

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

pedagogiaysaberes@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Jiménez, David Andrés

Afrocolombianidad y educación: Genealogía de un discurso educativo

Pedagogía y Saberes, núm. 34, enero-junio, 2011, pp. 87-103

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064881007>

-
- Cómo citar el artículo
 - Número completo
 - Más información del artículo
 - Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Afrocolombianidad y educación: Genealogía de un discurso educativo

Afro-Colombian Status and education: Genealogy of an educational speech

Afrocolombianidade e educação: Genealogia de um discurso educacional

David Andrés Jiménez*

* El autor es Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional y Antropólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente se desempeña como docente del Colegio SaludCoop Norte y como profesor catedrático de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad de la Salle. Correo electrónico: djimenez@pedagogica.edu.co.

La investigación fue realizada en el marco de los estudios de Maestría en Desarrollo Educativo y Social del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Resumen

El artículo explica el proceso por el que emerge el discurso en torno a la población negra o afro en Colombia, tomando como referente los discursos más significativos generados desde 1991 hasta 2008 en cuatro de las ciudades más representativas del país: Bogotá, Cali, Cartagena y Medellín. La investigación, inscrita en una genealogía-arqueología muestra la emergencia y los giros del discurso de la afrocolombianidad en el marco educativo y el cómo la educación se ha convertido en la plataforma idónea para sustentar las reivindicaciones que favorecen las transformaciones de orden político, social y cultural.

Palabras clave

Educación, afrocolombianidad, discurso afrocolombiano, cultura afro, enfoque genealógico-arqueológico.

Abstract

This article explains the process, because of what speech around black or afro population in Colombia, taking as a reference the most meaningful speeches generated between 1991 and 2008 in four of the most representative cities in Colombia: Bogota, Cali, Cartagena, and Medellin is emerged. This research project, enrolled in genealogy-archaeology, shows the emergence and turns of the speech of the Afro-Colombian status in the educational frame, and how the education has become in a suitable platform to keep up the demands which favor political, social, and cultural transformations.

Key words

Education, afro-colombian status, afro-colombian speech, afro culture, genealogy-archaeology focus.

Resumo

O artigo explica o processo de surgimento do discurso sobre as pessoas negras ou afrodescendentes na Colômbia, tomando como referência os discursos mais importantes gerados de 1991 a 2008 em quatro das cidades mais importantes do país: Bogotá, Cali, Cartagena e Medellín. O estudo genealógico-arqueológico mostra o surgimento e os giros do discurso da afrocolombianidade no quadro educacional e como a educação se transforma na plataforma ideal para apoiar as demandas de transformação política, social e cultural.

Palavras-chave

Educação, afrocolombianidade, discurso afrocolombiano, cultura afro, abordagem genealógico-arqueológico.

Fecha de recepción: 18 de mayo de 2011

Fecha de aprobación: 25 de junio de 2011

Pedagogía y Saberes No. 34
Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación. 2011, pp. 87 - 103

Introducción

El *giro lingüístico*¹ mostró la urgente necesidad de desmontar la relevancia dada a la razón como eje explicativo de nuestros actos. Nietzsche, Wittgenstein y Austin & Searle mostraron que el lenguaje es uno de los aspectos imprescindibles del ser humano, pues no sólo lo influye, sino que lo constituye, lo crea. Especialmente Nietzsche y Wittgenstein expusieron cómo el lenguaje va en contravía de la noción de estabilidad. Cartografiar la polifonía generada por la enunciación del lenguaje y sus contenidos, caracterizar sus emergencias, sus ritmos y los intereses presentes en nuestra forma de pensar y de conformar sociedad se hace, así, fundamental.

Este artículo resume una investigación de Maestría en Desarrollo Educativo y Social del CINDE que abordó la emergencia de un discurso que pugna por el reconocimiento. Identifica las condiciones de saber y de poder que han permitido disponer conceptos y contenidos en torno al discurso afrocolombiano y su relación con la educación colombiana. Para ello mira de dónde viene, qué intereses lo han marcado y qué posibilidades brinda, y lo hace mediante una metodología arqueológico-genealógica. Ésta permite identificar, analizar y visibilizar las dinámicas y las características propias de relaciones poder-saber que consintieron la emergencia de un *discurso educativo* específico, el cual hace exigencias a toda la sociedad en nuestro país.

