

POLÍTICAS CURRICULARES EN TIEMPOS DE MULTICULTURALISMO: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia

Eduardo Restrepo

Pontificia Universidad Javeriana, Colômbia

Alex Rojas

Universidade de Cauca, Colômbia

Resumen

En Colombia la enseñanza de problemáticas asociadas a la diáspora africana ha sido objeto de creciente interés, particularmente a partir de la década de los setenta. De un cuestionamiento inicial al racismo y el papel de la educación en su re-producción, se ha ido ampliando el foco hacia problemáticas relativas a la presencia histórica, legados culturales de los afrodescendientes y efectos de la esclavización. En este artículo argumentamos que, a pesar de algunos avances significativos, 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. No alteran los sistemas de evaluación escolar, ni las lógicas disciplinares desde las que ha sido configurado el conocimiento que circula en las aulas. 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. Es decir, que no ponen en cuestión las bases sobre las que históricamente se ha definido lo que es considerado como válido para la educación escolar, las decisiones acerca de qué, cómo y con quiénes debe ser aprendido lo que es considerado relevante dentro del proyecto dominante de nación.

Palabras clave: Etnoeducación, Cátedra de Estudios Afrocolombianos, afrodescendientes, multiculturalismo, Colombia

Abstract

Teaching subjects associated to the African diaspora has gained increasing interest, particularly from the 1970s onwards in Colombia. From an early challenge to racism to education's role in its spread, the focus was widened, covering problems of historic presence, Afro-descendant cultural legacy and effects of slavery. In this paper we argue that, while there has been significant progress, the new education proposals for recognising the Afro-descendant presence do not implicate in a significant change in the knowledge policies on which the official curriculum is based. They do not change systems of student assessment or the logic of discipline on which knowledge circulating in the classroom is based. Nor can they change university teacher training courses, or make changes in production and editing processes of school texts. This means that bases on which what is historically considered valued for school education, decisions concerning what, how and who should teach what is regarded as relevant in the project of the nation, are not challenged.

Keywords: Ethno-education, Afro-Colombian studies, Afro-descendants, multiculturalism, Colombia

Introducción

Colombia es el tercer país de las Américas en cuanto al volumen de población afrodescendiente, luego de Estados Unidos y Brasil, siendo el primero entre los 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 2007). En el país 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. 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.

Esta información demográfica resulta relevante, entre otras razones, porque una parte significativa de la legislación relativa a las comunidades negras fue pensada sobre la base del imaginario ruralizado de la región del Pacífico 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, lo que se observa a partir de los datos del censo de 2005 es que las presencias afrodescendientes son principalmente urbanas. En este sentido, la educación no ha contribuido mucho a cuestionar la idea de una geografía racial que liga poblaciones y lugares como si fueran hechos naturales (Wade, 1997), que se expresa en 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.¹

En Colombia, 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, este interés se materializó en proyectos educativos y discusiones políticas y académicas que hicieron énfasis en el cuestionamiento al racismo y el papel de la educación en su re-producción; posteriormente se amplió este foco hacia problemáticas relativas a la presencia histórica, legados culturales de los afrodescendientes y efectos de la esclavización.

A finales de la década de los setenta, y de manera más clara en la década de los ochenta, se dio un proceso de institucionalización de la política de educación para grupos étnicos que a la postre sería llamada *etnoeducación*; inicialmente dicha política estuvo dirigida exclusivamente a las poblaciones indígenas (educación indígena), para más adelante incluir también a las poblaciones negras. La *etnoeducación* puede ser entendida de muchas maneras; con frecuencia ha sido definida formalmente como “educación para grupos étnicos”, es decir, como una política de Estado que posibilita el diseño e

implementación de proyectos educativos dirigidos o implementados bajo el control de las poblaciones de los grupos étnicos (indígenas y afrocolombianos). En este sentido, incluiría aquellos proyectos educativos cuya población objeto pertenezca a grupos indígenas y/o afrocolombianos que, en principio, deberían estar diseñados e implementados por educadores pertenecientes a dichos grupos o de acuerdo a sus intereses y proyectos sociales y políticos. Esto es así al menos desde los años noventa, luego de la promulgación de la Constitución Política de 1991 y la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación).

