmente transformada, es necesario que se debata abiertamente y se modifique

sustancialmente los paradigmas de formación disciplinar en todos los campos del conocimiento. Mientras no se discuta los fundamentos epistemológicos de la formación disciplinar, será muy poco lo que se haga en cuanto a la alteración de las lógicas que sustentan el racismo y la invisibilización de las trayectorias y saberes de los afrodescendientes.

Para que esto se cumpla, es necesario poner a debate el saber académico y las formas institucionales de su re-producción.

- 3) Diseño y publicación de manuales y textos escolares. Definición de una política de promoción de la transformación de los contenidos curriculares de estos textos y de erradicación de imágenes y contenidos con carácter discriminatorio y racista.
- 4) Investigación: Fortalecer políticas de investigación, priorizando líneas temáticas y problemas orientados a la visibilización de las trayectorias afrodescendientes en el país y el contexto regional, así como miradas diagnósticas sobre la situación actual en campos diversos (aunque con énfasis en educación). En este sentido podrían incluirse líneas orientadas en las siguientes direcciones:
 - Situación educativa actual de los afrodescendientes: poblaciones en edad escolar, cobertura, pertinencia.
 - Experiencias de etnoeducación. Análisis comparado para la región, características de las experiencias significativas.
 - Expresiones de la diáspora africana en su dimensión regional (América Latina y el Caribe), incluyendo análisis comparados e investigaciones conjuntas de equipos de diversos países.
 - Pensadores y pensamiento afrodescendiente, incluyendo pensamiento pedagógico.
- 5) Acciones de fortalecimiento y coordinación interinstitucional
 - Fortalecimiento de instituciones existentes (Icanh, Centro de Documentación afrocolombiano, universidades, instituciones educativas) y estrategias de acción interinstitucional.

- Alianzas estratégicas para la definición y apoyo a líneas de investigación (Colciencias, Cooperación internacional).
 - Becas de investigación, incluyendo líneas temáticas priorizadas (Expresiones de la diáspora, análisis regional, pensadores y pensamiento afrodescendiente).
 - Líneas de acción educativa en coordinación con el Ministerio de Educación, incluyendo el fortalecimiento de comunidades académicas a través de eventos y redes de investigación. Así mismo, creación y fortalecimiento de programas de bibliotecas y centros de documentación con énfasis en la socialización de producciones académicas relacionadas con la diáspora.
 - Fortalecimiento de alianzas con universidades para la promoción de líneas de investigación y políticas editoriales.
- 6) Fortalecimiento del diálogo y los espacios de construcción colectiva de las políticas públicas para garantizar una participación cualificada de organizaciones sociales y representantes de las poblaciones negras y afrodescendientes. La experiencia colombiana muestra hasta ahora el escaso interés en la promoción de estos espacios y la poca cualificación lograda en los casos en que las instancias funcionan. Ello no sólo requiere de decisiones institucionales, sino de una mayor claridad política en organizaciones y representantes de los maestros y las poblaciones negras.
- 7) Publicaciones.
- Estrategias de promoción de publicaciones, tanto de trabajos inéditos como de nuevas investigaciones, acordes con los temas priorizados para la construcción de la política.
- 8) Estrategias de sensibilización en medios de comunicación masiva, tanto públicos como privados, incluyendo problemas como el racismo y la discriminación racial, tanto como divulgación de producciones audiovisuales relativas a la visibilización de las múltiples experiencias históricas y manifestaciones contemporáneas diáspora.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL DE REFERENCIA

- Angola Maconde, Juan. 2007. “Los afrodescendientes bolivianos”. *Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*. Dossier Actualidades: Lo Afro en América andina. Vol. 12, No. 1. Ver: <http://www.anthrosource.net/doi/abs/10.1525/jlat.2007.12.1.toc>
- Antón, John y Fabiana Del Popolo. 2008. Visibilidad estadística de la población afrodescendiente de América Latina: aspectos conceptuales y metodológicos. Versión preliminar (Pendiente de revisión final por el autor). Santiago de Chile: Proyecto CEPAL-Comisión Europea: “Valorización de los programas regionales de cooperación de la Unión Europea, dirigidos a fortalecer la cohesión social”. Febrero 2008. EN: http://www.segib.org/upload/File/doc_dis_1.pdf
- Barrenechea, Paulina. sf. Bibliografía comentada para iniciar el estudio de la presencia negra en Hispanoamérica y Chile. Guía práctica. Santiago de Chile: Universidad de Concepción EN: www2.udec.cl/~docliter/mecesup/articulos/biblioneegro.pdf
- Bello, Álvaro y Marcelo Paixao. 2008. Estado actual del cumplimiento de los derechos civiles, políticos, económicos,

- sociales y culturales de la población afrodescendiente en América Latina. Versión preliminar (Pendiente de revisión final por el autor). Santiago de Chile: Proyecto CEPAL-Comisión Europea: "Valorización de los programas regionales de cooperación de la Unión Europea, dirigidos a fortalecer la cohesión social". Febrero 2008. EN: [http://www.segib.org/upload/File/Derechos%20Afros\(1\).pdf](http://www.segib.org/upload/File/Derechos%20Afros(1).pdf)
- Bello, Álvaro y Marta Rangel. 2000. Etnicidad, "raza" y equidad en América Latina y el Caribe. CEPAL. EN: http://www.cepal.org/publicaciones/xml/4/6714/Lcr_1967_rev.21.pdf. (LC/R.1967/Rev.1. 7 de agosto de 2000)
 - Bucheli, Marisa y Wanda Cabella. S.f. El perfil demográfico y socioeconómico de la población uruguaya según su ascendencia racial. Encuesta Nacional de Hogares Ampliada 2006. Montevideo: UNFA, PNUD, INE. EN: <http://www.ine.gub.uy/enha2006/informes%20tematicos.asp>
 - Caribbean Central American Research Council (CCARC) S.D. Organizaciones indígenas y negras en centroamérica: sus luchas por reconocimiento y recursos. Marco Analítico, Metodología e Inventario. (Estudio dirigido por Edmund T. Gordon y Charles R. Hale). EN: <http://ccarconline.org/MetodologiaeInventario.pdf>
 - Celestino, Olinda. 2004. "Relaciones incas - negros y sus resultados en el capac-negro y los negritos". En: Los Afroandinos de los siglos XVI al XX. Lima: UNESCO, pp.34-57.
 - Escobar, Arturo. 2004. "Desplazamientos, desarrollo y modernidad en el Pacífico colombiano". En: Eduardo Restrepo y Axel Rojas (eds.), Conflicto e (in)visibilidad: retos de los estudios de la gente negra en Colombia. pp. 51-70. Popayán: Editorial Universidad del Cauca. EN: <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/libro-axel.pdf>
 - Escobar, Arturo, Sonia Álvarez y Evelina Dagnino (editores). 2001. Política cultural y cultura política. Una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos. Bogotá: Taurus - ICANH
 - Ferreira, Luis. 2003. El movimiento negro en Uruguay (1988-1998). Una versión Posible. Montevideo: Ediciones Etnicas - Mundo Afro. EN: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/sursur/movneg.rtf>

- Finocchietti, Susana (Coordinación y edición). 2004. Los afroandinos de los siglos XVI al XX. Lima: UNESCO. Ver: <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0014/001412/141269s.pdf>
- Flórez, Carmen Elisa, Carlos Medina y Fernando Urrea. 2001. «Understanding the cost of social exclusion due to race or ethnic background in Latin America and Caribbean countries. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo». EN: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/cidse/art5.pdf>
- Friedemann, Nina S. de y Carlos Patiño Roselli. 1983. Lengua y sociedad en el Palenque de San Basilio. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Greene, Shane (guest editor). 2007. Entre “Lo Indio” y “Lo Negro”: Interrogating the Effects of Latin America’s New Afro-Indigenous Multiculturalisms. *Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, November 2007, Vol. 12, No. 2. EN: <http://www.anthrosource.net/doi/abs/10.1525/jlat.2007.12.2.329>
- Hermida, Jorge Fernando. 2007. Acciones afirmativas e inclusión educacional en Brasil. En: Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos. López Segre, Francisco. CLACSO. EN: <http://bibliotecavirtual.CLACSO.org.ar/ar/libros/campus/segre/07Hermida.pdf>
- Hoffmann, Odile. 2006. Negros y afroestizos en México: viejas y nuevas lecturas de un mundo olvidado. *Revista Mexicana de Sociología* 68, núm. 1 (enero-marzo): 103-135. México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales. EN: <http://www.ejournal.unam.mx/contenido.html?r=24&v=2006&n=001>
- Hopenhayn, Martín. 2003. La pobreza en conceptos, realidades y políticas: una perspectiva regional con énfasis en minorías étnicas. División de Desarrollo Social CEPAL. EN: http://www.iidh.ed.cr/comunidades/diversidades/docs/div_enlinea/Pobreza%20afros.pdf
- Ibarra, Eugenia. 2007. La complementariedad cultural en el surgimiento de los grupos zambos del cabo Gracias a Dios,

en la Mosquitia, durante los siglos XVII Y XVIII. Revista de Estudios Sociales. No. 26: Pp. 105-115. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2345376>

- Journal of Latin American and Caribbean Anthropology. Dossier Actualidades: Lo Afro en América andina. November 2007, Vol. 12, No. 1. Ver: <http://www.anthrosource.net/doi/abs/10.1525/jlat.2007.12.1.toc> .
- Lipski, John M. (s.f) Las lenguas criollas (afro)ibéricas: estado de la cuestión. Universidad del Estado de Pennsylvania. En: www.csub.edu/~tfernandez_ulloa/HLE/LIPSKI-LENGUAS%20CRIOLLAS%20AFROIBERICAS.pdf
- López, Laura Cecilia. 2006. De transnacionalización y censos. Los “afrodescendientes” en Argentina. AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana, año/vol. 1, No. 2: 265-286
- M'Bokolo, Elikia. SD. ¿Quiénes son los responsables? En: La ruta del esclavo. UNESCO. EN: <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0011/001144/114427so.pdf>
- Maya, Adriana. 2003. Atlas Afrocolombiano. MEN: En: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/etnias/1604/channel.html>
- Martínez, Luz María. 1992. Negros en América. Madrid: Mapfre.
- Medina, Jorge. 2004. “La situación de la comunidad afro en Bolivia”. En: Los Afroandinos de los siglos XVI al XX. Lima: UNESCO, pp.34-57
- Oakley, Peter. 2001. La exclusión social y los afro latinos. Una revisión contemporánea (borrador). En: http://www.iadb.org/exr/events/conference/pdf/oakleypeter_es.pdf. (La versión en inglés del resto de este estudio se encuentra publicada en CD-ROM "Dialogue on Race, Ethnicity and Inclusion", BID, 2001.)
- Price, Richard (1995), “Duas variantes das relações raciais no Caribe”, Estudos Afro-Asiáticos N°27.
- Quiroz Malca, Aydée. 2004. “Encuentros y desencuentros de fromexicanos, indígenas y mestizos en los sinuosos caminos de la Costa Chica de Guerrero”. En: Los Afroandinos

- de los siglos XVI al XX. Lima: UNESCO, pp.138-159.
- Ramírez, Oscar. 2002. Marcos normativos en América Latina. Afrodescendientes, cultura y el poder en las constituciones y las leyes. Universidad Mayor de San Marcos. En: www.cimarrones-peru.org/pdf/afro_cultu.pdf
 - Rangel, Marta. 2008. Organizaciones y articulaciones de los afrodescendientes de América Latina y el Caribe. Versión preliminar (Pendiente de revisión final por el autor). Santiago de Chile, Proyecto CEPAL-Comisión Europea: “Valorización de los programas regionales de cooperación de la Unión Europea, dirigidos a fortalecer la cohesión social”. Febrero 2008. EN: http://www.segib.org/upload/File/doc_dis_2.pdf
 - Rangel Martha. 2005. La población afrodescendiente en América Latina y los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Un examen exploratorio en países seleccionados utilizando información censal. CEPAL, Fondo Indígena, CEPED. Santiago, 27-29 de abril del 2005. EN: http://www.choike.org/documentos/afros_al_2005.pdf
 - Reid Andrews, George. 2007. Afro-Latinoamérica, 1800-2000. Madrid / Frankfurt: Iberoamericana.
 - Reid Andrews, George. 2007. Recordando África al inventar Uruguay: sociedades de negros en el carnaval de Montevideo, 1865-1930. Revista de Estudios Sociales. No. 26: 86-104. En: <http://res.uniandes.edu.co/view.php/254/1.php>
 - Reid Andrews, George. S.d. Black Movements in Latin América, 1970 – 2000.
 - Restrepo, Eduardo. 2004. “Un océano verde para extraer aceite: hacia una etnografía del cultivo de la palma africana en Tumaco”. Universitas Humanística. Universidad Javeriana. 38 (58): 72-81. 2004. EN: <http://www.javeriana.edu.co/sociales/universitas/documents/etnografia5...pdf>
 - Rodríguez, Romero Jorge (coordinador). 2006. Manual de los afrodescendientes de las Américas y el Caribe. Ciudad de Panamá: Oficina Regional para América Latina y el Caribe de UNICEF. Ver en: [http://www.unicef.org/lac/manualafrodesc2006\(2\).pdf](http://www.unicef.org/lac/manualafrodesc2006(2).pdf)
 - Rojas, Axel. 2006. “Poblaciones negras: viejas realidades, nuevos desafíos”. En: Camilo Borrero y Natalia Paredes

(eds.), *Deshacer el embrujo: alternativas a las políticas del gobierno de Álvaro Uribe Vélez*. pp. 245-253. Bogotá: Plataforma Colombiana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo. EN: http://plataforma-colombiana.org/drupal/files/biblioteca_pag/Embrujo4.pdf

- Rosero, Carlos. 2001. "Los afrodescendientes y el conflicto armado en Colombia: la insistencia en lo propio como alternativa". EN: www.nadir.org/nadir/initiativ/agp/free/ftaa/noticias_nl
- Urrea Giraldo, Fernando, Héctor F. Ramírez y Carlos Viáfara López. s.d. «Perfiles socio-demográficos de la población afrocolombiana en contextos urbano-regionales del país a comienzos del siglo XXI». Cali. EN: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/cidse/Art2.pdf>
- Wade, Peter. 2006a. "Etnicidad, multiculturalismo y políticas sociales en Latinoamérica: poblaciones afrolatinas (e indígenas)". *Tabula Rasa*. No.4: 59-81, enero-junio de 2006. Bogotá. EN: http://www.unicolmayor.edu.co/investigaciones/numero_cuatro/wade.pdf
- Wade, Peter. 2006b. "Afro-Latin Studies. Reflections on the field". *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*. Vol. 1, No. 1, pp. 105-124
- Wade, Peter. 1997. *Gente negra, nación mestiza. Dinámicas de las identidades raciales en Colombia*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA SOBRE ETNOEDUCACIÓN Y CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS

- Abello Banfi, Jaime. 2005. "El carnaval, una actividad saludable" En: Huellas, Revista de la Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.
- Abello Villalba, Margarita; Mirtha Vuelvas Aldana y Antonio Caballero Villa. 2005. "Tres culturas en el carnaval de Barranquilla". En: Huellas, Revista de la Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.
- Abouchaar, Alberto; Yolanda Yolette Hooker y Beatríz Robinson. 2002. "Estudio lingüístico para la implementación del programa de educación bilingüe en el municipio de Providencia y Santa Catalina" En: Universidad Nacional de Colombia, sede San Andrés. Cuadernos del Caribe N° 3. SL: Cargraphics
- Afroatlántico siglo XXI. 2004. Organización social de comunidades negras "Angela Davis". Barranquilla: Afroatlántico siglo XXI.
- Alarcón Meneses, Luis. 2005. "Documentos para una historia del carnaval de Barranquilla" En: Huellas, Revista de la Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.