La investigación: metodología y teoría

El objetivo central de esta investigación fue identificar cómo emergió el *corpus discursivo* de lo que podemos llamar afrocolombianidad, teniendo en cuenta, cómo se configuraron los contenidos o enunciados de este discurso. Para ello identificamos las condiciones de saber-poder en las que fue concebido y evidenciamos el sentido socio-político que los sujetos le asignaron. Al identificar que mucho de esto se hizo en ámbitos educativos, fue cardinal definir lo que entenderíamos por educación en la investigación² y para ello reto-

mamos a Carlos Calvo (2005) y la comprensión que establece al definir tres tipos básicos de educación que debemos diferenciar cuando hablamos de este campo: la formal, la no-formal y la informal³. Gracias a esta claridad la investigación indagó documentos y registros solamente de la educación formal y de la educación no-formal, dejando por fuera lo informal por su carácter asistemático y extremadamente amplio.

Se analizaron registros como leyes, decretos y actos administrativos a fin de tener en cuenta la institucionalización del discurso. Asimismo, se identificaron enunciados, regularidades y cambios entre los mismos. Para ampliar y constatar las fuentes escritas se realizaron entrevistas que enmarcaron los enunciados en relaciones de poder y de saber que estaban en juego. Las fuentes se delimitaron mediante la selección de documentos que enunciaran, de manera explícita, una intencionalidad pedagógica o educativa, y que registraran prácticas o propuestas concretas en pos de la modificación o impacto del campo de enunciación educativa⁴. La información –más de 130 fuentes– fue digitalizada y organizada alfabéticamente en una base de datos en el programa ATLAS.ti⁵. La búsqueda abarcó cuatro ciudades colombianas: Medellín, Cali, Cartagena y Bogotá⁶.

La organización y análisis permitió evidenciar enunciados sobre lo afrocolombiano en diferentes contextos y con múltiples intereses. Para ello tuvimos en cuenta los postulados foucaultianos y deleuzianos que permitieron establecer marcos interpretativos para los

ciudades donde se hizo el trabajo, a la par que desarrollaba la investigación para optar por el título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Asimismo, la tutoría de Alejandro Álvarez en la investigación, el apoyo de CINDE en el proceso investigativo y a todos aquellos que de una u otra forma colaboraron en este proyecto.

1 Una larga discusión sobre este asunto la podemos encontrar en Richard Rorty, quien en 1967 escribió *El giro lingüístico (The Linguistic Turn: Recent Essays in Philosophical Method)* (Rorty, 1990). También es posible encontrar trabajos de Habermas (1989) y de Guillermo Hoyos y Germán Vargas (1996).

2 Agradecemos el apoyo del proyecto *Educación popular, pedagogías críticas y estudios culturales: confluencias teóricas y trayectos políticos: 1970-1990*, guiado por Alejandro Álvarez Gallego; la vinculación al mismo permitió la visita de las cuatro

3 Carlos Calvo (2005) en su texto *Complejidad, caos y educación*, llama educación formal y no-formal a las educaciones que se dan en ambientes escolarizados. Para él los procesos no-formales son más breves y flexibles que los formales. Una característica que comparten ambos ejercicios es que están basados en fundamentos cartesianos y acuden a la planificación de las actividades con el objetivo de garantizar el aprendizaje. La educación informal, para Calvo, sería aquella que se da en las calles, en las cafeterías, en los recreos; por ello se considera espontánea, asistemática y marginal. Esta claridad organizó los documentos al convertirse en un aspecto conceptual transversal que concentró la recolección y el análisis sólo en los productos escritos de la educación formal y la no-formal.

4 La búsqueda de los documentos se realizó desde mediados del 2008 hasta inicios de 2009.

5 Es un programa de análisis cualitativo que ayuda en el manejo de grandes volúmenes de información textual. La versión utilizada es la 5.0. Puede descargarse una versión limitada de demostración en la dirección <http://www.atlasti.com/>.

6 También se tuvieron en cuenta documentos provenientes del Cauca, aunque no fue parte del objetivo inicial.

espacios de lucha, visibilidad, ocultamiento y resistencias que hicieron parte de lo que llamaremos ‘discurso de la afrocolombianidad’. Aunque se utilizó el programa ATLAS.ti, la lectura y el análisis se distanciaron del sesgo hermenéutico que el programa tiene en su estructura epistemológica y se buscó una perspectiva genealógica del discurso⁷, cuidándonos de las inferencias lineales de tipo lógico-causal, para lo cual se utilizaron otras categorías de relación y no las propuestas por el programa, ya que podrían acercarnos más a un ejercicio histórico clásico⁸. Por ello, en el análisis de la información no se siguieron procesos como la repetición de las palabras, y más bien se buscó la comprensión del sentido y la visibilidad de los enunciados que ellas conformaban.