Tanto la Constitución como la Ley 115 establecen las condiciones para que las poblaciones que sean reconocidas como grupos étnicos reclamen del Estado la aplicación de ciertos derechos en el campo educativo; dichos derechos son concebidos en términos del diseño de currículos para la educación básica y media, formación de maestros y sistemas de evaluación, entre los más destacados. Otra característica de estos derechos educativos es que se plantean en términos de fortalecimiento o recuperación de culturas y tradiciones ancestrales de los grupos étnicos. Un rasgo bastante común a todos estos proyectos, es haber denunciado el papel de la educación en los procesos de imposición cultural, al tiempo que se demandaba un tipo de educación que subvirtiera dicha historia de imposición e hiciera posible una educación alternativa.

Como parte de este proceso histórico surge la *Cátedra de Estudios Afrocolombianos*, una propuesta educativa diseñada para ser incluida en el sistema educativo nacional, en los niveles de educación básica y media. La Cátedra surge como resultado de una Ley distinta a la Ley General de Educación; surge en el contexto de la reglamentación de los derechos de comunidades negras al amparo del nuevo marco constitucional de 1991. La Cátedra fue establecida como parte de los derechos educativos de las comunidades negras que fueron definidos en la Ley 70 de 1993, ley en la que se incluye también el derecho a la etnoeducación.

La *Cátedra* fue diseñada para afectar los currículos en todas las instituciones de educación básica y media del país. En este sentido, no es un proyecto dirigido exclusivamente a la población del grupo étnico (las comunidades negras), para que éste garantice las condiciones de reproducción cultural que considera más relevantes de acuerdo a su proyecto político, como en el caso de la etnoeducación; su objetivo sería más, uno dirigido al conjunto de la sociedad con el propósito de que ella re-conozca las presencias históricas y contemporáneas de un sector de la población cuyos aportes han sido invisibilizados y que además ha sido objeto de prácticas racistas y otras formas de discriminación.

En términos generales, lo que las leyes nacionales consideran los derechos educativos de las poblaciones afrodescendientes incluye la posibilidad de transformar los currículos, tanto de proyectos educativos dirigidos de manera específica a las poblaciones negras (etnoeducación), como de cualquier otro proyecto educativo que se adelante en el país (Cátedra de Estudios Afrocolombianos). Al amparo de esta nueva legislación un número significativo de instituciones educativas, organizaciones sociales, y en algunos casos a nivel de la administración pública (gobiernos municipales y departamentales, principalmente), se han creado mecanismos para la formación de maestros, diseño de materiales educativos y realización de encuentros de intercambio de experiencias, entre los más destacados. De otra

parte, a nivel universitario se crearon programas de formación de etnoeducadores a partir de 1996.

Así mismo, la movilización política en procura de la etnoeducación ha generado cambios en el ámbito de las políticas públicas; recientemente, por ejemplo, se creó un sistema de concurso de méritos para la selección de docentes que trabajarían con poblaciones afrodescendientes o en proyectos de etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Ello generó condiciones para la conformación de un sector dentro del magisterio que podría ser llamado *etnoeducador*, de maestros que trabajan en el campo de la etnoeducación, al tiempo que permite a dichos maestros una mayor estabilidad laboral al ser contratados como empleados estatales.

De acuerdo con lo dicho, podría presumirse que en el sistema educativo colombiano existen los mecanismos necesarios para revertir, al menos en lo que compete al sistema educativo, las expresiones históricas y consecuencias del racismo y otras formas de discriminación hacia las poblaciones negras. No obstante, luego de transcurridos casi veinte años de la promulgación de la Ley 70 de 1993 (conocida como ley de comunidades negras) y diez años de haber sido publicados los lineamientos curriculares para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, el panorama no parece ser tan alentador.

Hasta la fecha, la política pública de etnoeducación parece estar reducida a mínimas expresiones y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos depende en sus avances más significativos de la iniciativa de docentes, organizaciones y unos pocos funcionarios, en algunos lugares del país (cfr. Caicedo, 2011); es decir, que los avances de la etnoeducación no son el resultado de un proceso de institucionalización de la política de estado, sino de iniciativas particulares.