- Alcaldía de Cartagena de Indias/Secretaria de educación distrital. 2002. Plan estratégico de formación y cualificación permanente de docentes en el distrito de Cartagena 2001-2002. SL: Grupo de procesos editoriales de la secretaria general ICFES.
- Alcaldía mayor de Bogotá, Gobierno de la Ciudad, secretaria de Educación. S.F. Memorias foro distrital. Cátedra de estudios Afrocolombianos-CEA-. Bogotá
- Alcaldía mayor de Bogotá, Secretaria de educación distrital. 2008. Bogotá Afrocolombiana. Orientaciones pedagógicas para el desarrollo de la cátedra de estudios afrocolombianos en la ciudad. Bogotá
- Alcaldía Mayor de Cartagena de Indias DT y C. Secretaría de educación distrital. 2003. Cartagena. Ciudad educadora Nuestra Fortaleza. Bogotá: Editorial Gente Nueva Ltda
- Alingué, Madeleine A. 2004. "Afrolatinidad: otra razón para abrir las ciencias sociales en Colombia". En: Ministerio de Educación Nacional. I foro nacional de etnoeducación afrocolombiana, pp 61-65 Colombia: Imprenta Nacional.
- Alleyne, Mervin. 2002. "Problems in the standardization of creole languages" En: Universidad Nacional de Colombia, sede San Andrés. Cuadernos del Caribe N° 3. SL: Cargraphics
- Almario, Oscar. 1996. Ciencias naturales, sociales y humanas: La estrategia multidisciplinaria en el Pacífico sur colombiano. Boletín de Antropología. 1 (26): 105-119. Universidad de Antioquia. Departamento de Antropología. Medellín.
- Alonso, Martha C. 2005. "Cumbiambera" En: Huellas, Revista de la Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.
- Alzate, Hernán Darío. 2004. "Gestión de la etnoeducación por los entes regionales. Secretaría de educación Bogotá D.C". En: Ministerio de Educación Nacional. I foro nacional de etnoeducación afrocolombiana, pp 24-25 Colombia: Imprenta Nacional.
- Arboleda Ortiz, Marta c, y Julio C. Montaña Montenegro. 2004. Las Carcajadas de Pildé. Leyendas del pacífico Sur Colomibiano. Insumo etnoeducativo-Cátedra

- Afrocolombiana. Cali: El Bando creativo.
- Arboleda Ortiz, Marta c, y Julio C. Montaña Montenegro. 2004. Los abuelos lo contaron. Mitos y leyendas del Pacífico Sur Colombiano. Insumo etnoeducativo-Cátedra Afrocolombiana. Cali: El Bando creativo.
 - Arboleda Ortiz, Marta c, y Julio C. Montaña Montenegro. 2004. Peces Rojos. Mitos del Pacífico Sur Colombiano. Insumo etnoeducativo-Cátedra Afrocolombiana. Cali: El Bando creativo.
 - Arocha, Jaime et al. 2007. Eleggúa y respeto por los afrocolombianos: una experiencia con los docentes de Bogotá en torno a la cátedra de Estudios Afrocolombianos. Revista de estudios sociales. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de los Andes. (27): 94-105.
 - Arocha, Jaime. 2002. "Los Afrocaribeños del Litoral Pacífico" En: Universidad Nacional de Colombia, sede San Andrés. Cuadernos del Caribe N° 3. SL: Cargraphics
 - Arriaga Copete, Libardo. 2002. Cátedra de estudios afrocolombianos. Nociones elementales y hechos históricos que se deben conocer para el desarrollo de la cátedra de estudios afrocolombianos, o lo que todos debemos saber sobre los negros. Colombia: IGASA
 - Arriaga Copete, Libardo. 2006. Cátedra de estudios afrocolombianos. Segunda lección. Los negros, ciento cincuenta años después de la abolición de la esclavitud en Colombia. Colombia: RC publicaciones.
 - Asociación Intercultural Antioquia Chocó AICACH. 2005. Etnia. Identidad y diversidad cultural. Identidades Afrodescendientes en Medellín. S.L: Casa editorial El Mundo.
 - Asprilla Mosquera, César (editor). 2003. Etnociencias, conocimiento occidental Vs etnociencias. Boletín N° 00. Buenaventura: s.m.d
 - Balanta, Herberto. 2003. "La etnoeducación al servicio de la integridad del desarrollo social comunitario en los grupos étnicos". En: La etnoeducación en la construcción de sentidos sociales. Memorias 2 Congreso Nacional universitario de etnoeducación. Popayán: Universidad de Cauca, CEAD, Licenciatura en etnoeducación.

- Bancelin, Claudine. 2005. "Yo fui Jesucristo" En: Huellas, Revista de la Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.
- Barrios Lizcano, Manuel. 2005. "Problema social y amor de madre" En: Huellas, Revista de la Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.
- Bartens, Angela. 2002. "The Rocky road till education in creole: examples from portuguese-, spanish- and french-based creole speaking communitites" En: Universidad Nacional de Colombia, sede San Andrés. Cuadernos del Caribe N° 3. SL: Cargraphics
- Bassi Labarrera, Rafael. 1998. "La salsa en el Carnaval de Barranquilla". En: Revista Afrocaribe. La salsa en el Carnaval de Barranquilla. N° 3, pp 4-5. Barranquilla: Ediciones Prometeo
- Bell Lemus, Gustavo. 2005. "Cosme o una introducción al siglo XX de Barranquilla" En: Huellas, Revista de la Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.
- Blanco D'Andreis, Judith. 2005. "Ódenes imperativas al corazón" En: Huellas, Revista de la Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.
- Bodnar, Yolanda y Elsa Rodríguez. 1993. "Etnoeducación y diversidad cultural". En: Urdimbres y tramas culturales. Bogotá: Editor corprodic.
- Bolaño Sandoval, Adalberto. 2005. "Disfrázate como quieras: la historia como vértigo y crucigrama" En: Huellas, Revista de la Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.
- Brailowsky, Raquel. 2005. "El carnaval en las sociedades hispánicas del Caribe" En: Huellas, Revista de la Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.
- Cabrales Llach, Luz María. 2005. "El entierro de la fiesta" En: Huellas, Revista de la Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.
- Calderón Calderón, Álvaro. 1998. "La asociación de coleccionistas en la tierra de los Santos Reyes". En: Revista Afrocaribe. La salsa en el Carnaval de Barranquilla. N° 3, pp

- 29-30. Barranquilla: Ediciones Prometeo
- Cardona, Antonio y Mónica Valdez. 1993. "Revisión bibliográfica de textos sobre sistemas tradicionales de producción del Pacífico biogeográfico". Informe Biopacífico. Bogotá.
 - Cassiani, Alfonso. 2007. "La etnoeducación desde la óptica de la UNIPACÍFICO". En: Navas, Hebert (ed.), Memorias del segundo encuentro de profesionales Afrocolombianos y primer encuentro de afroamericanos. pp. 159-161. Colombia: Universidad Santiago de Cali.
 - Castillo Guzmán, Elizabeth. 2010. Escuelas y pedagogías Afrocolombianas. Del río, el valle y la montaña. Memorias de la ruta Afrocolombiana, Sur del Valle, Norte del Cauca de la Expedición Pedagógica Nacional. Colombia: Universidad del Cauca, Expedición Pedagógica Nacional.
 - Castrillón, Alberto. 2003. "Sentidos sociales y políticos de la etnoeducación desde lo afrocolombiano". En: En: La etnoeducación en la construcción de sentidos sociales. Memorias 2 Congreso Nacional universitario de etnoeducación. Popayán: Universidad de Cauca, CEAD, Licenciatura en etnoeducación.
 - Celorio Benítez, Humberto. 2004. "Gestión de la etnoeducación por los entes regionales. Secretaría de educación municipal de Buenaventura". En: Ministerio de Educación Nacional. I foro nacional de etnoeducación afrocolombiana, pp 27-30 Colombia: Imprenta Nacional.
 - Centro de pastoral Afrocolombiana (CEPAC). 2003. Historia del pueblo afrocolombiano. Perspectiva Pastoral. Popayán: tecnigráficas
 - Cepeda Samudio, Álvaro. 2005. "Barranquilla y la historia" En: Huellas, Revista de la Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.
 - Chávez, Cenebra, María Cristina Navarrete, y Nohoramérica Venegas. 2004. Currículum y comunidad: una experiencia de innovación educativa. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
 - Chávez, Cenebra; María Cristina Navarrete y Nohoramérica Venegas. 2004. Currículum y comunidad. Una experiencia de innovación educativa. Cali: Instituto de Educación y Pedagogía, Universidad del Valle.

- Comfama. 2006. Modelo de asistencia integral a la población afrodescendiente de las regiones de Urabá y Chocó. Colombia: Apotema.
- Comfama. 2006. Sistematización de la experiencia del programa de asistencia integral a la población afrodescendiente de las regiones de Urabá y Chocó. Colombia: Apotema.
- Comisión consultiva distrital para comunidades negras. 2006. Política pública distrital y plan integral de acciones afirmativas para el reconocimiento de la diversidad cultural y la garantía de los derechos de los afrodescendientes. Construyendo afrocolombianidad. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Contreras H, Nicolás R. 1998. "Champeta y cultura urbana: problemas y retos al investigar". En: Revista Afrocaribe. La salsa en el Carnaval de Barranquilla. N° 3, pp 6-7. Barranquilla: Ediciones Prometeo
- Corpidencu. 2000. Cátedra afrocolombiana. Bogotá: Corpidencu.
- Cortés F, Carolina. 2006. Seminario Internacional de Reparaciones para los Afrocolombianos: una oportunidad para cualificar la lucha. En: Afroamérica. N°5: 12-14.
- Cotes Ojeda, Aníbal. 1998. "Fiestas en Barranquilla: Una invitación a la música de diciembre y carnaval". En: Revista Afrocaribe. La salsa en el Carnaval de Barranquilla. N° 3, pp 13-17. Barranquilla: Ediciones Prometeo
- Davis, Shelton y Josefina Stubbs. 2004. "Los afrodescendientes en la agenda del Banco Mundial, avances y retos". En: Ministerio de Educación Nacional. I foro nacional de etnoeducación afrocolombiana, pp 13-17 Colombia: Imprenta Nacional.
- De Castro, Adela y Vilma Gutiérrez de Piñeres. 2005. "Semiótica del sancocho: aglutinador social de la costa Caribe colombiana" En: Huellas, Revista de la Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.
- De Córdoba, Cidenia Rovira y Darcio Antonio Córdoba Cuesta. 2000. Cátedra Afrocolombiana. Apuntes para clases. En Bogotá, Medellín, Tumaco, Pereira, Quibdó y ¡En Colombia entera...hablemos de los negros. Santa fe de Bogotá: Corpidencu.

- De Córdoba, Cidenia Rovira y Darcio Córdoba Cuesta. 2000. Cátedra afrocolombiana, orientaciones curriculares. Colombia: Corpidencu.
- De la Espriella, Alfredo. 2005. "Así era nuestro carnaval: tradiciones y costumbres" En: Huellas, Revista de la Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.
- Delgado Carrasco, Luz América. 2004. Etnoeducación y praxis. Medellín: editorial Uryco Ltda.
- Delgado, Luz América. 2004. Etnia e identidad cultural. Instituto femenino de enseñanza media y profesional. Quibdó-chocó.
- Delgado, Luz América. 2004. Etnoeducación y praxis. Medellín: Editorial Uryco Ltda.
- Delmar, Meira. 2005. "Romance de Barranquilla" En: Huellas, Revista de la Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.
- Departamento de Cundinamarca. Secretaría de Educación. 2004. Memorias, Cátedra de Estudios Afrocolombianos Cundinamarca 2004. S.L: Ace editorial didácticos y Cia. S. en C.
- Díaz, Bruno. 2006. ¡Y el negro Ahí! Las Negritudes hacedoras de ciudad. En: Afroamérica. N°5: 8
- Díaz, Hernán. 2005. "Carnaval: soñar, amar y olvidar" En: Huellas, Revista de la Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.
- Díaz, Rafael Ernesto. 2006. La presencia histórica del Afro en Bogotá. En: Afroamérica. N°5: 21-22
- Diócesis de Quibdó. 1991. Quinto Encuentro de Pastoral Afroamericana. Hacia un proyecto Afroamericano de Educación liberadora. Memorias y conclusiones Junio 23-28 de 1991. Quibdó: Gráficas la Aurora
- Dossier: carnaval de Barranquilla. Obra maestra del patrimonio oral e intangible. 2005. "El hombre que recogía sus pasos" En: Huellas, Revista de la Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.
- Enciso Patiño, Patricia. 2004. Los hilos que amarran nuestra

historia. Con narradores raizales. Historia oral y memoria colectiva, herramientas para fortalecer la identidad y la convivencia interétnica en San Andrés, Providencia y Santa Catalina. S.L: Impresol ediciones.

- Enciso, Patricia. 2004. Sistematización de Proyectos Educativos Institucionales sobresalientes en etnoeducación afrocolombiana. Estudio N° 1. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Enciso, Pepe. 2005. "El ABC del carnaval de Barranquilla" En: Huellas, Revista de la Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.
- Escorcía, José (Director del proyecto) et al. 2009. Monografía Histórica de Caño de Oro. Bogotá: Ediciones Cisnecolor.
- Escuela Nacional de liderazgo Afrofemenino Kambirí. 2004. Derechos Humanos. S.L: Red nacional de mujeres afrocolombianas.
- Esquivel, Ricardo (ed.). 1993. Costa Pacífica y comunidades negras: catálogo bibliográfico. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología.
- Expedición Pedagógica Nacional. 2003. Al encuentro con nuestra cultura Afrocolombiana. S.L: Arte y Fitolito ARFO Editores e Impresiones Ltda.
- Expedición Pedagógica Nacional. 2003. Segundo encuentro. Serie documentos de trabajo N° 4. Ruta Afrocolombiana. Caribe Colombiano. S.m.d.
- Expedición Pedagógica Nacional. 2003. Serie documentos de trabajo N° 3. Ruta Afrocolombiana en Bogotá Primer encuentro de producción de saber, El Recreo, Cachipay, 8 y 9 de noviembre de 2003. S.m.d
- Expedición Pedagógica Nacional. 2003. Tercer encuentro. Serie documentos de trabajo N° 5. Ruta Afrocaribe. Tercer taller de producción de saber. S.m.d.
- Expedición Pedagógica Nacional. S/f. Ruta Afrocolombiana. Región Norte del Cauca y Sur del Valle. S.m.d
- Ferrin, Pedro. 2006. La política Pública Afro y el plan de acción afirmativa en Bogotá: Una forma de reparación para los Afrocolombianos. En: Afroamérica. N°5: 4-8
- Ferrin, Pedro. 2006. La política Pública Afro y el plan de

- acción afirmativa en Bogotá: Una forma de reparación para los Afrocolombianos. En: Afroamérica. N°5: 9-11
- Ferro Bayona, Jesús. 2005. "Esbozo de una etnología sobre el modo de ser costeño" En: Huellas, Revista de la Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.
 - Flores, Pamela. 2005. "El plan decenal de salvaguardia y protección del carnaval: un ejercicio de ciudadanía" En: Huellas, Revista de la Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.
 - Forbes, Oakley. 2002. "Creole cultura y language in the Colombian Caribbean" En: Universidad Nacional de Colombia, sede San Andrés. Cuadernos del Caribe N° 3. SL: Cargraphics
 - Forbes, Oakley. 2007. "Hacia un modelo etnoeducativo intercultural, trilingüe y raizal". En: Navas, Hebert (ed.), Memorias del segundo encuentro de profesionales Afrocolombianos y primer encuentro de afroamericanos. pp. 69-81. Colombia: Universidad Santiago de Cali.
 - Forbes, Okley. 2006. "Yo pienso en Creole...y usted si es Raizal o no?". En: Afroamérica. N°5: 27- 30
 - Franco Garcés, Francisco y Hilduara Ospina Franco. 2004. "Gestión de la etnoeducación por los entes regionales. Secretaría de educación departamental de Risaralda". En: Ministerio de Educación Nacional. I foro nacional de etnoeducación afrocolombiana, pp 26-27 Colombia: Imprenta Nacional.
 - Franco Medina, Carlos. 2005. "La danza en el carnaval de Barranquilla" En: Huellas, Revista de la Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.
 - Fuemmayor, José Félix. 2005. "El carnaval de Barranquilla" En: Huellas, Revista de la Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.
 - Fuenmayor, Alfonso. 2005. "Génesis de Barranquilla y otros escritos sobre el carnaval" En: Huellas, Revista de la Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.
 - Fuenmayor, José Félix. 2005. "Un viejo cuento de escopeta" En: Huellas, Revista de la Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.