Esta investigación recolectó documentos producidos entre 1991 y 2008. Este lapso de tiempo está acorde con la genealogía planteada por Nietzsche y retomada por Foucault, en la medida que nos demanda buscar las rupturas, los pliegues en la historia del discurso, sin que las consideremos hechos fundadores ya que, por ende, negaremos la noción de discontinuidad que guía la historia del saber. Una de esas rupturas en nuestro país es generada por las discusiones en torno a la Constitución de 1991. En ella emergen nuevos discursos que confrontan la tradición impuesta desde la Constitución de 1886⁹; uno de ellos es precisamente el de entendernos como un país *multiétnico y pluricultural*, en donde el *respeto a la diferencia* es fundamental. Discursos como este generan las condiciones de posibilidad para las reivindicaciones de grupos culturales que hacen presencia en Colombia. Aunque el análisis arqueológico-genealógico tiene muchas posibilidades de análisis, es necesario aclarar que aquí se abordan algunas, las básicas para identificar el discurso

de lo afrocolombiano y su emergencia en nuestro país. Existen otras posibilidades de análisis que por mucho serán solamente enunciadas, no trabajadas a profundidad ya que demandarían y hacen parte de otros procesos¹⁰.

De otra parte, los postulados que guiaron este ejercicio emanaron de un análisis metodológico-conceptual que inicialmente abordó el lugar teórico desde donde entendimos la categoría de “discurso” y los sesgos que la investigación tenía. Toda investigación posee sesgos¹¹: el fundamental aquí es entender la pedagogía como marco de saber que no está acabado, y en ella se encuentran pugnando múltiples saberes; la entendemos como un campo de lucha donde lo cultural hace presencia. En ella el término “afrocolombiano”, así como otros términos de carácter étnico, hacen parte de discusiones que demandan un análisis en pos de comprender las reconfiguraciones propuestas para el campo educativo. En especial porque la investigación identificó lo afrocolombiano como un discurso que impacta las prácticas pedagógicas llamadas “alternativas”. Ejemplo de esta lucha es la discusión frente a la denominación de la población descendiente de África. En algunas prácticas sigue utilizándose la expresión “negros” y en otras se utiliza el término “afrocolombianos”; y aunque persiste la discusión, es este último término el que ha ganado mayor reconocimiento¹² en lo educativo. ¿Por qué esta emergencia en lo educativo?, ¿cuál es el marco de

7 Entendido como “el estudio de las precondiciones que subyacen a la aparición de los mismos [los discursos], las mutaciones epistemológicas que analizamos refieren al campo semántico que expresan las transformaciones de los comportamientos sociales” (Pierbattisti, 2008, p. 93).

8 La Genealogía dista mucho del análisis histórico clásico, pues no tiene la misma finalidad. “La genealogía no se opone a la historia como la visión de águila y profunda del filósofo en relación a la mirada escrutadora del sabio; se opone por el contrario al despliegue metahistórico de las significaciones ideales y de los indefinidos teleológicos. Se opone a la búsqueda del «origen»” (Foucault, 1979, p. 1). La Genealogía retorna a las modalidades de la historia que Nietzsche reconoció, pero las metamorfosea: “La veneración de los monumentos se convierte en parodia; el respeto de las viejas continuidades en disociación sistemática; la crítica de las injusticias del pasado por la verdad que el hombre posee hoy se convierte en destrucción sistemática del sujeto de conocimiento por la injusticia propia de la voluntad de saber” (Foucault, 1979, p. 14).

9 En la “Academia Colombiana de la Lengua en Bogotá se lee la siguiente inscripción: UN DIOS, UNA RAZA, UNA LENGUA. Esas palabras condensan el sentido de la utopía nacional que subyacía a la constitución de 1886” (Arocha, 1996b).