La legislación parece contener las posibilidades para una transformación radical del sistema educativo nacional, 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. Sin embargo, y a pesar del respaldo jurídico existente, 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; una normatividad que funciona con base en una jerarquía en la que la etnoeducación está regida por normas consideradas como ‘menores’, que son ubicadas en la base de la pirámide, consideradas inferiores a otras leyes a las que se les asigna mayor importancia.

A ello habría que sumar la escasez de materiales educativos y los problemas de pertinencia y calidad de algunos de los existentes, la mínima atención institucional a la producción y circulación de textos escolares publicados por las casas editoriales comerciales y la gran cantidad de tropiezos relacionados con el trabajo de los etnoeducadores recientemente seleccionados.

Gran parte de los análisis acerca de los derechos educativos de las poblaciones afrodescendientes e indígenas se han centrado en la discusión de los mecanismos

institucionales para el cumplimiento de la legislación o en la evaluación de los alcances de las políticas públicas. En este artículo partimos de un examen de diferentes textos escritos por intelectuales afrodescendientes sobre la etnoeducación o la Cátedra con el propósito de evidenciar las disímiles maneras en qué se conciben ambos proyectos. Luego abordamos la pregunta por los alcances de la etnoeducación de/para los afrodescendientes en términos de su impacto o no en las políticas del conocimiento que interpelan al grueso de los colombianos. En este aparte, nos interesa subrayar la contradicción en la práctica entre las políticas etnoeducativas y las políticas del conocimiento que articulan el sistema educativo en el país en general.

Etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos: perspectivas desde los intelectuales afrodescendientes

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 tiene entre sus antecedentes más cercanos a las políticas estatales de educación indígena institucionalizadas en los años setenta, al tiempo que responde a demandas de organizaciones sociales indígenas, retomando la conceptualización de etnodesarrollo planteada por Bonfil a comienzos de la década (Rojas 2011, Unesco y Flacso 1981). Aun así, algunas organizaciones e intelectuales afrodescendientes e indígenas han planteado su distanciamiento frente a la etnoeducación, pues la consideran como una política estatal en tensión con sus propios proyectos educativos. Al respecto, el intelectual indígena Abadio Green ha planteado que:

Los pueblos indígenas debimos aceptar y promover, incluso con una insistencia digna de mejores causas, la educación intercultural bilingüe (EIB) o etnoeducación. Pero las razones para que ello ocurriera no fueron la aceptación de sus fundamentos y ni siquiera el reconocimiento de sus éxitos, sino su avance frente a la educación evangelizadora e integracionista que había. Obviamente ello condujo a que las propias organizaciones indígenas promovieran la concepción de etnoeducación y considero que otro tanto ocurrió con la EIB [...] (citado en Regalsky 2002, p. 8).²

Los debates acerca de la etnoeducación no han sido objeto sólo del campo jurídico. Para el caso de las poblaciones afrodescendientes, 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. 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 sobre la especificidad de un pensamiento afrodescendiente y su lugar en la

educación.

Múltiples son los significados de la etnoeducación en Colombia. Los énfasis y definiciones varían según los contextos regionales y las experiencias educativas. Puede decirse que los énfasis y distinciones más fuertes se encuentran entre las propuestas que: (1) se enfocan en la lucha contra el racismo y otras formas de discriminación; (2) 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; (3) 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 (4) 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.

Los debates recientes sobre las situación de las poblaciones negras y su educación tienen importantes antecedentes en los planteamientos de numerosos intelectuales, que se ocuparon del tema tiempo antes de que se diera el proceso que llevó al cambio constitucional de 1991 y la posterior promulgación de leyes referidas en este nuevo marco multiculturalista. En 1986, por ejemplo, Juan de Dios Mosquera afirmaba al discutir la educación recibida por las comunidades negras y el papel de la iglesia católica en dicha historia:

[...] la educación en las comunidades no ha correspondido a la exigencia de luchar contra el atraso histórico ni estimula el progreso económico, social, cultural y político partiendo de las propias potencialidades y capacidades comunitarias. Es un modelo al margen de la realidad, que impone pautas de comportamiento y valores culturales y sociales considerados ‘civilizados’. La educación religiosa ha ignorado y desconocido la identidad étnica, la historia, la cultura y el aporte histórico de la comunidad negra colombiana al desarrollo de la economía, la cultura y la identidad nacional colombiana; nos ha inducido a avergonzarnos de ‘lo negro’ [...] (Mosquera, 1986, p.53).