- Fundación Antonio Restrepo Barco. Universidad Pedagógica Nacional. 1999. Escuelas y Maestros en transformación. Experiencias pedagógicas del Caribe Colombiano. Colombia: Cargraphics
- Galván Téllez, Sergio. 2004. "Multiculturalismo y educación intercultural en México". En: Ministerio de Educación Nacional. I foro nacional de etnoeducación afrocolombiana, pp 54-60 Colombia: Imprenta Nacional.
- Garcés Aragón, Daniel. 2005. La etnoeducación afrocolombiana. Escenarios históricos y etnoeducativos 1975-2000. Colección tesis doctorales RUDECOLOMBIA. Colombia: editorial Valformas.
- Garcés, Daniel. 2003. "¿Estandarización del currículo? Una proposición para analizar". En: La etnoeducación en la construcción de sentidos sociales. Memorias 2 Congreso Nacional universitario de etnoeducación. Popayán: Universidad de Cauca, CEAD, Licenciatura en etnoeducación.
- Garcés, Daniel. 2004. "Aproximación a la situación educativa afrocolombiana". En: Axel Rojas (ed.), Estudios afrocolombianos. Aportes para un estado del arte. pp. 147-176. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Garcés, Daniel. 2007. "Nueva opción pedagógica: la etnoeducación afrocolombiana". En: Navas, Hebert (ed.), Memorias del segundo encuentro de profesionales Afrocolombianos y primer encuentro de afroamericanos. pp. 135-158. Colombia: Universidad Santiago de Cali.
- García Castaño, F. Javier; Cristina B. Barragán Ruiz-Matas y Antolín Granados. 2004. "La educación en la escuela, el reconocimiento de la diversidad cultural y la promoción de la ciudadanía multicultural". En: Ministerio de Educación Nacional. I foro nacional de etnoeducación afrocolombiana, pp 35-45 Colombia: Imprenta Nacional.
- García Rincón, Jorge Enrique. 2004. "Retos y perspectivas de la etnoeducación afrocolombiana". En: Ministerio de Educación Nacional. I foro nacional de etnoeducación afrocolombiana, pp 66-70 Colombia: Imprenta Nacional.
- García Rincón, Jorge Enrique. 2009. Sube la marea. Educación propia y autonomía en los territorios negros del

- Pacífico. Tumaco: Edinar.
- García, Jorge y Pilar Cuellar (Coordinación y supervisión). 2006. Sembrando II programa de etnoeducación y medio ambiente. Ciclo básico. Proyecto de manejo forestal en la costa pacífica de Nariño del Plan Nacional de desarrollo alternativo. Colombia: Impresiones Rigel.
 - García, Jorge y Pilar Cuellar (Coordinación y supervisión). 2006. Sembrando III programa de etnoeducación y medio ambiente. Ciclo básico. Proyecto de manejo forestal en la costa pacífica de Nariño del Plan Nacional de desarrollo alternativo. Colombia: Impresiones Rigel.
 - García, Jorge y Pilar Cuellar (Coordinación y supervisión). 2006. Sembrando IV programa de etnoeducación y medio ambiente. Ciclo básico. Proyecto de manejo forestal en la costa pacífica de Nariño del Plan Nacional de desarrollo alternativo. Colombia: Impresiones Rigel.
 - García, Jorge y Pilar Cuellar (Coordinación y supervisión). 2006. Sembrando V programa de etnoeducación y medio ambiente. Ciclo básico. Proyecto de manejo forestal en la costa pacífica de Nariño del Plan Nacional de desarrollo alternativo. Colombia: Impresiones Rigel.
 - García, Jorge y Pilar Cuellar (Coordinación y supervisión). 2006. Serie Sembrando. Guía para maestros. Proyecto de manejo forestal en la costa pacífica de Nariño del Plan Nacional de desarrollo alternativo. Colombia: Impresiones Rigel.
 - Gobernación de Antioquia, Gerencia de Negritudes. 2004. Aprendamos apreciando la diversidad. Cartilla para preescolar Volumen 1 Medellín: Imprenta Departamental de Antioquia.
 - Gobernación de Caldas, Secretaria de Educación departamental. 2007. Cátedra de estudios Afrocolombianos para Caldas. "hacia una educación intercultural". Manizales: Artes Graficas tizan Ltda.
 - Gobernación del Valle del Cauca y Secretaria de gobierno departamental. 2003. Ser Afrovallecaucan@. Compendio normativo Afrocolombiano. Santiago de Cali: Imprenta departamental del Valle del Cauca.
 - Goenaga, Juan. 2005. "Carnaval de ayer y de hoy" En:

- Huellas, Revista de la Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.
- Góngora Echenique, Manuel. 2005. "Visión de la mujer Barranquillera" En: Huellas, Revista de la Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.
 - González Henríquez, Adolfo. 2005. "Viñetas sobre el carnaval de Barranquilla" En: Huellas, Revista de la Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.
 - Grupo de estudios históricos sobre afrodescendientes (Griot). 2004. La memoria de los Griots. La cátedra afrocolombiana desde las fuentes primarias. Cali: Feriva S.A
 - Grupo de Estudios Históricos sobre Afrodescendientes (GRIOT).2004. La memoria de los Griots: la cátedra afrocolombiana desde las fuentes primarias. Cali: Archivo Histórico de Cali.
 - Guzman Baena, Balseir. 2005. "Dinámica del carnaval de Barranquilla" En: Huellas, Revista de la Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.
 - Hernández Palomino, Dorina. 2004. "Gestión de la etnoeducación por los entes regionales. Secretaría de educación Departamental de Bolívar". En: Ministerio de Educación Nacional. I foro nacional de etnoeducación afrocolombiana, pp 31-34 Colombia: Imprenta Nacional.
 - Hernández Palomino, Dorina; Rutsely Simarra Obeso y Rubén Hernández Cassiani. 2004. Enfoques y caminos: En la construcción de los procesos de etnoeducación. Cartagena de Indias.
 - Hernández, Ángela y Emperatriz Llanos. 1984. "La costa Pacífica a través de la documentación". Informe. CVC. Cali.
 - Hernández, Ángela. 1990. "Costa Pacífica colombiana bibliografía y catálogo colectivo". Informe. Fen. Bogotá.
 - Hernández, Dorina, Rutsely Simarra y Rubén Hernández. 2004. Enfoques y caminos: en la construcción de los procesos de etnoeducación. Cartagena: Programa de etnoeducación de Bolívar y Etnoeducación y diversidad cultural de Cartagena.
 - Hernández, Dorina. 2002. "La etnoeducación afrocolombiana: elementos para la construcción de las

- experiencias institucionales-comunitarias”. En: 150 años de la abolición de la esclavización en Colombia. Desde la marginalidad a la construcción de la nación. pp. 58-69. Bogotá: Aguilar.
- Illán Bacca, Ramón. 2005. “En tiempo de carnaval. Unas miradas bizcas sobre la Barranquilla de mis novelas” En: Huellas, Revista de la Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.
 - Instituto caleño de excelencia profesional (ICEP). S.F. Compendio Normativo afrocolombiano. Programa de etnoeducación. Cali: ICEP.
 - Jiménez, Orián. 2004. Historia y memoria: la etnoeducación de los afrocolombianos. Educación y pedagogía. Revista de la Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. 16 (39): 87-103.
 - Kephart, Ron. 2002. “Reporto n a creole english Reading experiment ” En: Universidad Nacional de Colombia, sede San Andrés. Cuadernos del Caribe N° 3. SL: Cargraphics.
 - Larrahondo, Sor Inés et al. 2001. Casita de niños: una experiencia etnoeducativa de comunidades negras. La Balsa: Golpe de Vista.
 - Lascarro Navarro, Ramiro. 1998. “Orquesta de Billo’s Caracas Boys”. En: Revista Afrocaribe. La salsa en el Carnaval de Barranquilla. N° 3, pp 25-28. Barranquilla: Ediciones Prometeo.
 - Lizcano, Martha Sofía y Danny González Cueto. 2005. “Carnaval de Barranquilla: Patrimonio de la humanidad. Breve historia de una proclamación” En: Huellas, Revista de la Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.
 - Maldonado Ortega, Rubén. 2005. “En casa del Pato Rafael” En: Huellas, Revista de la Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.
 - Martínez M, Luís Gerardo. 2006. Visibilización de las voces de las víctimas afrocolombianas en la implementación de la ley de justicia y paz. En: Afroamérica. N°5: 16-18.
 - Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 2001. Cátedra de estudios afrocolombianos. Serie lineamientos curriculares. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Ministerio de educación Nacional, gobernación de caldas. 2007. Lineamientos curriculares cátedra de estudios afrocolombianos. Manizales: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional, Revolución Educativa. 2004. Cátedra de estudios Afrocolombianos. Documento N° 2. Colombia: Lagos y lagos impresores.
- Ministerio de Educación Nacional. 2001. Cátedra de estudios afrocolombianos. Serie lineamientos curriculares. Colombia: Enlace editores.
- Ministerio de Educación Nacional. 2004. Memorias Primer Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. 2004. Normatividad básica para etnoeducación. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Ministerio del Interior, República de Colombia. S.F. La ley 70 de 1993. Por la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras. S.L: Alcaldía mayor de Cartagena.
- Mitjans, Anastasio. 2004. "Las políticas de organismos internacionales. Acciones y mecanismos de cooperación de la UNESCO". En: Ministerio de Educación Nacional. I foro nacional de etnoeducación afrocolombiana, pp. 19-22 Colombia: Imprenta Nacional.
- Montaña, Amitzuri y Edyd Torres. 2003. "La cátedra de estudios afrocolombianos: una estrategia pedagógica". En: La etnoeducación en la construcción de sentidos sociales. Memorias 2 Congreso Nacional universitario de etnoeducación. Popayán: Universidad de Cauca, CEAD, Licenciatura en etnoeducación.
- Mosquera Mosquera, Juan de Dios. 2000. Racismo y discriminación racial en Colombia. Colombia: Docentes Editores
- Mosquera Mosquera, Juan de Dios. 1999. La etnoeducación afrocolombiana
- Guía para docentes líderes y comunidades educativas. Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República:

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/etnoeduc/indice.htm>

- Mosquera, José Eulícer. 2002. Los grandes retos que debe resolver el pueblo afrocolombiano. Serie Etnoeducación. Medellín: Ediciones "Licher".
- Mosquera, Juan de Dios. 1999. La etnoeducación afrocolombiana. Guía para docentes y comunidades educativas. Bogotá: Docentes Editores.
- Mosquera, Juan de Dios. 2003. "Etnoeducación afrocolombiana y etnoeducación indígena para toda la nación". En: La etnoeducación en la construcción de sentidos sociales. Memorias 2 Congreso Nacional universitario de etnoeducación. Popayán: Universidad de Cauca, CEAD, Licenciatura en etnoeducación.
- Muñoz Vélez, Luis. 1998. "Escarvando en los recovecos de la memoria". En: Revista Afrocaribe. La salsa en el Carnaval de Barranquilla. N° 3, pp 24-25. Barranquilla: Ediciones Prometeo.
- Murillo de Bush, Leonor y Zamira Murillo Londoño (Investigación y textos). S.F. Cartilla Afrocolombiana Ebony, San Andrés, Providencia y Santa Catalina. Un pueblo que no conoce su pasado...es como un árbol sin raíces. S.L: Artes gráficas armonía.
- Murphy, John W y Carlos Largacha. 2006. La diversidad y el nuevo contrato social. En: Afroamérica. N°5: 4-8
- Navarrete, María Cristina. 2005. "Celebraciones para la vida y la muerte. Carnestolengos en Cartagena de Indias" En: Huellas, Revista de la Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.
- Nudos. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- O'Flynn de Chaves, Carol. 2002. "Una descripción lingüística del criollo de San Andrés" En: Universidad Nacional de Colombia, sede San Andrés. Cuadernos del Caribe N° 3. SL: Cargraphics.
- Obeso, Miguel (comp.). 2007. Etnoeducación y diversidad cultural. Cartagena: Alcaldía Distrital de Cartagena.
- Oñate Martínez, Julio. 1998. "Angel Vilorio: El rey del merengue Cibaeño". En: Revista Afrocaribe. La salsa en el Carnaval de Barranquilla. N° 3, pp 23-24. Barranquilla:

Ediciones Prometeo.

- Organización Afroamérica plural. 2006. “Una propuesta participativa de cátedra de estudios afrocolombianos construida por docentes desde sus saberes- contextos y realidades”. En: Afroamérica. N°5: 23-24.
- Organización Afroamérica Plural. 2007. “Una propuesta participativa de cátedra de estudios Afrocolombianos construida por docentes desde sus saberes – contextos y realidades”. Revista Afroamérica. Bogotá: (5): 23-24.
- Páez Pérez, Alejandro et al. 2009. Tras las huellas de Pasacaballos. El reencuentro de un pueblo con su identidad. Colombia: Ediciones Cisnecolor.
- Palacio Nagupe, Lucelly y José Eulícer Mosquera Rentería. 2003. Lecciones de etnoeducación número dos. Etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos para el departamento de Antioquia. Medellín: Teoría del color.
- Palacios Callejas, Fernando et al. 2004. Aprendamos apreciando la diversidad. Cartilla para preescolar, volumen 1. Colombia, Medellín: Imprenta Departamental de Antioquia.
- Palacios Callejas, Fernando et al. 2004. Aprendamos apreciando la diversidad. Cartilla para preescolar, volumen 2. Colombia, Medellín: Imprenta Departamental de Antioquia.
- Palacios, Nicolás Odilio. 1998. Etnoeducación en Colombia y las comunidades afrocolombianas. Bogotá: Docente Editores.
- Páramo M, Carlos Julio. 2005. “El carnaval como desacralización de la fiesta” En: Huellas, Revista de la Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.
- Pardo, Mauricio. 2004. “Hitos de la investigación social, histórica y territorial en el Pacífico”. En: Mauricio Pardo, Claudia Mosquera y María Clemencia Ramírez (eds.), Panorámica afrocolombiana. Estudios sociales en el Pacífico. pp. 11-28. Bogotá: ICANH-Universidad Nacional de Colombia.
- Patiño Roselli, Carlos. 2002. “Sobre las dos lenguas criollas de Colombia” En: Universidad Nacional de Colombia, sede

- San Andrés. Cuadernos del Caribe N° 3. SL: Cargraphics.
- Perea Hinestroza, Fabio Teolindo. 2003. La etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos. Colombia: Docentes editores.
 - Perea, Fabio. 2003. La etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos. Bogotá: Docentes Editores.
 - Pérez Sastre, Paloma. 2005. “El carnaval: vida para vencer a la muerte. Crónica de una “cachaca en curramba”” En: Huellas, Revista de la Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.
 - PNUD. Y RED-PNR. 1995. Ley 70 de 1993. Bogotá.
 - Posada Carbó, Eduardo. 2005. “Barranquilla en la visión de Marbel Moreno: Reflexiones de un historiador de la ciudad” En: Huellas, Revista de la Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.
 - Primera Conferencia Nacional Afrocolombiana. 2003. Memorias y documentos. Colombia: 3 mundos editores.
 - Proyecto BIOPACIFICO. S.f. Separata revista Esteros. Ley de comunidades negras. Medellín: Editorial Endymion.
 - Quintero, Rafael. 1998. “Israel Tanenbaum: el arreglista y productor musical de guayacán habla de la música”. En: Revista Afrocaribe. La salsa en el Carnaval de Barranquilla. N° 3, pp 8-12. Barranquilla: Ediciones Prometeo.
 - Raíces. Revista Boliviana de la fundación de afrodescendientes. 2000. Los yungas, el enclave africano. Los movimientos étnicos y los EE.UU. Bolivia: fundafra.
 - Raíces. Revista Boliviana de la fundación de afrodescendientes. 2005. Tocaña, una comunidad afro yungueña. Bolivia: fundafra.
 - Ramírez, María Inés (Recopiladora). 2001. Casita de niños. Una experiencia Etnoeducativa de comunidades negras. Norte del Cauca y sur del Valle. S.L: Producción editorial Golpe de Vista.
 - Restrepo H, Mónica; Lavinia Fiori y Comités Regionales PMRN (Edición). 1996. El Hilero. Separata especial. Proyecto Biopacífico. Bogotá: s.m.d.
 - Restrepo, Eduardo. 1996. “‘Grupos negros’ o ‘afrocolombianos’ del Pacífico: construcción y perspectivas

- de la investigación”. Informe. Instituto Colombiano de Antropología. Bogotá.
- Restrepo, Eduardo. 1996-1997. Invenciones antropológicas del negro. *Revista Colombiana de Antropología*. (33): 237-270.
 - Rivas, Nelly Yulissa; Teodora Hurtado Saa y Calos Efrén Agudelo. 2000. Impactos de la ley 70 y dinámicas políticas locales de las poblaciones afrocolombianas. Estudio de caso. Documentos de trabajo 50. Cali: Universidad del Valle.
 - Robinson de Saavedra, Dilia. 2004. “La política de etnoeducación Afrocolombiana”. En: Ministerio de Educación Nacional. I foro nacional de etnoeducación afrocolombiana, pp 13-17 Colombia: Imprenta Nacional.
 - Rodríguez Garavito, César A., Tatiana Alfonso Sierra, y Isabel Cavelier Adarve. 2008. El derecho a no ser discriminado: primer informe sobre discriminación racial y derechos de la población afrocolombiana: versión resumida. Bogotá: Observatorio de Discriminación Racial.
 - Rodríguez, Maríamatilde. 2005. “Lunes de carnaval” En: *Huellas, Revista de la Universidad del Norte*. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.
 - Rojas, Axel Alejandro, Fanny Quiñónez y Aroldo Guardiola. 2003. La ruta afrocolombiana, una oportunidad para pensar la educación en la sociedad multicultural. *Revista Nodos*.
 - Romero, Dolcey. 2000b. Etnoeducación, etnicidad y cultura negra en Colombia. *Studia. Universidad del Atlántico*. (1): 100-107.
 - Rovira de Córdoba, Cidenia y Darcio Córdoba. 2000. Cátedra Afrocolombiana: orientaciones curriculares. Colombia: CORPIDENCU.
 - S.A. 2005. Apoyo a concurso de mérito para aspirantes a cargo de docente y directivo docente. Etnoeducación, aptitudes verbal y numérica. Tumaco se proyecta hacia el futuro con una educación de calidad y pertinencia para un desarrollo humano sostenible. Medellín: Engráficas.
 - Saade Márquez, Moisés. E. 2005. “Lo cotidiano y el carnaval” En: *Huellas, Revista de la Universidad del Norte*. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.