10 Hay dos posibilidades de análisis que intentaremos desarrollar en posteriores ejercicios: primera, una revisión cuidadosa de los surgimientos, cruces y aportes que, desde otras disciplinas y ámbitos, se le ha dado al discurso en otros escenarios no educativos, los cuales lo han preparado para la producción y emergencia del discurso sobre la afrocolombianidad; y segunda, una reflexión, en extenso, sobre las configuraciones de subjetividad, que ha permitido la emergencia de lo afrocolombiano y las consecuencias que tienen estos juegos de configuración en la subjetividad del maestro.

11 Este ejercicio no pretende ser aséptico. Foucault nos habla sobre la importancia de reconocer la postura del investigador y las posibilidades y los vacíos del trabajo. El trayecto profesional del investigador principal, al estar cercano a los procesos reivindicativos afrocolombianos, influyó en la selección temática. Por ello, tuvimos la constante preocupación de regular la mirada y buscar, mediante la implicación con lo estudiado, la metodología y la ruta de análisis (Íñiguez Rueda, 2006). Lo anterior llevó a reconocer que el ámbito pedagógico es el lugar más propicio para la reflexión y la disputa por una sociedad más justa y respetuosa de las diferencias, que le huya a los “discursos domesticadores” u homogenizadores y propenda por la creación y defensa de pedagogías liberadoras, al decir de Freire (1971).

12 En este texto voy a utilizar ambos términos (negro-s y afrocolombiano-s) buscando fidelidad a las fuentes y a los discursos de cada periodo histórico. Otra claridad en torno a la escritura me lleva a expresar que apoyo la lucha por la igualdad de género en el lenguaje. Empero, para hacer la escritura amable utilizo el plural masculino para referirme a hombres o a mujeres indistintamente, aunque usaré la diferencia de género cuando el caso lo amerite.

saber-poder que ha propiciado esta opción? y, ¿en dónde podemos ubicar las inflexiones, los pliegues que nos permitan comprender este cambio? Fueron preguntas que guiaron el trabajo y fueron conduciendo a los hallazgos que aquí se muestran.

Realizar una revisión arqueológica-genealógica permitió al tiempo la identificación de los discursos y el redireccionamiento de la mirada “al espacio general del saber, a sus configuraciones y al modo de ser de las cosas que allí aparecen, define los sistemas de simultaneidad, lo mismo que la serie de las mutaciones necesarias y suficientes para circunscribir el umbral de una nueva posibilidad” (Foucault, 1982, p. 8). Asimismo, admite un recorrido comprensivo sobre las palabras, las cosas y las prácticas que nos transforman y que continuamente estamos transformando, de allí emerge el interés por el *corpus discursivo* de la afrocolombianidad y de sus influencias.

Para esta investigación el discurso es una forma de interacción situada en un contexto específico¹³. Aunque existan muchas otras formas de analizar el discurso, escogimos la perspectiva arqueológica-genealógica ya que es pertinente y eficiente al permitir: 1) estudiar la emergencia de un discurso mediante su pretensión de trabajar teniendo en cuenta las condiciones en las cuales singularizan los sucesos; por ello el trabajo realizado se opone a la búsqueda del origen, de la esencia, de lo ya dado (Foucault, 1979); 2) un análisis arqueológico-genealógico que se ocupa de los estratos, de lo que podríamos llamar campo del saber (Foucault, 1982; Deleuze, 1987), que va más allá de la lectura específica de lo que los textos indican; 3) la comprensión de que el discurso está ligado de manera indisoluble a las prácticas de cada sujeto; 4) la claridad de que los discursos no se encuentran de manera pura, sino que son resultados de sistemas de simultaneidad en los cuales hay pugnas; 5) hacer énfasis en que existen mutaciones en el discurso que propician la creación de nuevas posibilidades de lectura y de enunciación; y 6) revisar las condiciones de posibilidad del discurso y tener en cuenta el conjunto de enunciados que dependen de un mismo sistema de formación. Teniendo en cuenta lo anterior, hablaremos de una formación discursiva determinada, influenciada en dos sentidos: uno, en el marco ya establecido mediante un cuerpo de reglas de visibilidades, al que cualquier discurso debe plegarse y amoldarse; y dos, en el estrato donde las visibilidades se transforman, donde mutan.

13 Bernstein y Díaz plantean que: “el discurso es una categoría abstracta, es el resultado de una construcción, de una producción” (Bernstein y Díaz, 2008, p. 2); por lo que no puede reducirse a una elaboración del lenguaje. Así, el discurso es complejo, no depende del sujeto y depende del orden social donde está ubicado.