Un par de años antes, el reconocido intelectual Manuel Zapata Olivella había planteado en un periódico de circulación nacional:

Menospreciarnos como pueblo triétnico es perder la lucidez de nuestras propias fuerzas. Tres son más que uno. Lo confirman las matemáticas, la filosofía de los pueblos, el libro abierto de las especies de todas las razas, faunas y floras del mundo. Pero no basta que aceptemos como una realidad el mestizaje. Es necesario entenderlo, dirigirlo, enriquecerlo. Para ello necesitamos de la apoyatura de una escuela primaria en la cual se enseñe al niño su propia cultura en vez de despreciarla; una educación secundaria en donde nuestra geografía, nuestra etnia multiracial, nuestra historia, nuestro arte y nuestra filosofía sean el

principal enfoque humanístico y no hilazas de telarañas sin un arquetipo nacionalista (Citado en Córdoba, 1986, p. 26).

Todos estos debates estaban estrechamente relacionados con las luchas que desde décadas anteriores y con mayor fuerza a partir de los setenta, diversos intelectuales venían planteando en contra del racismo y otras formas de discriminación. Lo expresado por Romero a mediados de la década de los ochenta, así lo ilustra. Plantea este autor que, “Si bien es cierto el racismo es un fenómeno antiguo, es a partir del desarrollo del capitalismo cuando se toma con más fuerza la superioridad racial como trampolín para saquear, explotar y aniquilar aquellos pueblos menos desarrollados” (Romero, 1986, p. 283).

Como se observa, racismo y explotación son concebidas como dos fuerzas a enfrentar; se problematiza los proyectos civilizatorios agenciados en nombre del bienestar concebido de manera abstracta y se demanda la intervención de la escuela en la transformación de de las formas históricas de subordinación. Para aquella época, el énfasis de las discusiones se puso en la marginación, como condición histórica compartida por todos los explotados, que adquiriría rostros particulares marcados por la ‘raza’; el negro, además de explotado, también era racializado y discriminado por ello:

Ubicar al negro dentro de una clase social económicamente determinada nos permite buscar la causas últimas de la discriminación. [...] La marginación económica del negro, genera una serie de marginaciones generales a las demás personas explotadas (‘Blancos’, negros, mulatos), que junto al negro comparten una serie de privaciones (Romero 1986, p. 286).

Como veremos ahora, dicha lectura de los problemas y el tipo de proyectos que allí se plantearon, dieron paso a un enfoque centrado en la cultura con menos espacio para los debates sobre las condiciones materiales de existencia. La etnoeducación, aunque surge en los años ochenta, sólo empieza a ser pensada como un proyecto dirigido a las comunidades negras luego de la Constitución de 1991. Para esta época, la insistencia en la raza pierde peso, para dar paso a la idea de grupos étnicos, y la explotación desaparece casi por completo de los debates educativos en torno a estas poblaciones. Examinaremos a continuación algunas publicaciones que refieren a la etnoeducación con o desde poblaciones afrodescendientes, para identificar los disímiles énfasis y significados que circulan en torno a ésta.

Algunas de las propuestas hacen énfasis en el fortalecimiento de lo que se considera la cultura propia, la cual toman como una condición para transformar la relación de los afrodescendientes con la sociedad nacional. Así, por ejemplo, Delgado (2004, p. 23) plantea que

La etnoeducación pretende establecer una verdadera simbiosis entre cultura y educación en concordancia al carácter pluri-cultural 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.

En conceptualizaciones como ésta, se destaca el sentido político de la educación al tiempo que se reclama como central el reconocimiento de la pluriculturalidad de la nación; la etnoeducación debe apuntar al fortalecimiento de las culturas oprimidas para que éstas interactúen en nuevos términos con el resto de la sociedad. En éste y otros otros casos, se hace énfasis en la dinámica de las relaciones entre lo particular y lo general, la cultura propia y la cultura nacional. Puede decirse, tal como seguiremos viendo, que una característica de estos proyectos es plantear la existencia de un problema que se define en términos de relaciones desiguales entre culturas, frente al cual la educación debe intervenir.