- Salgado, Aiden. 2006. "Movimiento estudiantil y diversidad". En: Afroamérica. N°5: 25-26.
- Secretaría de Educación de Cundinamarca y Corporación Centro de Estudios Antropológicos y de Apoyo a las Comunidades- CEA. 2004. Afro?: Memorias de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Cundinamarca: Secretaria de Educación de Cundinamarca.
- Simarra Obeso, Rutsely; Regina Miranda Reyes y Juana Pabla Pérez Tejedor. 2008. Lengua Ri Palengue. Jende suto ta chitiá. Léxico de la lengua palenquera Colombia: organización digital Casa Editorial.
- Solano Alonso, Jairo y Rafael Bassi Labarrera. 2005. "La música de carnaval: espíritu sonoro y rítmico de nuestra fiesta" En: Huellas, Revista de la Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.
- Sourdis, Evaristo. 2005. "Carnaval: ceremonia panteísta, deleite pagano" En: Huellas, Revista de la Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.
- Stevenson Samper, Adlai. 2005. "Crónica de Te olvide contada por sus protagonistas" En: Huellas, Revista de la Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.
- Surmay Hoyos, Germán. 1998. "Conmemorativa de músicos afrocaribeños". En: Revista Afrocaribe. La salsa en el Carnaval de Barranquilla. N° 3, pp 18-22. Barranquilla: Ediciones Prometeo.
- Tello, Raimundo Antonio. 2007. "Reflexiones de un hombre negro sobre la educación". En: Navas, Hebert (ed.), Memorias del segundo encuentro de profesionales Afrocolombianos y primer encuentro de afroamericanos. pp. 197-208. Colombia: Universidad Santiago de Cali.
- Tobón, Anibal. 2005. "El hombre que recogía sus pasos" En: Huellas, Revista de la Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.
- Torres Cuero, Eddy; Amitzury Montaña; Juan Orlando Pantoja y Dionisio Rodríguez (Editores). 2005. Nuestro caminandar "mi entorno". Medellín: Alto vuelo comunicaciones.

- Torres Cuesta, Arcadio. 2005. Etnobotánica. Aprovechando nuestros recursos. Quibdo: institución educativa femenina de enseñanza media y profesional IFEMP.
- Torres Paz, Sandra. (s.a.). Compendio normativo afrocolombiano: programa de etno-educación. Cali: ICEP.
- Tovar González, Leonardo. 2004. "Multiculturalismo, resistencia y educación intercultural afrocolombiana. En: Ministerio de Educación Nacional". I foro nacional de etnoeducación afrocolombiana, pp. 46-53 Colombia: Imprenta Nacional.
- Universidad del Cauca, RESCATE, FUNIC. 2009. La etnoeducación afrocaucana como derecho étnico y cultural. Territorios, experiencias y saberes pedagógicos en cinco municipios del Cauca. Popayán: Universidad del Cauca, RESCATE, FUNIC.
- Urbina, Ana María; Libardo Herreño y Luis Alfonso Fajardo (Editores). 2001. Primer encuentro nacional de Afrocolombianos desplazados, Bogotá, 13, 14 y 15 de noviembre de 2000. Forjamos Esperanza. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Editorial Unibiblos.
- Velazco Díaz, Carlos Alberto. 2008. Música y etnoeducación afrocolombiana. Una visión desde Leonor Gonzalez Mina y esteban Cabezas Rher. S.L.
- Vengoechea Dávila, Rodrigo. 2005. "Lo popular en el carnaval de Barranquilla" En: Huellas, Revista de la - Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.
- Vengoechea Díaz Granados, Emiliano. 2005. "Un poco de historia del carnaval de Barranquilla y sus danzas" En: Huellas, Revista de la Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.
- Villareal, Norma y María Angélica Ríos (Editoras). 2006. Cartografía de la esperanza "Iniciativas de resistencia pacífica desde las mujeres". Colombia: Gente Nueva.
- Vuelvas Aldana, Mirtha. 2005. "El Carnaval de Barranquilla: Una filosofía del carnaval o un carnaval de filosofías" En: Huellas, Revista de la Universidad del Norte. Número 56 y 57. Barranquilla: Uninorte.

- Wade, Peter. 2002. Introduction: The Colombian Pacific in perspective. *The Journal of Latin American Anthropology*. 7(2): 2-33.
- Yáñez, Carlos et al. 2007. La cátedra de estudios afrocolombianos para Caldas: hacia una educación intercultural. Manizales: Secretaria de Educación Departamental de Caldas, programa de Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, Universidad Nacional de Colombia, Sede Manizales.

ESTUDIO SOBRE EDUCACIÓN CON POBLACIONES AFRODESCENDIENTES EN BOLIVIA

Investigador: Juan Angola Maconde

CAPÍTULO UNO CONTEXTO SOCIAL, NORMATIVO Y POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN AFRO EN BOLIVIA

1.1 CONTEXTO GENERAL

La región del África subsahariana fue sacudida drásticamente por la ocupación de portugueses, ingleses, holandeses y franceses durante los siglos XVI al XIX, se destruyó así el corazón del linaje africano. Esta violenta incursión fracturó la historia, la cultura, desestructuró reinos, clanes y desmembró familias. El principal elemento cultural que sufrió el embate foráneo fue la lengua: el francés, inglés, portugués (y castellano), se convirtieron en idiomas oficiales. La otra arremetida fue a la religión, las creencias animistas fueron reemplazadas por la religión Católica.

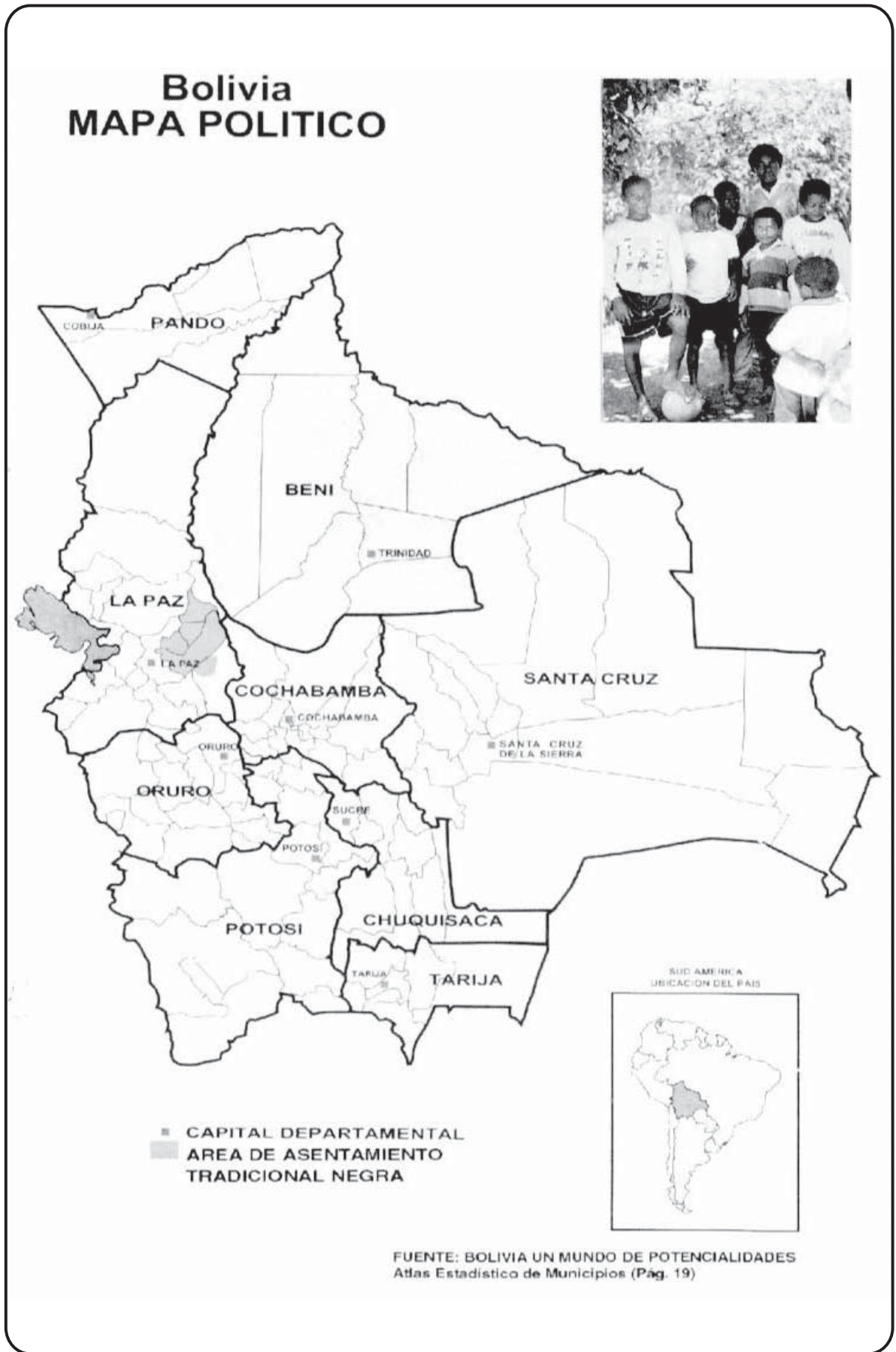
La trata transatlántica -considerada como la más nefasta de la historia humana- produjo la movilización involuntaria de miles de millones de africanos de una a otra orilla del Atlántico.

Migración forzada que contribuyó, por un lado, al empobrecimiento del África subsahariana, y por el otro, a repoblar las áreas geográficas del Nuevo Mundo. Los que lograban sobrevivir al inhumano viaje, comprados y marcados por los nuevos dueños, eran esparcidos por las tierras de las tres Américas.

Los que lograron llegar a la región andina del Alto Perú, situado en el corazón de Sud América (de lo que hoy es el Estado Plurinacional de Bolivia), fueron esparcidos por el territorio de Charcas. En uno de los pisos ecológicos desolados, áridos y helados a 4200 metros, en 1545 se descubre el Cerro Rico de Potosí, donde se fundó la ciudad del mismo nombre que, por su inmensa riqueza, fue descrita por cronistas de ese entonces como la más próspera del mundo.

Desde el descubrimiento de la montaña, la llegada forzada de africanos y africanas a esta fría serranía fue constante, se desconocen cuántos miles de seres humanos, durante casi tres siglos, fueron llevados a la opulenta ciudad, ni cuántos murieron en estas tierras durante este periodo. A pesar de su minoritaria presencia fueron, junto a los indígenas, pilares de la economía. Los nativos trabajaron en los socavones del cerro extrayendo la plata, los africanos limpiaron el mineral en los ingenios, en las hornazas de la Casa de Moneda fundieron, laminaron, cortaron cospeles, sellaron y blanquearon las monedas de plata.

En la servidumbre; hombres y mujeres trabajaron en preparación de alimentos, diversos servicios, cultivadores en graneros de Potosí y La Plata (Sucre), a la región de los valles de la misma ciudad y a las ciudades de Tarija, Cochabamba, Santa Cruz y los Yungas de La Paz. En las ciudades de Potosí y la Plata (hoy Sucre) se esforzaron en adquirir formación y destreza en oficios de: zapateros, soldadores, herreros, sastres, barberos, panaderos, pregoneros, artistas y doradores de púlpitos, oficios que les permitió ganarse un lugar en la sociedad y fueron retratados en sus cuadros por renombrados pintores de la escuela colonial potosina. Su minoritaria presencia ha contribuido a que la población de ascendencia africana se diluyera en la masa mestiza e indígena. Desaparecieron físicamente, pero quedaron en las ciudades nombradas -con excepción de la región yungueña de la ciudad de La Paz que se abordará más adelante-, rasgos patronímicos de personas con ascendencia remota de africanos.



Mapa 1 Bolivia. Fuente: Raíces de un pueblo, Angola Maconde (2000. 129)

La región tropical de los Yungas de La Paz (zona a la que los nativos hacían su ingreso por caminos incaicos) desde la época pre-hispánica los indígenas producían coca. Los colonizadores que se apropiaron de éstas tierras a partir del siglo XVIII, internaron a los afro para hacerlos trabajar de sol a sol y sin paga en sus haciendas, para que cultivaran las plantas y semillas y cuidaran de los ganados que importaron de su continente y, en particular, para que aprendieran de los nativos la técnica del cultivo de la coca, convertido hoy, en la columna vertebral de la economía regional. Territorio donde compartieron con la mayoría aymara y reinsertaron la cultura afro que sobrevive hasta hoy. Desde ésta región llamada el edén yungueño, en la década de los '80 comenzaron a migrar a las ciudades de La Paz, Cochabamba y Santa Cruz, llevando la Saya como la cultura de expresión convertida en bastión de resistencia, con la que se inició gestiones en demanda de los derechos colectivos que el Estado Plurinacional de Bolivia nos adeuda.

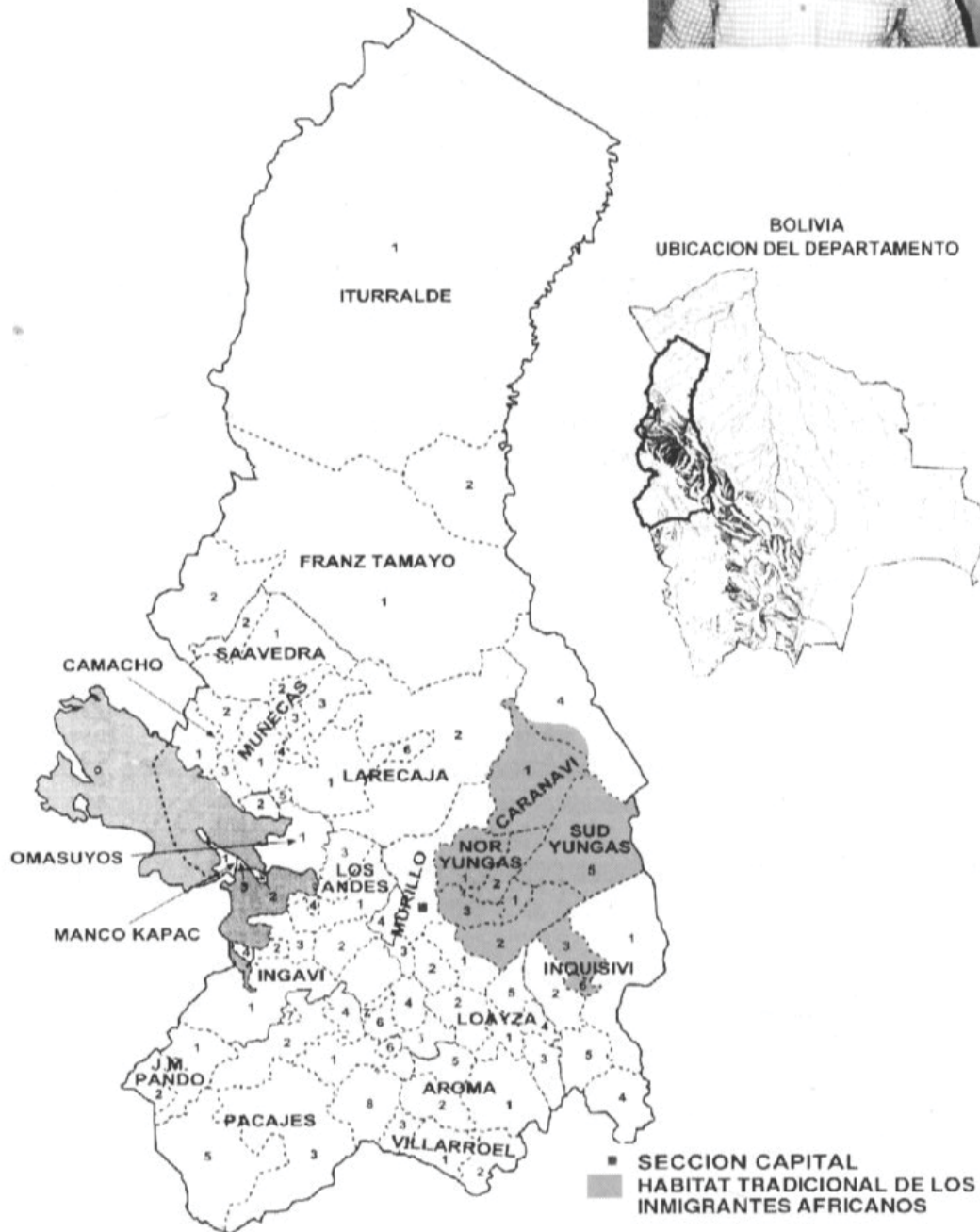
En el diálogo con la naturaleza, desbrozaron malezas y cortaron árboles, construyeron casas y cultivaron: arroz, caña de azúcar, cacao, café, tabaco, bananos, frijoles y la variedad de cítricos y flores, cuidaron de los animales: vacuno, ovino, porcino y caballar y aves de corral.

En la floresta se encontraron con una variedad de troncos como el aju aju y el espeke con los que construyeron cajas y las forraron con el cuero de oveja. Con las yerbas y plantas medicinales que al paso encontraban o las buscaban entre las malezas, prepararon los remedios con las que: curanderas y curanderos sanaban y los sanando las enfermedades. En estas tierras se toparon con hongos, animales y aves silvestres que aprovecharon para alimentarse. La población africana y sus descendientes han aportado al proceso de formación histórica del país, participaron en la Guerra de la Independencia de 1809 y en Guerra del Chaco con el Paraguay (1932 a 1936).

A pesar de contar con el amparo de la Nueva Constitución Política del Estado, de la Ley de Discriminación y Racismo, de la Ley de Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez y de los convenios internacionales, la población afro aún no goza plenamente de los beneficios de esos derechos. El Estado Plurinacional de Bolivia, en particular, no cuenta con una agenda para la población infantil de ascendencia africana, se

LA PAZ

División política



FUENTE: BOLIVIA UN MUNDO DE POTENCIALIDADES
Atlas Estadístico de Municipios (Pág. 49)

Mapa 2. Departamento de La Paz, División Política. Fuente: Raíces de un Pueblo, Angola Maconde (2000: 131).

desconoce la situación de las niñas, niños y adolescentes que se encuentran en pobreza total y extrema, por tanto, aún está pendiente el acceso efectivo a los derechos a la salud, a la educación, a la vivienda y por ende a la identidad.

Del último informe presentado por UNICEF (2010) conocemos que más de un millón y medio de niños en Bolivia sufre de desnutrición debido, sobre todo, a las dificultades económicas de muchas familias campesinas, hecho que incide en la precaria alimentación de sus hijos. Otro elemento importante es la permanente migración de las familias y personas afro ante la falta de mayores opciones de subsistencia, desde diferentes áreas rurales a otras ciudades del país o a otros países. Esta migración casi forzada hace que muchos niños se quedan al cuidado solo de su madre y en algunos casos de sus hermanos, quienes, tampoco tienen posibilidades de mejorar su economía familiar. Por otro lado, el trabajo infantil sigue siendo un factor de riesgo para la niñez boliviana en general, siendo el abandono escolar muy frecuente en área rural. Sin embargo, es desconocida la situación de los niños afrobolivianos.

El Instituto Nacional de Estadísticas (INE), presentan indicadores que miden el nivel de pobreza, acceso a la educación, salud, vivienda, empleo, ingresos, migración, y otros se desconocen para la población afro. No se registran, por ejemplo, qué porcentaje de la población total conformamos y cuáles son los indicadores económicos específicos, estas ausencias inciden de forma determinante en el diseño de políticas públicas.

Hay que señalar, sin embargo, que la población afroboliviana - incluido los indígenas- en los municipios de Yungas, cuentan con acceso a viviendas, agua, servicio eléctrico, salud y educación, con excepción de alcantarillado, una realidad muy diferente a la que viven los que emigran a las ciudades del país, buen número no cuenta con vivienda propia, hacen frente a la discriminación en empleo y salarios y carecen del nivel de vida que se viven en los Yungas.

Desde las apreciaciones mencionadas, este trabajo analizará de cerca, las dificultades, logros y proyecciones de la población afroboliviana en el campo de la educación. Abarcará también la enorme desproporción de normas legales expuesta para indígenas y afrobolivianos y porqué la memoria histórica de los dos pueblos ocupan espacios diferentes en el diseño curricular de la Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez.

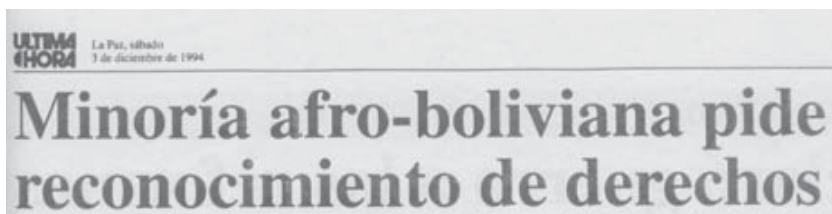
1. 2 NORMATIVAS LEGALES

Los derechos y libertades del pueblo africano que fueron vulnerados de raíz en sus propios territorios por los europeos, fue la calca patética impuesta en cada país de las tierras conquistadas y colonizadas del Nuevo Mundo. Libertad que fue conquistada para la generación de descendientes de africanos en algunos países de las tres Américas, en particular de Sud América con las guerras de independencia, un derecho a la libertad que no fue concesión gratuita de patriotas e independentistas, sino que tuvo precio de sangre. En el caso particular de la Audiencia de Charcas hoy Estado Plurinacional de Bolivia, la libertad de los descendientes de africanos y de los indígenas originarios, no llegó al finalizar la guerra de la Independencia que duró de 1809 hasta 1824. El año de 1825, la Independencia marca el cambio de época, nace la nueva República pero los nuevos grupos de dominación mantuvieron a ambos grupos bajo el yugo de la neo esclavitud.

En la primera Carta Magna redactada por el Libertador Simón Bolívar y promulgada el 6 de agosto del siguiente año, en el Artículo 11. Inciso 4° [decía]: “Son bolivianos todos los que hasta el día han sido esclavos: y por el mismo quedarán de derecho libres, en el acto de publicarse la Constitución; pero no podrán abandonar la casa de sus antiguos señores, sino en la

forma que una ley especial lo determine” (Salinas, 1989: 20), pero no fue aprobada como fue proyectada. A partir de ese entonces se sucedieron varias reformas constitucionales con tentativas abolicionistas, en el fondo siempre recalaban a favor de los organismos esclavistas. Décadas después en 1851 en el gobierno de Isidoro Belzu, se reformaría la Constitución cuyo artículo 1° decía: “Todo hombre nace libre en Bolivia; todo hombre recupera su libertad al pisar el territorio, la esclavitud no existe ni puede existir en él” (Ibíd.: 123). La brecha de la historia esclavista y de injusticias ocultas se cerró después de transcurridos 127 años, más propiamente con la Revolución Nacional de 1952 y la promulgación de la Reforma Agraria en agosto del año siguiente. Se terminó la opresión y la explotación, se estableció el derecho al voto universal y se distribuyó la tierra, y se destrabó el derecho a la educación gratuita como política de Estado.

Si bien el cambio político del Estado rompió las cadenas de opresión de rancias estructuras, el pueblo afroboliviano siguió invisible para el gobierno de entonces y para todos los que sucedieron. A partir de la década de los '80 comienza la migración del pueblo afro campo a la ciudad, y con sus esperanzas para mejorar su vida llevan también la cultura de expresión la saya, y, en las calles de la ciudad de La Paz, con el propósito de lograr el sueño de ser actores vivos de la nacionalidad, los jóvenes comenzaron a dialogar con la sociedad y en particular con el Estado, por medio del ritmo negro. La prensa viendo el activismo del pueblo afroboliviano, comenzó a expresar su apoyo.



Actitudes similares se repitieron con los que migraron a la ciudad de Santa Cruz, luego a Cochabamba. La saya que tiene los basamentos de identidad afroboliviano también llegó a las calles de la culta Charcas (Sucre) y a las coloniales calles de Potosí para exigirle a la sociedad y al Estado la reparación de la deuda histórica.



La lucha del pueblo afroboliviano por alcanzar los derechos en la tierra que han nacido, siguió su modo pacífico de reclamo.



La participación en las comisiones de la Asamblea Constituyente en Sucre (2007), permitió al pueblo afroboliviano allanar el difícil camino hasta el momento recorrido y alcanzar logros de sueños esperados. Activismo que ha permitido, en lo que respecta, lograr cambios democráticos, en el Honorable Consejo Departamental de La Paz (hoy Gobernación):

RESOLUCIÓN N° 1694

El H. Consejo Departamental de La Paz, como la instancia de consulta, control y fiscalización en uso de sus atribuciones señaladas en la 1654; con 19 votos aprobatorios en sala al momento de la votación.

RESUELVE:

ARTICULO PRIMERO: declarar como “PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL A LOS TESOROS HUMANOS VIVOS ASENTADOS EN EL DEPARTAMENTO DE LA PAZ”

Como son los AFROBOLIVIANOS, que se encuentran ubicados en las provincias de Sud Yungas y Nor Yungas.

RESOLUCIÓN N° 1609.

El Consejo Departamental de La Paz, en uso de sus atribuciones señaladas en la Ley No. 1654 de Descentralización de 28 de julio de 1995 y con 19 votos aprobatorios del Pleno del Consejo Departamental.

RESUELVE:**ARTÍCULO UNICO: Se declara PATRIMONIO HISTÓRICO CULTURAL E INTANGIBLE DEL DEPARTAMENTO DE LA PAZ, A LA DANZA “LA SAYA” PERTENECIENTE A LA CULTURA AFROBOLIVIANA.**

Ambas resoluciones aprobadas en la 40° Sección Extraordinaria de H. Consejo Departamental de La Paz, a los Diez días del mes de Abril de Dos Mil Siete años.

En el 2008 la Cámara de Diputados aprueba el Proyecto de Ley N° 234/2008:10 de Mayo de 2008 que a la letra dice: “RECONOCIMIENTO DEL PUEBLO AFRODESCENDIENTE DE BOLIVIA”:

ARTÍCULO 1 (Igualdad Jurídica). El Estado Boliviano establece que el Pueblo Afrodescendiente de Bolivia, goza de todos los derechos, garantía y obligaciones que establece la Constitución Política de Estado, Leyes, Tratados y Convenciones Nacionales e Internacionales que salvaguardan a los pueblos indígenas y originarios.

ARTÍCULO 2 (Reconocimiento). Bolivia, libre, independiente, soberana, multiétnica y pluricultural, reconoce al Pueblo Afrodescendiente de Bolivia su derecho a conservar, reforzar sus propias instituciones: políticas, económicas, sociales y culturales, avalando para tal efecto: su cultura, historia, sus usos y costumbres, su identidad, valores y lengua.

ARTÍCULO 3 (De sus Autoridades Nacionales). Las autoridades nacionales del Pueblo Afrodescendiente de Bolivia, podrán ejercer funciones de administración, en aplicación a normas propias de acuerdo a sus usos, costumbres y procedimientos, siempre y cuando no sean contrarias a la Constitución Política del Estado y Leyes vigentes en el país.

ARTÍCULO 4 (Declaración). Se declara a la saya afroboliviana como Patrimonio Cultural de Bolivia.

ARTÍCULO 5 (Preservación y Difusión). El Poder Ejecutivo, las Prefecturas y los Municipios respectivos, quedan encargados de desarrollar políticas de fomento, promoción, preservación y difusión de la cultura Afroboliviana.

La Nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de

Bolivia promulgada el 7 de febrero del 2009, reconoció al pueblo afroboliviano como parte de la nacionalidad.

Artículo 3. El pueblo boliviano está conformado por la totalidad de las bolivianas y los bolivianos pertenecientes a las áreas urbanas de diferentes clases sociales, a las nacionales y pueblos indígena originario campesinos, y a las comunidades interculturales y afrobolivianas.

Artículo 32. El pueblo afroboliviano goza, en todo lo que corresponda, de los derechos económicos, sociales, políticos y culturales reconocidos en la Constitución para las naciones y pueblos indígenas, originarios y campesinos.

Artículo 101. II. El Estado protegerá los saberes y los conocimientos mediante el registro de la propiedad intelectual que salvaguarde los derechos intangibles de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos y las comunidades interculturales y afrobolivianas.

Artículo 395. I. Las tierras fiscales serán dotadas a indígena originario campesinos, comunidades interculturales originarias, afrobolivianos y comunidades campesinas que no las posean o las posean insuficientemente, de acuerdo con una política estatal que atienda a las necesidades poblacionales, sociales, culturales y económicas.

En cuanto a la temática sobre derechos de la niñez y adolescencia, si bien el Estado Plurinacional en el Art. 77 de la CPE, “tiene la obligación indeclinable de sostenerla y garantizarla” y en la sección V “Derechos de la niñez, adolescencia y juventud”, los artículos 58 y 59 sancionan los derechos de la niñez y adolescencia. Pero, se desconoce el trato en la pedagogía del aula a las niñas, niños y adolescentes afrobolivianos.

La educación en el área rural de Bolivia se implementa a partir de la segunda mitad del siglo XX con “modelos pedagógicos” que no respondían a las realidades culturales de afrodescendientes e indígenas. En el plan de estudios del Ministerio de Educación no contemplaba la historia, las tradiciones y los saberes de la comunidad afroboliviana, normativa que no contribuyó a conocer los aportes de los africanos y de sus descendientes al proceso de formación histórica del país, a valorar la cultura y a afirmar la identidad. Vacío curricular que el Ministerio propone cerrar con la nueva

Ley de Educación “Avelino Siñani - Elzardo Pérez”.

En los últimos dos años (2009 – 2010) el Ministerio de Educación con el apoyo de UNICEF y la contraparte de los municipios implementaron los Telecentros Educativos Comunitarios (TEC) en núcleos escolares y colegios con presencia de estudiantes afrobolivianos.

La Ley de Educación “Avelino Siñani – Elzardo Pérez”, aprobada el 10 de diciembre de 2010, en el Capítulo 1, La educación como derecho fundamental, Art. 1 Mandatos Constitucionales de la educación, parágrafo 6, dice:

La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo.

En el Capítulo III, Diversidad Sociocultural y Lingüística, Art. 6. Intraculturalidad e Interculturalidad, inciso I, dice:

La Intraculturalidad promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, comunidades interculturales y afro bolivianas para la consolidación del Estado Plurinacional, basado en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia. En el currículo del Sistema Educativo Plurinacional se incorporan los saberes y conocimientos de las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, comunidades interculturales y afro bolivianas.

El actual Sistema Educativo Plurinacional, en esencia, señala la puesta de contenido cultural regionalizado y diversificado. En ese sentido, el afro boliviano, en el marco de lo establecido, se constituye en responsable de la gestión educativa curricular en el ámbito de su jurisdicción. Al ser actor, al margen del reconocimiento, evita la desvirtuación étnica.

A pesar de formar parte de la Nueva CPE del Estado Plurinacional de Bolivia, según establece la ley, gozamos de la igualdad de oportunidades, pero, en el espacio público, hacemos frente a la discriminación en el trabajo y en el sistema educativo. No podemos participar según nuestros usos y costumbre en la elección directa de un representante para ocupar un escaño en la Asamblea Legislativa Plurinacional.

CAPÍTULO DOS

EDUCACIÓN AFRO BOLIVIANA

DEBATE EDUCATIVO

La educación en el área rural comenzó a constituirse en el pasado, a partir del cambio político que se dio en 1952. Como el proyecto fue parte de la agenda política del primer gobierno de Víctor Paz Estensoro, su implementación fue de amplia aceptación en todas las ex-haciendas de las provincias. Fue impuesto el currículo base con asignaturas de matemáticas, lenguaje e historia. Comenzaron a funcionar con “diferenciación formal y académica para las clases urbanas y las clases no indias, por un lado, y una adecuación práctica basada en la experiencia y antecedentes culturales de los pueblos indígenas [incluida la población afroyungueña], por otro” (La Razón, 2006:93).

En Bolivia, cuatro gobiernos incluyeron la reforma educativa en sus plataformas políticas y, lo que es igualmente importante, dieron continuidad al equipo que diseñó la reforma en el ETARE [Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa] y que luego la implementó en MEC [Ministerio de Educación y Cultura] (Contreras y Talavera, 2005:25).

2.1 DEBATE DESDE LAS PRODUCCIONES NO AFRO

El debate educativo propuesto por el ETARE al MEC, en una primera etapa, se articularon exclusivamente desde una perspectiva occidental que se reflejó en el libro Blanco, “sistema de educación Boliviana estructurado por el código de la Educación Boliviana de 1955, el decreto supremo 08601 de 1968 y la ley de la Educación Boliviana de 1973” (MEC, 1988: 13), y el libro Rosado (1987), que proponía como “primer objetivo la erradicación del analfabetismo” (MEC, 1988: 13). “Estas propuestas incluían la unificación de la educación rural y urbana, la descentralización de la educación y la introducción de cambios curriculares para formar ciudadanos críticos y reflexivos” (Contreras y Talavera, 2005: 43). El origen de la Ley de Reforma Educativa que, en esta fase, contó con el apoyo del Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y donaciones de los gobiernos de Suecia, Países Bajos y Alemania y con el aporte del Tesoro General de la Nación, se centró en el debate exclusivo, dirigido y conducido por la minoría dominante, sin considerar a los pueblos indígenas originarios y la afroboliviana que forman parte del Estado Plurinacional de Bolivia.

“Pimentel identifica tres momentos claves, entre mediados de 1994, cuando se aprueba la ley, y 1996, cuando la reforma llega a las aulas. 1. Incapacidad de concertación y conflictos (de julio de 1994 a marzo de 1995). 2. Organización técnica e incertidumbre (marzo a diciembre de 1995). 3. Despegue, realizaciones e insuficiencias (enero de 1996 a junio de 1997). Sin embargo, los instrumentos que se requerían para impulsar la transformación, como por ejemplo el diseño curricular y los planes y programas, estuvieron en las escuelas recién a fines del 2003, cuando se capacitó a los directores para orientar el proceso de implementación; hasta 2004 aún no llegaba a las escuelas los módulos para el segundo ciclo” (Ibíd.: 57-58).