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, p. 17).

Al plantear el problema en términos de relaciones entre culturas, el sentido de los proyectos puede dirigirse a afectar ambos polos de la relación: lo étnico y lo nacional, lo particular y lo general, o a uno sólo de ellos. Como veremos, es más común que se insista en procesos de fortalecimiento de las identidades culturales de los grupos oprimidos, aun cuando se afirma también la necesidad de conocer lo general nacional, que puede ser planteado en términos de promoción de relaciones interculturales. En estos casos, cuando la etnoeducación es decididamente un proyecto dirigido a los afrocolombianos, es común que se apele 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, p. 15).

En la misma dirección, se insiste en 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, p. 54). Incluso, es común que se recurra a lenguajes convencionales como el de la ‘conservación’ o ‘salv guarda’ 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 s.f., p. 43).

Otras propuestas conciben la etnoeducación como una acción de doble vía para el reconocimiento; en éstas, el proyecto educativo buscaría el reconocimiento externo y la pertinencia localizada de la educación:

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, p. 77).

En algunos de estos casos, los proyectos señalan el valor de la educación en la construcción de proyectos de vida, a la vez que promueven su 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, p. 30).

Recientemente han tomado fuerza algunas conceptualizaciones que enfatizan la dimensión epistemológica, a veces retomando elementos de planteamientos anteriores en los que se exaltaba aspectos como la valoración de las cosmovisiones. Así, se ha planteado que, con “Etnoeducación [...] nos referimos al proceso autonómico de producción de saber basado en el conocimiento ancestral de los pueblos que la academia ignora” (Universidad de Nariño 2007: 6). En este mismo sentido, De la Torre (2007, p.1) afirma: “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”.

Como vemos, gran parte de estas elaboraciones tiene en común el 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 el fortalecimiento de dicha cultura hacia el interior del grupo como condición para transformar las relaciones históricas de subordinación.

Desde una perspectiva distinta, otros proyectos dan mayor importancia a la educación de la sociedad nacional en su conjunto, 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, p.12). 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, que

Rovira y Córdoba (2000, p.15) han definido así: “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”.

La diferencia entre etnoeducación y Cátedra no siempre es planteada como tajante; hay 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, p. 30). Podría decirse que a pesar de las diferencias sobre el significado y los alcances de la etnoeducación y la Cátedra, existe una coincidencia en cómo se entiende el proceso histórico vivido por la población afrodescendiente, que desde su esclavización en la Colonia ha sufrido 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, p. 27).

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

El concepto de etnoeducación que se ha filtrado entre líneas del lenguaje institucional, revela la presencia 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, p. 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” (2009, p. 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 en este caso 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, p. 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, p.71).

De alguna manera, estas propuestas se distancian frente a voces como las de Juan de Dios Mosquera, quien ha hecho 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, p. 22).

Mosquera, quien ha sido uno de los luchadores más destacados en contra del racismo y las distintas formas de discriminación, ha planteado que la etnoeducación hace parte de las obligaciones del Estado con los grupos étnicos del país. 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” (Idem, 1999, p. 23). Incluso, desde su perspectiva, la etnoeducación está más cercana a lo que ha sido definido en las leyes como 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 (Idem, 1999, p. 23-24).³

En suma, antes 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 y de clase, parecen haberse debilitado durante casi dos décadas para dar paso a la cuestión multicultural; sin embargo, durante los últimos años, un importante grupo de 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.

En un estudio sobre la discriminación racial en la escuela y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, realizado para la ciudad de Bogotá, se plantea que:

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos se crea como respuesta a la situación de racismo y discriminación racial que, si bien está presente en toda la estructura de la sociedad colombiana, se reproduce y se recrea en las escuelas y colegios, en la ciudad de Bogotá.

Paradójicamente, es desde las experiencias relacionadas con la CEA que el tema racial empieza a desdibujarse, ya que se transforma en experiencias interculturales y multiculturales, pero no antirracistas. Al parecer, estos enfoques y perspectivas analíticos son promovidas al interior de unos grupos académicos que, en nombre de lo afro, se dedican a elaborar y difundir teorías postizas donde todo cabe y todo se permite (Mena 2010, p. 12).