“La reforma dio un paso nuevo y atrevido al introducir la educación intercultural y bilingüe en el ámbito nacional... Sin embargo, es necesario aclarar que la propuesta de educación bilingüe de la reforma es de desarrollo y mantenimiento de la lengua materna y enseñanza del castellano como segunda lengua” (Ibíd. 83).

En las últimas décadas del siglo XX se ha dado un fuerte flujo de migración campo ciudad, un considerable grupo de personas y familias quechuas, aymaras, guaraníes, chimanes, lecos, afrobolivianas y otros sobrepasaron los linderos de sus comunidades y los límites provinciales para asentarse en las laderas y zonas periféricas de las ciudades de La Paz, Cochabamba, Santa Cruz, Sucre y el resto de los departamentos donde definieron, barrios y zonas de residencia, en cuyos espacios y tiempo afianzaron parte de su cultura, definidos por la “aculturación”, aspecto que define la migración. Desplazamiento que determinaron ciertas lógicas de acción y políticas de Estado y en los gobiernos departamentales, como ser viviendas, salud, servicios básicos y educación. En este sentido, en las ciudades se ha formado un “capital cultural”, con ideas de nueva identidad caracterizado por una alta medida de interculturalidad.

La tarea principal de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), de impartir las clases en la lengua materna, como segunda el castellano, determina el fundamento de la identidad cultural de los pueblos. La cultura es una forma de comunicación y el elemento que tiene la primacía es la lengua.

El pueblo indígena originario, amparado en sus logros, como el

reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural en la Constitución Política de Estado, percibiendo de modo intuitivo que, la EIB como política de Estado, no resolvía la relación cultural urbano/rural, la vinculación de la imagen que se tiene de sí mismo y de otros, comenzaron a formular una nueva propuesta educativa “desde la visión de las naciones indígenas originarias”. Participaron en la elaboración de la Ley “descolonizadora” de Educación Boliviana Avelino Siñani y Elizardo Pérez, y propusieron la propuesta denominada “por una educación indígena originaria –Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural”, más conocido como “Libro verde” (CNC-CEPOS, 2009: 9). De modo que, da inicio a la segunda etapa de la reforma educativa, esta vez con la participación y conducción del consejo Educativo de los Pueblos Indígenas Originarios (CEPOS), bajo la dirección de la Fundación AUTAPO, con el apoyo económico de Agencias de cooperación de Dinamarca, Holanda y Suecia.

El 2004 el pueblo indígena originario inicia la propuesta educativa, con esa oferta participan de la propuesta de Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez y realizan la sistematización de saberes y conocimientos de los pueblos indígenas.

Trabajo que sirvió para elaborar los lineamientos del currículo regionalizado que son parte de la Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez. La currícula regionalizada quiere decir, recoger, recuperar los saberes y transformarlas en planes y programas para que se enseñen en las escuelas. El Comité Nacional de Coordinación de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CNC–CEPOs) “que han jugado un papel fundamental apoyando a sus pueblos para que participen en el proceso de la reforma” y el Consejo Nacional Aymara (CEA), trabajaron en coordinación con la Fundación AUTAPO en el modelo de la currícula que vuelve a las comunidades y la validan (entrevista a Apala, 2011).

El articulador común del debate se destaca desde la dinámica del territorio y la lengua. El escenario de la educación actual: intracultural, intercultural y plurilingüe busca adecuar las consecuencias que afectan directamente la cultura y la vida cotidiana, desconocida cotidianamente, reflejada en los 36 pueblos indígenas originarios que ocupan el territorio nacional, incluido la comunidad afroboliviana negada, a pesar del reconocimiento legal entre la diversidad de culturas. El desafío

de la educación de hoy propone contribuir a evitar una fragmentación cultural, como los conflictos interculturales de febrero y octubre del 2003 y el de mayo de 2008.

El primer concepto que entra en la Ley es la intraculturalidad, el conocimiento propio, la educación comunitaria. La interculturalidad, el debate riguroso sobre cómo nos vemos a nosotros mismos, entre lugares, lenguas y formas de vida con los miembros de otro ámbito cultural que, no obstante, de haber tomado el derrotero del enfrentamiento, se ha convertido en el mayor desafío del Estado. La plurinacionalidad del país asemeja un mosaico cuyos componentes son los pueblos que conforman una red de comunidades que se identifican por la lengua, son parte de la CPE. Lo ratifican el convenio 169 de la OIT, la declaración de las Naciones Unidas sobre derecho a la libre determinación y la declaración de la Organización de las Naciones Unidas sobre los Derechos indígenas, lo mismo que la ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez, lo reconoce.

El fundamento de la nueva Ley de educación está guiado por el dinamismo entre regiones, en una palabra el territorio, y por sus formas de vida, lugares y lenguas. En este sentido, cada pueblo en la región donde habita tiene su propio “capital cultural”. Los factores culturales son decisivos: la imagen de Dios, la cosmovisión, los mitos, la relación de los hombres con la naturaleza, lo sobrenatural, la muerte, su comportamiento con el medio ambiente como premisa de una propia conciencia ecológica, su relación con el tiempo, con el suelo y los campos de cultivo.

La educación es tema nacional y cuenta con el reconocimiento de la CPE y de la nueva Ley de educación, por tanto, los textos del currículo educativo tienen que reflejar la imagen del “capital cultural”, porque no se puede desconocer la realidad y la importancia que tienen los pueblos en el interior del Estado y de la sociedad. En este proceso de cambio, la propuesta no vino de la elite, sino de las organizaciones indígenas originarias que son parte de pueblo, que propusieron la lógica de recuperar los saberes del tejido cultural y visualizarlos en el nuevo concepto de educación intracultural, intercultural y plurinacional. Las regiones se diferencian por sus historias y sus estilos de vida, por lo tanto, hay que dirigir la mirada al conjunto de la dimensión cultural que, dado la tendencia de migración campo ciudad, niños, jóvenes y familias desarrollan dinámicas

culturales distintas por el contacto con el entorno urbano y los medios de comunicación masivos que tienden a la “criollización”. Para evitar este sistema conceptual, la política de la presente ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez, propone desarrollar una identidad que genere cambios estructurales en la lógica de educación, los textos curriculares deben estar nutridos por el peso de una alta medida de interculturalidad y así establecer vínculos entre antiguos valores y evitar que los lazos de comunicación con la comunidad se diluyan por el cambio de espacio geográfico.

2.2 DEBATE DESDE LA COMUNIDAD AFROBOLIVIANA

El pueblo afroboliviano no cuenta con territorio propio, los Yungas el lugar de asentamiento histórico es compartido con los aymaras, región que se caracteriza por el dinamismo intercultural de ambas culturas más una mínima expresión de mestizos avecindados en los pueblos. El otro elemento es el término lingüístico originariamente calificado como la nueva lengua madre surgida en el territorio de la Audiencia de Charcas (hoy Estado Plurinacional de Bolivia), que es una mezcla de las respectivas lenguas originarias: el quechua y aymara, las coloniales: el castellano, portugués y las africanas que a pesar del trasfondo en el escenario intercultural de la región mantuvo la diversidad que más que la autonomía, se apoya en los vínculos interculturales.

El pueblo aymara y el afroyungueño, si bien en la comunidad y en el trabajo agrícola son iguales, difieren en el tronco cultural. De igual manera, si los derechos humanos en principio también son comunes para todas las culturas, como la salud, educación, etcétera, etcétera. En parte, por la procedencia de distintas vertientes culturales, también existen los derechos específicos de cada pueblo y en medida similar los valores fundamentales difieren también entre las culturas.

En noviembre de 2005 el Ministerio de Educación y Culturas por intermedio de la Unidad de Interculturalidad propició un encuentro de educación con representantes de la comunidad afro de la localidad yungueña del Municipio de Coripata, participaron alumnos del colegio Eduardo Abaroa del pueblo, directores distritales de: Irupana, Chulumani, Coripata, Coroico y Caranavi.



Una de las falencias que se detectaron –entre otras– fue la falta de formación y capacitación de docentes, es decir, falta de conocimiento secuencial de la historia de los afrobolivianos desde los Institutos Nacionales Superiores (Normales). Los profesores que imparten conocimiento a los receptores del aula, entre niñas, niños y jóvenes en las Unidades Educativas de los Municipios proceden de diferente tronco cultural y desconocen el contexto histórico, cultural y geográfico de la sección municipal donde trabajan. No conoce para qué, cómo y porqué los africanos fueron traídos a Charcas (Hoy Estado Plurinacional de Bolivia), en particular a las haciendas yungueñas, cuál fue su participación en las guerras de Independencia y del Chaco, al igual que desconocen las manifestaciones e inserción de elementos de la cultura africana en la región.

El 100% de los docentes tienen como lugar de nacimiento a las diferentes provincias del departamento de La Paz, los porcentajes más representativos son; el 28,2% nacidos en la provincia Omasuyos, el 22,5% en la provincia Murillo. Con relación al porcentaje de docentes nacidos en provincias yungueñas, estos son bajos; el 5,6% en Sud Yungas, el 4,2% en Nor Yungas y el 5,6% en Caranavi, lo que representa un total de 15,4% de profesores yungueños trabajando en esta región. Llama la atención el alto porcentaje de docentes nacidos en la provincia Murillo que representa por lo general

a las áreas urbanas de este departamento como El Alto y La ciudad de La Paz (Ximena, 2009).

Se advirtió también la dificultad que los profesores tienen con la lengua aymara con respecto a las estrategias metodológicas de enseñanza, más aún, el modo de hablar con el giro lingüístico que le caracteriza al afroyungueño.

“No tenemos la culpa de no saber una lengua originaria todos los profesores... aquí tampoco nadie habla en la comunidad, entonces ahí tenemos problemas, las autoridades no conocen donde se habla y donde ya no se habla la lengua originaria... por eso es que hasta ahora no podemos trabajar con el tema de la lengua en las escuelas...” (Profesores de Sud Yungas, 2009)

En mayo de 2009 en La Paz – Bolivia, se realizó el “IV Encuentro internacional del grupo Barlovento, generando conocimiento desde adentro” (que contó con la presencia de activistas e investigadores de Colombia, Ecuador, Perú, Paraguay, Argentina, Uruguay, Chile y Bolivia), ocasión en la que se produjo el encuentro académico con la carrera de Historia de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), en el Museo de Etnografía y Folklore (MUSEF), participaron el director de la Carrera, Centro de estudiantes y alumnos en el conversatorio “Descolonizando nuestras miradas del pasado”.

‘Afros’ plantean volver a escribir la historia

Hay que volver a reescribir la historia para nuevamente contarla y complementar sobre el importante aporte del conocimiento y tradición de los pueblos afrodescendientes en Sudamérica. Es necesario lograr que los jóvenes y niños no se queden con la idea de que los “afros” sólo fueron mano de obra y [esclavizados] traídos de la madre África sin conocer sus verdaderos orígenes, el conocimiento y el aporte en la historia de los distintos países sudamericanos (Cassiani, 2009).

Se cuenta con la bibliografía en dos tomos sobre la historia afrosudamericana, resta la metodología de enseñanza. El encuentro entre la carrera de Historia y el grupo Barlovento, en

alguna medida, ha abierto el espacio de diálogo entre la Universidad y la comunidad afro de Yungas para compartir el conocimiento intelectual con los saberes colectivos.

El pueblo afroboliviano, por ser demográficamente menor y geográficamente marginado y en particular como parte de la población cree en la inexistencia de población afro, el Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE) durante el periodo de preparación, no consideró las escuelas rurales donde hay población afro. -Como la educación intercultural y bilingüe no habla de la pedagogía sino del idioma, y, “la lengua afroboliviana es un lenguaje tradicional muy distinto al castellano boliviano actual,... [Como] no se trata de un castellano mal aprendido’ ni de un ‘castellano mal hablado’ sino de la experiencia legítima de una comunidad que deriva de los contactos entre el castellano y una variedad de leguas africanas durante la época de la esclavitud” (Lipsky, 2006: 137-166). Empero, “los hábitos lingüísticos tiene su origen en el portugués por ser la primera lengua que los africanos tomaron contacto y por la marcada influencia de palabras quechua, particularidad que los autores lo denominaron contaminación de lenguas, la quechuización de las palabras” (Arellano y Eichmann, 2005:19-26). A eso se adiciona, como afirma Antonio Paredes Candia, la “aymarización de vocablos castellano que aún se los utiliza y tienen vigencia porque todavía se los necesita” (Paredes, 1982: 112-155)-. Y, como el descendiente africano a la lengua impuesta por el contacto con los nativos le adaptó vocablos aymara y quechua, y además, le imprimió su propio fonema y dicción, los técnicos asumieron que el pueblo afroboliviano no tiene desventajas del idioma, y por eso, además de su particularidad distintiva no formó parte del proceso.

El 2006 el Ministerio de Educación y Culturas, mediante la Comisión Nacional de la Nueva Ley de Educación Boliviana, convocó al Congreso Nacional de Educación en Sucre, instancia donde el MEC, en presencia de profesores de colegios públicos, privados y de convenio, la iglesia, universidades, organizaciones sociales y afroboliviano, propuso la Ley de educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”. El relacionamiento del pueblo afroboliviano con el Ministerio de Educación, tiene su origen a partir del congreso.

Al año siguiente, se conformó el “Consejo educativo de los pueblos originarios y campesinos” (CEPOS), 20 sabios quechuas, aymaras y guaraníes fueron seleccionados de los 36 pueblos originarios, trabajaron en la inclusión de los saberes indígenas originarios en el diseño curricular a la que no asistió un solo afroboliviano.

En el campo educativo, no se logró constituir un equipo, un “Consejo educativo del pueblo afroboliviano”, o, un movimiento que aglutine a docentes afros. Es un espacio que no se trabajó y por tanto son temas pendientes para el fortalecimiento de la educación con el pueblo afroboliviano como expresión verdadera de la interculturalidad.

alguna medida, ha abierto el espacio de diálogo entre la Universidad y la comunidad afro de Yungas para compartir el conocimiento intelectual con los saberes colectivos.

El pueblo afroboliviano, por ser demográficamente menor y geográficamente marginado y en particular como parte de la población cree en la inexistencia de población afro, el Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE) durante el periodo de preparación, no consideró las escuelas rurales donde hay población afro. -Como la educación intercultural y bilingüe no habla de la pedagogía sino del idioma, y, “la lengua afroboliviana es un lenguaje tradicional muy distinto al castellano boliviano actual,... [Como] no se trata de un castellano mal aprendido’ ni de un ‘castellano mal hablado’ sino de la experiencia legítima de una comunidad que deriva de los contactos entre el castellano y una variedad de lenguas africanas durante la época de la esclavitud” (Lipsky, 2006: 137-166). Empero, “los hábitos lingüísticos tiene su origen en el portugués por ser la primera lengua que los africanos tomaron contacto y por la marcada influencia de palabras quechua, particularidad que los autores lo denominaron contaminación de lenguas, la quechuización de las palabras” (Arellano y Eichmann, 2005:19-26). A eso se adiciona, como afirma Antonio Paredes Candia, la “aymarización de vocablos castellano que aún se los utiliza y tienen vigencia porque todavía se los necesita” (Paredes, 1982: 112-155)-. Y, como el descendiente africano a la lengua impuesta por el contacto con los nativos le adaptó vocablos aymara y quechua, y además, le imprimió su propio fonema y dicción, los técnicos asumieron que el pueblo afroboliviano no tiene desventajas del idioma, y por eso, además de su particularidad distintiva no formó parte del proceso.

El 2006 el Ministerio de Educación y Culturas, mediante la Comisión Nacional de la Nueva Ley de Educación Boliviana, convocó al Congreso Nacional de Educación en Sucre, instancia donde el MEC, en presencia de profesores de colegios públicos, privados y de convenio, la iglesia, universidades, organizaciones sociales y afroboliviano, propuso la Ley de educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”. El relacionamiento del pueblo afroboliviano con el Ministerio de Educación, tiene su origen a partir del congreso.

CAPÍTULO TRES

EXPERIENCIAS ETNOEDUCATIVAS Y SITIOS DE PATRIMONIO CULTURAL EN EL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

3.1 VISIÓN DESDE LA ETNOEDUCACIÓN AFROBOLIVIANA

Dar a conocer la zona minada de saberes acumulados que forma parte de las experiencias de vida que se tienen legitimados por medio de las voces de las abuelas y abuelos y de madres y padres afrobolivianos.

Desde casa adentro

La persona que se encuentra conectada con la raíz está conectada a la fuente de la sabiduría. La experiencia con Dios, donde aprendemos la concepción humana de quién soy yo, concepción del medio ambiente y la mirada general al mundo. La característica de una persona que está en la raíz es que tiene una identidad, que no se deja llevar por los demás, expresa una madurez, que tiene bastante apertura de dar y recibir. Las personas que han llegado a este nivel son abiertas sin perder lo que son. Estas personas son las que ayudan a transmitir o ser un puente con los adultos y la nueva generación. La sabiduría es la esencia de la raíz cultural. Estas personas son las abuelas y abuelos, pero, también en ellos puede existir egoísmo.

A partir de los 30 años la persona debe estar en el tallo lo que dice tiene peso, tiene consistencia si no está en ella no tendría clara su identidad como persona “quién soy”, pobre de valores, desconoce las tradiciones y más aún su historia.

Quedarse en las ramas es quedarse sin fundamento y cambiante, es quedarse en el mecanicismo se llega al aburrimiento. Para que el joven no se aburra tiene que existir una novedad. Los abuelos tienen que buscar esa conexión, en muchos casos hay como un corte entre la generación vivida y la juventud. Los abuelos deben decir nosotros hemos llegado hasta aquí y ustedes tiene que avanzar, tiene que aprender a descubrir y así evitar que el joven cambie de cultura o se avergüence. Quedarse en las ramas sólo nos quedamos con el ruido y tiene graves consecuencias, porque se pierde el interés de vivir, para que comprometernos y se lleva una vida superficial.

Cuando nos quedamos en las hojas, nos quedamos con cositas, es la característica de los jóvenes porque están aprendiendo, la característica del Joven, así como las hojas cambian en cada estación, el joven no tiene coherencia no tiene consistencia, está avasallado por la moda. La riqueza de valores no se cambia. Tiene que haber una relación con las raíces si queremos florecer. La vida es dinámica está en constante cambio, pero a veces nos quedamos con la imagen, la gente maneja imágenes que puede convertirse en una costumbre y eso se maneja mucho y perjudica y que muchas de esas imágenes es parte de la cultura. Los que hacemos la cultura somos nosotros y podemos estar equivocados porque se legaliza aquello. Es la visión etnoeducativa donde se preparan a la gente con valores, con conciencia social, con derechos colectivos y la concepción humana de quién soy yo.

La base filosófica de la ley de carácter unitario, de tronco común y estándar que alcanza a representar a todos alrededor de los derechos constitucionales, por dentro sufre un quiebre, los afrobolivianos al no contar con territorio propio, la intraculturalidad se reduce al entorno comunal, eso nos resta el derecho a la autonomía. La regionalización desnaturaliza y crea conflictos étnicos. La interculturalidad traducida en la lengua (aymara, quechua y guaraní), muestra el predominio indígena originaria, y por el giro dialectal excluye al afroboliviano.

Las gestiones del pueblo afroboliviano ante el Ministerio de Educación, por un lado, el derecho que la actual Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia nos faculta, y el carácter curricular de la “Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, por el otro, ha permitido en el 2010 (en Beni - Trinidad), la participación del pueblo afro junto a los 36 pueblos originarios al taller nacional convocado por el ME. En el taller, los técnicos impartieron los términos de referencia para que cada pueblo escriba su historia, textos que deben ser introducidos de manera regionalizada en la pedagogía del aula del nuevo Sistema Educativo Plurinacional.

3.2 DESCRIPCIÓN DE EXPERIENCIA

Para entender el proceso etnoeducativo desde las zonas urbanas y rurales, es necesario recordar que los afrobolivianos que habitamos en las ciudades no sólo somos inmigrantes, si nos remontamos a la génesis colonial nuestros antepasados con trabajo y sudor desde las heladas serranías acuñando la plata, trabajando en la servidumbre de casa, cultivando los campos y luchando en la gesta libertaria, aportaron al proceso de formación histórica del país; en este contexto, es necesario hacer un análisis de los acontecimientos históricos y la vida cotidiana para que, en ningún caso, se nos siga viendo como extraños en el Estado Plurinacional de Bolivia que también es nuestro, un espacio que ganaron nuestros ancestros la ganaron con sangre y largo trabajo sin paga, sólo que la historia ha sido escrita desde la perspectiva de los vencedores. Los autores han distorsionado y fragmentado la historia de los esclavizados y sus descendientes, al borrarlos de la historia oficial no nos permitieron pasar la prueba rigurosa de los que navegan en el mundo de la educación, dificultando el desarrollo cognitivo de estudiantes y de la gente.

Dirigiendo una mirada etnológica al conjunto de la dimensión cultural, esbozamos un escenario diferenciado, sobre todo, en

los más distintos campos de la vida. El concepto de etnoeducación, hasta ahora, se centra en las organizaciones de jóvenes que exponen la música y baile de la saya, expresión cultural que se ha convertido en parte integral de intercambio con la sociedad, y, de los relatos de historias de vida. Procesos que no garantiza a la población afro (niños, adolescentes y jóvenes) la interiorización y apropiación de su cultura y menos se consideran en los textos del currículo plurinacional.

Por eso, hoy más que nunca, es necesario establecer estrategias para insertar a la etnoeducación dentro del sistema educativo y generar un cambio en el currículo educativo, de tal manera que se elimine las formas de resistencia tradicional que impera en la pedagogía del aula y se pueda dialogar con las demás culturas del país, donde prevalezca la interculturalidad.

Una escuela ha de considerar la diversidad cultural como pilar; como cita el Artículo 99. I. de la Nueva CPE, “La diversidad cultural constituye la base esencial del Estado Plurinacional Comunitario. La interculturalidad es el instrumento de cohesión y convivencia armónica y equilibrada entre todos los pueblos y naciones. La interculturalidad tendrá lugar con respecto a las diferencias y en igualdad de condiciones”. Una escuela ha de ser parte de una familia intercultural y con identidad y que esté en consonancia con los orígenes históricos y las necesidades de todos los ciudadanos. Una escuela ha de hacer gestión en la diversidad con la inclusión de todos y todas para desterrar las contradicciones y conceptos que son permeables a los límites conceptuales que hacen al Suma Qamaña en aymara, el Sumak Kawsay en quechua, al “Buen vivir” en castellano. Nuestro concepto de Buen Vivir nos obliga a reconstruir lo público para conocernos, comprendernos y valorarnos unos a otros y otras, entre diversos/as pero iguales a fin de que prospere la posibilidad de reciprocidad y mutuo reconocimiento y con ello posibilitar la autorrealización y la construcción de un porvenir social compartido (León, 2008: 139-40).

3.3 DIFICULTADES, LOGROS Y PROYECCIONES

Las dificultades que enfrentó el pueblo afroboliviano han estado signadas por la carga ideológica impuesta por las estructuras de poder que lo sometieron a vivir aprisionado bajo un espacio geográfico, cercado por el cuadro legal de la opresión y atado en el ejercicio de sus derechos. Después de siglos de haber convivido con diferentes formas de Estado y marcado por diferentes leyes los afrobolivianos –al igual que los indígenas originarios– comenzaron el ejercicio de sus derechos. Logros que fueron otorgados por el Estado post '52. En el presente, la Nueva Constitución Política del Estado abrió el reconocimiento al pueblo afroboliviano, considerando su pleno dentro en la construcción de un Estado plurinacional.

Lo que buscamos los afrobolivianos es fortalecer los principios de interculturalidad que constitucionalmente son los fundamentos del Estado Plurinacional de Bolivia. Las proyecciones que se deben tomar desde dos vertientes: casa adentro y casa afuera.

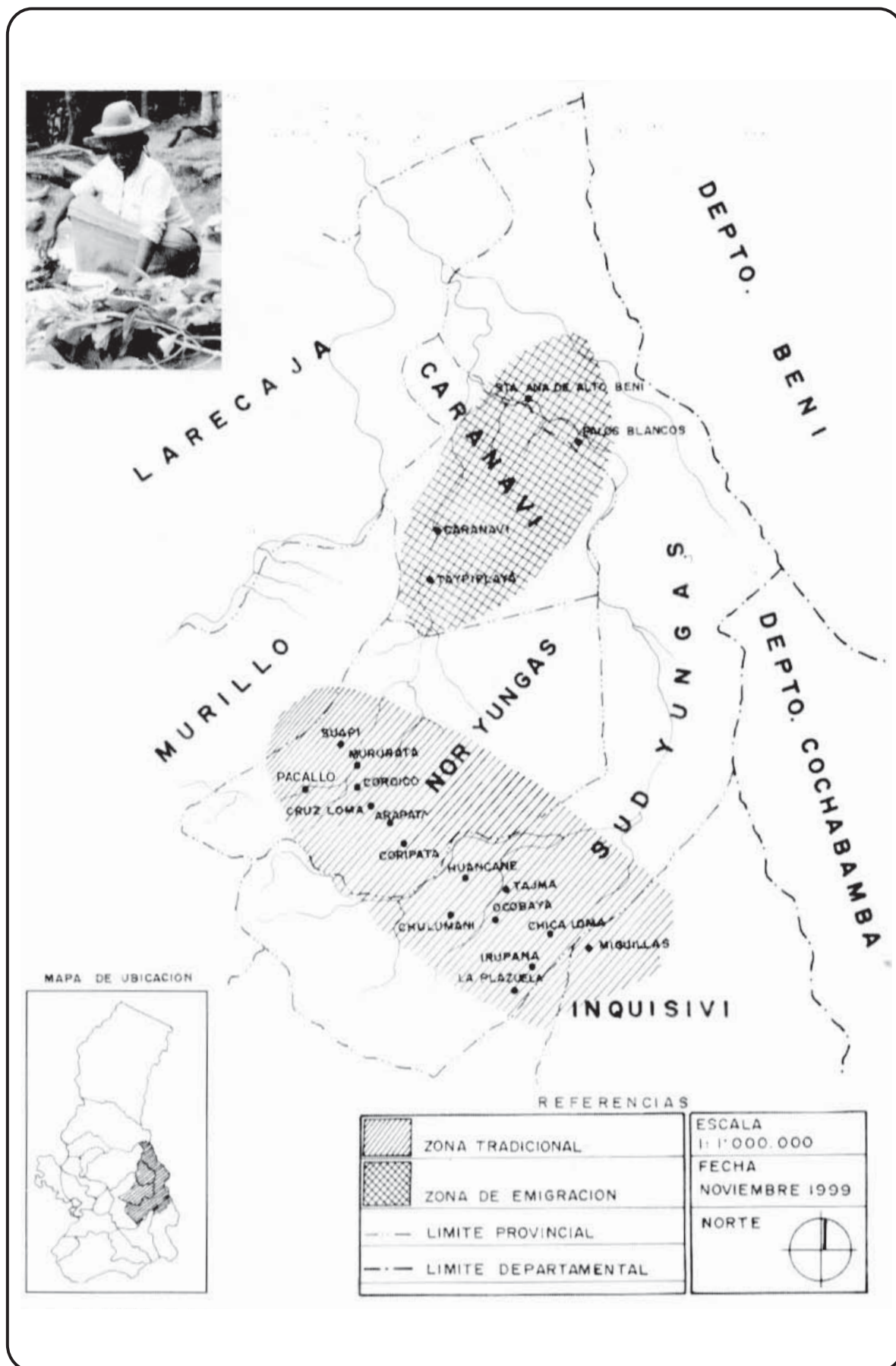
Casa adentro que es el espacio propio, el escenario intracultural que me permite conocerme quién soy y cómo soy yo. “Yo familia, yo comunidad y yo sociedad”. Desde la plataforma común, del imaginario cerrado, con el concepto del

nosotros podemos desde la música que es el disco vertebral de la identidad, la supervivencia de prueba, reafirmar la saya. Cómo con el baile se puede decir a los otros que la saya se desprende del tronco cultural africano, en que nos asemeja y en que nos hace diferentes. Cómo podemos poner el talento y la fuerza para resignificar la saya, la zemba y el mauchi en la cultura afro.

Casa afuera, la relación con lo foráneo, porque cada pueblo tiene una historia propia, un secreto íntimo y profundo, y, por la diferencia entre las culturas se da el diálogo intercultural, escenario del referente histórico donde se encuentran demarcadas las rutas de la interculturalidad. Si el complejo escenario de la identidad permitiera recoger lo que nuestros antepasados pusieron en el surco o lo que se ha sembrado en el país, entonces, en el pasillo curricular los saberes y aportes estarán configurados en el referente histórico de los demás, esto permitirá además, ampliar el abordaje en el espacio público y mantener un vínculo interno entre la tecnología y la cultura.

3.4 PATRIMONIOS CULTURALES EN EL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

Los caminos del Inca que enlazaban la región de “Yuncas” (para los amerindios), Yungas para colonizadores, o “Juntu uraque” (para los nativos aymaras), tierras calientes para el vocablo castellano, fueron las rutas de confinamiento por las que los colonizadores que se apropiaron de las tierras de esta región internaron a los africanos a la zona, de esa manera, la población africana ayudó a repoblar la zona tropical yungueña. La necesidad de mano de obra obligó a los colonizadores a encapsular a los africanos y sus descendientes en el interior de sus haciendas, reclusión que permitió la reproducción del mismo grupo dentro los límites de las haciendas. Al mismo tiempo, este modo de supervivencia favoreció la inserción de elementos culturales que resistieron al paso del tiempo en el contexto yungueño. En esta región geográfica demarcada por la frontera de la ecología cultural, los africanos y sus descendientes reprodujeron los saberes que conservaron en el recuerdo, y, con los que se toparon en el entorno, surgió una nueva cultura. Saberes que se identificaron como el referente cultural que permitió trazar el hilo conductor entre la población afroyungueña, y causaron el efecto dominó de la cultura en el horizonte del Estado, al mismo tiempo, conformaron el puente entre la cultura afrosudamericana con el África y a la vez se



Mapa 3. Asentamiento afro, zona Valles-Yungas. Fuente: Raíces de un pueblo, Angola Maconde (2000: 130).

produjo el forcejeo con la cultura indígena.

Entre los elementos de la cultura material de mayor significado que mantiene el arraigo de la diáspora dispersa por las Américas y con el África subsahariana, se encuentran los instrumentos musicales. En cada región geográfica de América azotada por asentamientos humanos forzosos, los africanos y sus descendientes eligieron los mejores troncos con los que construyeron sus tambores o cajas, acompañados de instrumentos que complementaron y armonizaron los acordes musicales; como la marimba ecuatoriana y el berimbau brasileño.

Comunidad Cala Cala, Provincia Nor Yungas

En la región boscosa de los Yungas paceños eligieron los mejores troncos, el espeke y el aju aju, hoy casi desaparecidos de la ecología geográfica, la construcción de aros, la manera de forrar y en el amarrado sumaron el conocimiento de los diferentes linajes asentados en la región.

- Esto es lo que hemos aprendido en nuestras comunidades viendo a nuestros padres y personas mayores, y, luego hemos enseñado a nuestros hijos. Del tronco de los árboles, construimos una batería de cajas de diferentes tamaños: el tambor mayor, el sobre tambor, asentador, cambiador y el más pequeño el canyingo. (Al igual que en África subsahariana y países afrosudamericanos, los actos festivos y celebración de matrimonios transitaban por el redoble del tambor). Hasta hoy en día en algunas comunidades de afro se sigue tocando y bailando la saya. Los bailes de tierra y a los que tenían habilidad para hacer un careo por medio de coplas, tocaban con la mano. Los que tocaban en grupo utilizaban jaok'añas de palo para apagar los golpes y la cuancha o reje reje de bambú para armonizar los ritmos. No se sabe cuándo ni en qué provincia han construido las primeras cajas, ni cómo la gente afro de las haciendas llegó a tocar. Hemos conocido las cajas que hoy se siguen tocando, algunos tienen de 80 a más años.
- Se cultivaba mucho arroz por las vegas, se pelaba en morteros contruidos de troncos, eran de diferente clase y tamaño: unos eran en forma de baso, habían en forma de batea con un hueco y de silla, esta última con dos huecos, en una se descascaraba y en la otra se blanqueaba, el muisi

- palo con cabezas en sus extremos, con una se procedía a quitar la cáscara y con la otra se blanqueaba.
- Del fruto del banano, pelado y cortado en rodajas o partidos por la mitad y expuestos al sol se elabora la chila, molido se conseguía la harina de plátano. Pelado, asoleado, envuelto en una franela, sometido al fermento hasta que le broten vellosidades y luego secado se elabora la muraya que se podía almacenar para consumir de a poco.
 - De la corteza seca del plátano se hacen esteras, hoy en día se sigue utilizando para sentarse
 - Del fruto de unos arbustos llamados chuncho las mujeres se construían sus collares.
 - Las taltas, construidos de adobe y/o bambú -o cavando un hoyo en el piso de la cocina-, revestidos de paja, en cuyo interior mezclado con un poco de tierra se almacenaban la walusa que se conservaba de un ciclo a otro, eran los silos artesanales.
 - Del campo que era la farmacia natural, las curanderas y curandero afro han sabido aprovechar las propiedades curativas de las plantas. Recogieron (y se continúa) hojas y raíces como: la cala wala, chinchircoma, raíz de la china, solda con solda, malvita tuna, incienso, paico y otras. Con ellas prepararon remedios, parches y pomadas. Ciertas plantas silvestres como el sululu y el maguey que utilizaban como jabón o detergente para el lavado de ropa, el roque y la mora para lavar la cabeza; arbustos que permanecen en el registro de la cultura material. De los cerros extraían el millo.
 - Las casas se construían de adobe y tapial con techo de paja, las adoberas y los tapiales, herramientas que se siguen utilizando por afrobolivianos e indígenas. De igual manera la paleta, herramienta de trabajo construido de un trozo de tronco que se utiliza para plantar coca (principal cultivo de la economía yungueña).
 - La máquinas que utilizábamos para encestar la coca era la prensa, enorme bloque de construido de madera colo, la otra era la máquina de pelar café, también construido de trabajábamos con esas máquinas. Esas máquinas no los construyeron los afroyungueños, pero trabajábamos con ellos.