Son muchas las razones que pueden haber contribuido a la existencia de esta amplia variedad de conceptualizaciones sobre el origen, sentido y alcances de la Cátedra y la etnoeducación. Como queda claro, no se trata sólo de políticas de estado para los grupos étnicos o de leyes contenidas en documentos oficiales, son también un escenario de disputas en el que se confrontan concepciones y prácticas educativas, formas de entender los conflictos históricos que hoy se expresan mayoritariamente en términos de relaciones entre culturas. No obstante, dichas tensiones todavía no logran alterar significativamente las bases epistémicas ni las tecnologías de producción de diferencias culturales entendidas como desigualdades, sobre las que se sustentan el proyecto educativo nacional y los proyectos educativos para grupos étnicos.

Políticas del conocimiento y educación en tiempos de multiculturalismo

Los documentos mencionados, 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. A pesar de los avances y de algunas experiencias locales valiosas (cfr Caicedo, 2011), para el grueso de los colombianos que no son interpelados como afrodescendientes (o indígenas), la Cátedra aparece en la práctica cómo un contenido que no problematiza ni transforma las políticas de conocimiento sobre las que

se edifica el sistema educativo.

Aunque para estos colombianos la Cátedra podría alcanzar a cuestionar algunos de los estereotipos racializantes sobre la negridad, no significa un socavamiento de las políticas del conocimiento eurocéntricas que articulan los mecanismos, nociones y aspiraciones de la educación. Más aun, los avances alcanzados con respecto al reconocimiento estatal de la etnoeducación no han logrado alterar el conjunto de 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.

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;⁴ 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.

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. Pero incluso si los egresados de instituciones con proyectos de etnoeducación ingresan a la universidad, se encontrarán en una situación de desventaja dados los criterios y políticas de conocimiento que encarna el sistema universitario.

Las políticas educativas de Estado para los grupos étnicos pueden producir transformaciones en los contenidos de la enseñanza para proyectos puntuales, han permitido abrir un debate público acerca de los efectos de subalternización resultantes de siglos de colonialismo y colonialidad, han convocado a numerosas organizaciones y maestros a transformar prácticas escolares promotoras de diversas formas de discriminación y racismo, y han estado acompañadas por transformaciones más o menos duraderas en cuanto a la institucionalidad y la legislación educativa para grupos étnicos, entre otros asuntos. Sin embargo, sigue siendo una confrontación que no socava los principios epistémicos y políticos imperantes, al menos a lo largo del último siglo.

Si podemos percibir un límite en las políticas estatales en torno a una etnoeducación que no afectan las políticas de conocimiento agenciadas en los mecanismos, concepciones y

aspiraciones de la educación en el país y para el conjunto de la población colombiana, también nos parece importante discutir cómo aquellas políticas asociadas a los tiempos multiculturales tienen efectos en el establecimiento de los términos en los cuales se pueden subvertir las relaciones de dominación y los privilegios históricamente consolidados.

El giro al multiculturalismo que se expresa en la Constitución Política de 1991, permitió por vez primera el reconocimiento a nivel nacional de las comunidades negras como grupo étnico en un sentido parecido al otorgado a las poblaciones indígenas. Este es el piso jurídico sobre el que se soporta la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Desde entonces, el grueso de los esfuerzos de los sectores organizados de las comunidades negras o afrodescendientes ha girado en torno a la fijación y desarrollo legislativo de sus derechos culturales y a revertir los efectos subalternizantes de la discriminación racial. De ahí que una de las implicaciones que han tenido los procesos de ‘reconocimiento’ constitucional y legal de derechos para grupos étnicos, expresados en políticas e iniciativas como la etnoeducación, ha sido lograr la legitimación y la confianza en el discurso jurídico en el marco de los estados de corte neoliberal. Un discurso que gana legitimidad al ser reclamado por las organizaciones sociales.