- La chucaña que tiene forma de embudo construido de palos para destilar el guarapo de caña, nos hacíamos. Las bateas y wislla de palo, hacían algunos tíos.
- En la comunidad de Tocaña, sus vecinos Chijchipa y Mururata del sector Coroico, cantan el matchi cuando regresan del cementerio después de enterrar al muerto a la casa del difunto, es un rezo que se canta en entierros de personas mayores. De cuando en cuando, también en Tocaña bailan la danza de la zemba.
- Habían comidas que se preparaban de las hojas tiernas de la papa walusa, el ají de chiwa, se cocinaba también el pisao de plátano, tortillas de plátano eran. La jaconta, el locro, el chairo, la llajua de chila y muraya, el ají de frijoles o arvejas con conejo, la fritanga aderezada con las hierbas aromáticas, la llajua de lima tomate y de oreja de palo con quirquiña y huacataya.
- La saya pues era lindo tocar, cantar y bailar. Esas voces timbradas de las mujeres, con la de hombre, combinado con las cajas, chancha y cascabel, hacían escuchar hasta lejos. Las letras a veces algunos tíos y abuelos que eran hábiles, se inventaban, cantaban al trabajo, a la plata, a los animales, a las mujeres, por ejemplo esta que dice:
 No confíes en la plata,
 la plata es como la nube,
 la plata es como la nube
 cuando entolda para llover.
- Así cantaban las personas mayores, le ponían sentimiento a la saya. Así se alegraban en las fiestas. En matrimonios era lindo, por el lado de Coroico se casaban en mula ensillado, matrimonio bajau lo llamaban (Entrevista grupal en Cala Cala, 2010).

Comunidad Yáballo, Provincia Sud Yungas

En esta región, los descendientes de africano cultivaron la caña de azúcar, utilizaron el trapiche construido de colo (fierro vegetal), para triturar la caña. Cuyos restos, quedan como patrimonio de la cultura materia.

- Molíamos la caña en el trapiche, el jugo se recibía en peroles de cobre y se ponía a hervir.

- Se sacaba la chancaca, que se utilizaba como azúcar, era bloque sólidos de color marrón. Era dulce y se chupaba, dañaba la dentadura.
- La miel de caña era un tanto espeso, de color marrón, las mujeres de los mayordomos cuando hacían buñuelos, para comer lo bañaban un poco.
- El alfenique, eran bloquecitos de dulce con maní por dentro, envueltos en la hoja seca del plátano, muy ricos que se deshacía en la boca.
- El alcohol se destilaba en alambiques de cobre, las haciendas de la región fabricaban dos clases de alcohol, el cañazo y el osito. Poca cantidad vendían en el pueblo, casi todo llevaban a la ciudad de La Paz (Entrevista grupal en Yábaló, 2010).

CAPÍTULO CUATRO

PROPUESTAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN AFRO BOLIVIANA

4.1 CONSIDERACIONES GENERALES

El paso de la época colonial a la republicana (1825), se da con un peso demográfico indígena seguido de la europea/mestiza y una minoría de descendientes africanos asentados en los Yungas. Declinado el auge argentífero a fines del siglo XIX, las prósperas haciendas esclavistas que aprovisionaban de alimentos a las opulentas ciudades de Potosí y Charcas desaparecieron del escenario social de éstas regiones y con ellas las expresiones de la cultura afrodescendiente, la cual, sin embargo logró un espacio a través de las africanas y africanos y sus descendientes asentados (de manera forzada) en las haciendas de la región semi tropical de Yungas e Inquisivi de La Paz que se convirtieron en asiento de lugar conocido a partir del siglo XVIII.

De esa manera, la nueva sociedad de ascendencia africana que se gestó en los Yungas de La Paz, habló por sí sola del aporte económico, social y cultural que se acuñó en la región yungueña. A través de éste núcleo demográfico surgió el aporte de la cultura afrodescendiente. Los afrobolivianos

aglutinados en comunidades en este nuevo contexto crearon su propio ambiente donde tuvieron mayor oportunidad de organizar de manera colectiva la vida comunal sobre bases tradicionales incorporando los elementos culturales de origen, cuya influencia en el folklore nacional se ha profundizado hasta hoy.

En este contexto “La tarea principal de la cultura es ser el fundamento de la identidad del hombre. La cultura es una forma de comunicación, cuya expresión más elaborada es el idioma, y con él el amplio campo de las ideas. Pero, es igualmente importante indicar que la cultura influye en la estructura social, el rango, la sedimentación de las clases sociales, al igual que el modo de producción y del consumo a una amplia escala social y económica” (Deutsehland, 2000: 46).

De esa manera, el afroboliviano defendió y al mismo tiempo incorporó a la nación sus propios elementos culturales de los cuales eran portadores. Entre los aportes de los afroyungueños en nuestros días resistiendo el paso del tiempo, se evidencia la Saya como cultura de expresión que alcanzó una gran magnitud y que, progresivamente dio lugar a un fenómeno nacional que posteriormente condujo a la Prefectura (hoy Gobernación) al reconocimiento como “patrimonio histórico cultural e intangible del Departamento de La Paz.

Por su lado, la “Ley de Educación Siñani y Elizardo Pérez” deja abierta la implementación de la currícula regionalizada que las organizaciones y comunidades afrobolivianas deben trabajar en coordinación con el Ministerio de Educación para incluir y visibilizar la presencia tantas veces negada, la marginación o la invisibilización, la posición y el aporte afro en la sociedad y cultura. Como también, tiene la oportunidad de desmitificar la deformación ejercida por buena parte del discurso historiográfico de la mentalidad dominante donde se excluye y se invisibiliza en los textos maestros la historiografía afrodescendiente. Es fundamental desarrollar un proceso sistemático de encuentros que permitirá entre en pueblo afro y el Ministerio de Educación trabajar y debatir sobre problemas significativos en la configuración de la currícula.

El reconocimiento de la diferencia cultural de la mayoría de los bolivianos propuesto por la Ley de Reforma Educativa (LRE) de 1994 fue un gran avance en la legislación educativa que sentó

las bases para un mejor entendimiento entre los diversos sectores que componen el país y para el desarrollo económico (Contreras y Talavera, 2008: 35).

La matriz de educación intracultural, intercultural y plurilingüe, con la recuperación de saberes y la inclusión histórica, genera condiciones de reorientar cambios estructurales en la política de educación. La educación intercultural y bilingüe marca la línea política y la forma de comunicación con la sociedad y establece el compromiso del Vivir Bien o Buen Vivir, como perspectiva productiva de la ley en materia de educación.

4.2 ESQUEMA DE LA PROPUESTA

Trabajar en la educación no escolarizada, es construir el andamio cultural de la niñez. Andamio que debe estar sustentado en los valores y saberes del pueblo afroboliviano. En la educación de niños de 4 a 5 años, el hogar juega un rol importante. En esta etapa preescolar, tiene que haber un trabajo relacionado con la cultura. Los niños aprenden los hábitos viendo a sus padres. En la etapa escolar hasta los 6 años, edad en que los niños aprende todo, deben ser copartícipes los padres, la comunidad y el docente. La base de la identidad cultural es la edad, el niño aprende desde que nace, no hay recetas para la infancia. El niño aprende más en el hogar y en la comunidad.

Con la participación de la comunidad (madres y padres de familia), coordinar con el Ministerio de Educación, Distritales y profesores, la socialización de la Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez. Proponer al ME, por intermedio de la sección intracultural, intercultural y plurilingüe el diseño, elaboración e implementación de textos con contenido histórico, saberes y lengua del pueblo afroboliviano en el sistema regionalizado de educación.

Por qué: La actual pedagogía del aula no incluye ni en sentido

superficial la historia del pueblo afroboliviano. De hecho es de gran importancia proponer desde las reflexiones pedagógicas el contenido histórico en la currícula. Debemos re construir mitos y acaso reinventar y reescribir la historia. Por tanto, tenemos la necesidad de que la sociedad en general conozca la historia real y el aporte del pueblo afroboliviano en el Estado Plurinacional de Bolivia a través de la educación. Que todos escuchen la historia del pueblo afroboliviano, incluido el profesorado.

Qué: Tenemos que contar la historia de una parte de Bolivia, la parte del pueblo afroboliviano a todo el pueblo boliviano. Hay que enamorar al resto de Bolivia de nuestra historia. Queremos meter un pie en la escuela para que hablen del aporte, del frisado en el tejido intracultural, intercultural y plurinacional todos los días por lo menos una hora.

Elaborar una propuesta para diseñar la ruta de la reglamentación de la Ley de Educación en los artículos concernientes al pueblo afroboliviano, en los contenidos de la currícula educativa a impartirse dentro del sistema de la educación.

Para qué: Para dar cumplimiento a la Ley de Educación, dar a conocer los saberes, la historia, los aportes a la formación histórica y la realidad actual y cerrar la brecha académica en el sistema de Educación Plurinacional.

Sostener un intercambio entre la Universidad depositaria del saber académico, con la comunidad afroboliviana depositaria de los saberes orales, transmitidos de boca a oído de generación en generación a través de la geografía ancestral.

4.3 POBLACIÓN BENEFICIADA



Estudiantes de las Unidades Educativas del área rural y urbana, en particular niñas, niños, jóvenes y personas de ascendencia africana que no conoce su propia historia. Institutos Nacionales, Universidades y la sociedad civil que desconoce la presencia afroboliviana en el territorio del Estado Plurinacional de Bolivia.

4.4 IMPACTOS DE LA PROPUESTA

Orientar a erradicar el racismo, la discriminación y el prejuicio racial, buscando fortalecer los principios de interculturalidad que constitucionalmente son los fundamentos del Estado Plurinacional de Bolivia.

A pesar de los logros de la NCPE, (Art. 3, 32, 101. II y 395. I. La Ley de Racismo y Discriminación, La NLE, el Convenio 169 de la OIT, la convención contra la Discriminación Racial de las Naciones Unidas y el Plan de Acción de Durban contra el Racismo y otras), el afroboliviano se siente oprimido porque sigue sufriendo el impacto del contexto de la opresión de las victorias ajenas.

Desterrar el exilio y destierro permanente en la patria que defendieron con la vida y apoyaron a su proceso de formación histórica.

Interculturalizar y democratizar las escuelas, las universidades y los espacios públicos y descolonizar para hablar de lo propio.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

La movilización forzada de africanos de una a otra orilla del Atlántico, contribuyó, por un lado, al empobrecimiento de África, y, por el otro, al crecimiento demográfico y a la reinserción de su tronco cultural en las Américas.

En la región Andina de Charcas, hoy Estado Plurinacional de Bolivia, los esclavistas los obligaron a afincarse en primera instancia en Potosí, zona árida y helada, tiempo después, en las haciendas tropicales de los Yungas. Desde ambas zonas de diversa ecología, aportaron indistintamente al progreso de los países al otro lado del continente, al proceso de formación histórica del país adoptivo y a los intereses de sus opresores.

Si bien, no ha marcado diferencia con el peso demográfico, su minoritaria presencia ha decantado en los rasgos fenotípicos de aymaras y mestizos, y, en la diferencia y desigualdad, ha dado nacimiento en el escenario interétnico a una cultura propia que, como en el caso de la música, con sus acordes y métricas, se ha convertido en prueba de supervivencia.

Con este caudal de útiles de la cultura material e inmaterial que se retrata en el espejo social, los afrobolivianos, como actores

vivos demandamos nuestra participación en el diseño y reglamentación de la currícula intracultural, intercultural y plurilingüe, y proponemos legitimar con el giro lingüístico que nos caracteriza, nuestros derechos constitucionales en los textos de la Currícula Educativa Plurinacional.

Metiendo un pie en la escuela por una hora todos los días, se pondrá “descolonizar” la estructura mental y curricular educativa, se reinterpretará el concepto inclusivo de la interculturalidad y se podrán construir espacios de diálogo interétnico con una visión regional compartida, e, inclusiva, enamorando con la historia afro a profesores, estudiantes, universidades y a la sociedad para evitar la desvirtuación étnica.

Finalmente, nos queda poner el ropaje afro en el andamio de la currícula educativa en el marco de la Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez. Los contenidos y los textos, no van a ser de utilidad sin la actuación colaborativa de un grupo que recree la historia.

RECOMENDACIONES

Siendo la educación un tema nacional y los textos de la Reforma Educativa la inversión en la formación de los nuevos ciudadanos, la imagen del capital cultural que transmiten los textos si bien es responsabilidad estatal, el currículo nacional tiene que hablar de lo nuestro, tiene que contener la descolonización del derecho, tienen que traducir el cambio en el universo territorial. Tiene que contener nuestros valores sin distorsionarlos, no deben contener una carga racista.

La NCPE El Art. 78. II. [A la letra dice] La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo nacional. El Estado Plurinacional de Bolivia tiene que tener a África presente en las escuelas, colegios, universidades y en el colectivo.

La Ley de Educación en concordancia con la Constitución, tiene que ofrecernos un espacio con la educación afro. Compromiso que, amparados bajo el convenio 169 de la OIT, la Convención contra la Discriminación Racial de las Naciones Unidas y el Plan de Acción de Durban contra el Racismo, la Ley de Racismo y Discriminación y otras, debe garantizar el propio

Estado Plurinacional, las gobernaciones y gobiernos Municipales, el Ministerio de Educación, las Universidades y los centros académicos. Políticas que tienen que estar monitoreadas por organismos de cooperación internacional, como la UNESCO, la CAN, las Naciones Unidas y otros convenios que el Estado es signatario.

Estado Plurinacional, las gobernaciones y gobiernos Municipales, el Ministerio de Educación, las Universidades y los centros académicos. Políticas que tienen que estar monitoreadas por organismos de cooperación internacional, como la UNESCO, la CAN, las Naciones Unidas y otros convenios que el Estado es signatario.

BIBLIOGRAFÍA

- Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia, Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez, La Paz, 2010.
- ARELLANO, Ignacio y EICHMANN (eds.) (009)Entremeses, loas y coloquios de Potosí. Colección del Convento de Santa Teresa). Madrid/Frankfut: Iberoamericana/Vervuert.
- CONTRERAS, Manuel E, TALAVRA Simoni, María Luisa, Examen Parcial, La Reforma Educativa Boliviana 1992-2002, Impresión EDOBOL, 2005.
- La Razón, "100 Personajes de la República", La Paz-Bolivia, Imp. Comunicaciones El País S.A., 2006, pág.129.
- SALINAS Mariaca, Ramón, Las Constituciones de Bolivia. Artes gráficas del Colegio "Don Bosco" – La Paz. 1989.
- LEÓN, Irene, Buen Vivir y cambios civilizatorios. FEDAEPS. Quito, Ecuador, 2008.
- LIPSKY, John, "El dialecto afroyungueño de Bolivia: En busca de las raíces del habla afrohispanica", Revista interamericana de lingüística 8, pp. 137 – 166, 2006.
- Ministerio de Educación y Cultura de Bolivia,. Libro rosado: reforma de la educación. La Paz: Editorial Educacional, 1987.

- De la tradición paceña: folklore y tradiciones de la ciudad de La Paz. Author, Antonio Paredes Candia. Publisher, 1982.
- PAREDES Candia, Antonio, De la tradición paceña. Folklore y tradición de la ciudad de La Paz. Librería Editorial Popular. La Paz – Bolivia, 1982.
- El Chasqui de el Diario: 1854-1859, Indios pierden sus propiedades ¡Adiós Pachamama!, periódico, s/f.

El presente estudio aborda elementos históricos, sociales, culturales, económicos, educativos, organizativos y políticos de los pueblos afrodescendientes en la Región Andina. Algunos textos reflejan parte de la memoria histórica del pueblo afroandino, de gran valor por su fuerza y por su riqueza de relato y como legítima expresión de un proceso que ha transitado entre el dolor y la esperanza en una historia de esclavitud y exclusión y, también de búsqueda de sus propios espacios de vida, identidad y liberación, en una historia en la cual cobra pleno sentido la frase que dice “entre el espanto y la ternura... la vida canta”.

Una mirada sencilla y profunda marca estos 3 estudios y desafía a la sociedad para la construcción de una interculturalidad crítica, de un diálogo entre diversas culturas en igualdad de condiciones y de nuevas y renovadas identidades. En esta dirección, el estudio coloca temas relevantes de las propias visiones, experiencias y propuestas de los pueblos afro ecuatorianos, colombianos y bolivianos.

CASA UNESCO
Veintimilla E9-53 entre Plaza y Tamayo
Tel: (+593-2) 2528911 / 2520623
www.unesco.org/quito
Quito Ecuador