Hoy en día las políticas educativas, las declaraciones oficiales y los textos de ley, ‘reconocen’ el valor de la diversidad como un hecho indiscutible e invaluable para la ‘construcción de la nación’, al tiempo que las decisiones institucionales y las prácticas jurídicas siguen sin producir transformaciones que afecten de manera significativa las tecnologías de producción de las desigualdades. Es claro que transformaciones sustanciales en las formas de pensar no se producen sólo como resultado de un cambio formal en las instituciones o las leyes, lo cual nos permite insistir en el alcance limitado de las confrontaciones políticas centradas en las reformas institucionales. Aun así, éste podría ser desde ya un indicador acerca de cómo, incluso en el nivel de las reformas, el avance sigue siendo bastante precario.

Conclusiones

A partir de la década de los noventa, en la que se produce el auge del multiculturalismo en Colombia, ha sido muchas las voces de intelectuales que se han levantado para participar del debate sobre la educación de las poblaciones que en este contexto son consideradas como grupos étnicos; dichos debates dejan ver cómo la manera de pensar el sentido de los proyectos antes mencionados re-producen, antes que subvierten, los problemas que se quiere erradicar.

La existencia de una política estatal en educación en torno a los afrodescendientes no ha significado cambios profundos en el sistema educativo nacional. De ahí que para gran parte de la población colombiana la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos sean consideradas como proyectos educativos que sólo incumben a las poblaciones negras, pues hacen parte de ‘sus’ derechos; por lo tanto, consideran que son éstas las encargadas de llevarlos a la práctica.

Los derechos educativos son concebidos desde una visión escolarizada que 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. Si lo miramos desde su propia lógica institucional, las políticas de educación 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.

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.

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 válido para la educación escolar, las decisiones acerca de qué, cómo y con quiénes debe ser aprendido lo que es considerado relevante dentro del proyecto hegemónico de nación.

Lo que está en juego es una disputa relacionada con las formas de educar, con proyectos educativos que, en principio, reflejarían dos cosmovisiones distintas: una, hegemónica y eurocentrada, promovida desde el Estado, sus instituciones y el marco normativo; otra, subalterna, promovida por intelectuales de los grupos étnicos, algunos de ellos vinculados a organizaciones sociales, instituciones académicas y proyectos educativos diversos, e intelectuales de la academia no pertenecientes a los grupos étnicos pero comprometidos con sus causas. En dicha disputa, se cuestiona el sentido político de los proyectos educativos históricamente hegemónicos y se aboga por un tipo de proyecto distinto en el que se haga posible la formación de un sujeto también diferente, en este caso en términos de su cultura y su etnicidad. Por ahora podemos afirmar que la confrontación planteada en estos términos ha sido insuficiente.

Estas políticas educativas han sido necesarias pero insuficientes. Necesarias, pues es incuestionable su valor democratizante y su capacidad de convocar al debate público sobre asuntos como el racismo y la subalternización histórica de ciertas poblaciones; insuficientes, pues su capacidad de transformación no ha logrado afectar los términos sobre los que se sustenta el problema que pretende transformar.

Notas

- ¹ Es el caso de México, Bolivia y Uruguay, por citar solo tres ejemplos, en donde es común ignorar la presencia afrodescendiente (cfr. 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.
- ² La numeración de página es esta cita corresponde a un texto descargado de internet, que no necesariamente corresponde a la del libro impreso. Consultado en: www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/regalsky.pdf
- ³ Para un análisis de la propuesta de Juan de Dios Mosquera sobre la Cátedra Afrocolombiana, ver Castillo (2011: 68-69).
- ⁴ Esto se hace todavía más dramático cuando se consideran las políticas de ciencia y tecnología del país que se han posicionado en las dos últimas décadas. En nombre de la internacionalización, la calidad, la productividad, la estandarización, la visibilización y la pertinencia, estas políticas apuntalan una profundización del colonialismo intelectual eurocentrado que se encuentra en contravía con la pluralidad epistémica que supuestamente encarnarían las políticas etnoeducativas y la Cátedra.

Referencias

- Angola, Juan. 2007. Los afrodescendientes bolivianos. *Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*. 12 (1), p. 246–253.
- Bonilla, Luis Fernel. s.f. *Construcción de una comunidad etnoeducadora para afianzar la diversidad*. Santander de Quilichao. Manuscrito inédito, sin más datos.
- Bucheli y Cabella. s.f. “El perfil sociodemográfico y socio económico de la población uruguaya según su ascendencia racial. Encuesta Nacional de Hogares Ampliada 2006” Montevideo: UNFA-PNUD-INE.
- Caicedo, José. 2011. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como proceso diaspórico en la escuela. *Pedagogía y Saberes* (34), p. 9-21.
- Castillo, Elizabeth. 2011. “La letra con raza, entra” Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana. *Pedagogía y Saberes* (34), p. 61-73.
- DANE. 2007. Colombia una nación multicultural. Su diversidad étnica. Disponible en: www.dane.gov.co/censo/files/presentaciones/grupos_eticos.pdf
- Delgado, Luz América. 2004. *Etnoeducación y praxis*. Medellín: Editorial Uryco Ltda.
- De la Torre Guerrero, Gonzalo. 2007. *La etnoeducación: Sus bases antropológicas y su papel histórico*. Chocó. Sin más datos.
- García Rincón, Jorge Enrique. 2009. *Sube la marea. Educación propia y autonomía en los territorios negros del Pacífico*. Tumaco: Edinar
- 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), p. 103-135.
- Ministerio de Educación Nacional. 2001. *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Lineamientos curriculares*. Bogotá: MEN.
- Monje, César y Nieves, María Nélica. 2006. *Educación ambiental y etnoeducación en la región del Pacífico*. Bogotá: Fundación Natura Colombia.
- Mosquera, Juan de Dios. 1999. *La etnoeducación afrocolombiana. Guía para docentes y comunidades educativas*. Bogotá: Docentes Editores
- Mosquera, Juan de Dios. 1986. Las comunidades negras de Colombia. Pasado, presente y futuro. Medellín: Movimiento Nacional por los Derechos de Humanos de las Comunidades Negras de Colombia – Cimarrón-, Editorial Lealon
- Mosquera, José y Palacio, Lucelly. 2004. *Etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos para el Departamento de Antioquia*. Medellín: Editorial Gobernación de Antioquia – Gerencia de Negritudes.

- Obeso, Miguel Ángel. 2004. *Etnoeducación y Diversidad cultural*. Cartagena: Alcaldía de Cartagena.
- Perea, Fabio. 2003. *La etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos*. Bogotá: Docentes Editores.
- Regalsky, Pablo. 2002. “Reforma educativa y territorialidad andina en Bolivia: en busca de los protagonistas”. En *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, editado por Norma Fuller, 143-163. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Disponible en: www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/regalsky.pdf
- Robinson, Dilia. 2007. *Propuesta curricular para la cátedra de estudios Afrocolombianos en el archipiélago de San Andrés, Providencia y santa Catalina*. San Andrés Isla: Instituto de Formación Técnica Profesional -Infotep.
- Rojas, Axel. 2011. “Interculturalidad. El problema de las relaciones entre culturas” Tesis de la Maestría en Estudios Culturales. Universidad Javeriana. Bogotá.
- Romero, Dolcey. 1986. “La discriminación racial en Barranquilla”. En: Smith Córdoba, Amir (comp.). *Visión sociocultural del negro en Colombia*. Serie Sociocultural Vol. 1. Pág: 269-288. Bogotá: Centro para la investigación de la cultura negra, Editorial Prag
- Rovira de Córdoba, Cidenia y Darcio Córdoba. 2000. *Cátedra Afrocolombiana: orientaciones curriculares*. Bogotá: Corpidencu.
- Smith Córdoba, Amir (comp.). 1986. *Visión sociocultural del negro en Colombia*. Serie Sociocultural Vol. 1. Bogotá: Centro para la investigación de la cultura negra, Editorial Prag
- Unesco y Flacso 1981. *Etnocidio y etnodesarrollo*. Ginebra: DOCIP.
- Universidad de Nariño. 2007. *Modulo de etnoeducación. Escuela Tonga de Tambores*. Tumaco: Gobernación de Nariño.
- Wade, Peter. 1997. *Gente negra, nación mestiza. Dinámicas de las identidades raciales en Colombia*. Bogotá: Uniandes.

Correspondência

Eduardo Restrepo – Professor na Pontifícia Universidad Javeriana – Colômbia.
E-mail: eduardoa.restrepo@gmail.com

Alex Rojas – Professor da Universidade de Cauca – Colômbia.

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.