Es en el anterior juego de visibilidades que se configuran los diagramas¹⁴, que consienten el despliegue de las relaciones de fuerza que constituyen el poder. Pero como “todo diagrama es intersocial, está en devenir. Nunca funciona para representar un mundo preexistente, produce un nuevo tipo de realidad, un nuevo modelo de verdad” (Deleuze, 1987, p. 62). Gracias a esto, el discurso se permite formar nuevos objetos, conceptos, estrategias discursivas y posiciones subjetivas que se van poniendo en juego en la cotidianidad, reformulando las reglas que ordenan el discurso. Es en estos diagramas donde podemos observar los enunciados, donde se puede observar la “función [enunciativa] que cruza un dominio de estructuras y unidades posibles y que las hace aparecer, con contenidos concretos, en el tiempo y en el espacio” (Foucault, 1984, p. 145).

Al ser los enunciados el aspecto básico para este tipo de discurso, nos concentramos en los mismos y en sus relaciones, ya que es en ellos o a través de ellos que podremos ver la existencia de un discurso. Para Foucault el término “discurso” demanda una exhaustiva identificación de enunciados; sólo de esta manera “podrá quedar fijado así [el discurso como]: conjunto de los enunciados que dependen de un mismo sistema de formación” (Foucault, 1984, p. 181). Estas claridades teóricas exigieron, por un lado, una lectura rigurosa de las fuentes para clarificar los enunciados, su entrecruzamiento y los diagramas transversales en la temática afrocolombiana, y, por otro, analizar las condiciones que permitieron la sustentación y naturalización de estos enunciados, ya que se convierten en verdades adquiridas por medio de la naturalización (Foucault, 1984).

Asimismo, las formaciones discursivas demandan analizar los efectos del poder y del saber y su superposición (Foucault, 1982, 1984 y 2006; Deleuze, 1987; Morey, 1983; y Foucault & Morey, 2001), porque el poder produce saber y el saber produce poder¹⁵. En este método, son los dispositivos significativos en la medida que se convierten en las superficies de emergencia del discurso,

14 Entiéndase aquí como «la exposición de las relaciones de fuerzas que constituyen el poder, según las características analizadas precedentemente. “El dispositivo panóptico no es simplemente una articulación, un intercambiador entre un mecanismo de poder y una función; es una manera de hacer funcionar relaciones de poder” (Foucault, 1975. *Surveiller et punir*. p. 208)» (Deleuze, 1987, p. 63).

15 Entendiendo poder no como propiedad, sino como estrategia; el poder, más que reprimir, produce realidad, más que ocultar o engañar, produce verdad, la verdad que aquellos sujetos creen como naturalizada. Esta naturalización termina produciendo a los mismos sujetos ya que el poder “no se aplica pura y simplemente como una obligación o una prohibición a quienes ‘no lo tienen’, los invade, pasa por ellos y a través de ellos, se apoya en ellos, del mismo modo que ellos mismos, en su lucha contra él, se apoyan a su vez en las presas [léase fuerzas] que ejerce sobre ellos” (Foucault, 2006, pág. 64).

nos permiten revisar los dominios particulares en que se inscribe el discurso y señalan todas las cosas e instancias no-discursivas. También se asumió que el estudio sobre lo afrocolombiano solicitaba un ejercicio que superara el ámbito textual de la lectura documental para concentrarse en los demás aspectos que lo componen (Fanlo, 2007). Así, se tuvo en cuenta aspectos extra-discursivos presentes en las proximidades del discurso: por ejemplo, las regulaciones legales, las medidas administrativas, los procesos de vigilancia y los castigos —evidentes en los regímenes educativos— que, al ser parte de las instituciones, son vitales para comprender las condiciones de posibilidad de un discurso y su emergencia.

A su vez, la arqueología-genealogía busca identificar las formas de pensamiento en tanto prácticas que obedecen a las reglas mencionadas (Foucault, 1984) y pretende mostrar que los discursos que se piensan como estables fueron contruidos “pieza por pieza a partir de figuras que le[s] eran extrañas (...). [Ya que lo que hay] (...) al comienzo histórico de las cosas, no es la identidad aún preservada de su origen, es la discordia de las otras cosas, es el disparate” (Foucault, 1979, p. 2). Lo cual nos conduce a buscar esos cambios, esa no-esencia. Esto nos aleja de un análisis exegético para buscar la identificación de condiciones de posibilidad para el discurso sobre ‘lo afro’, observando regularidades y discontinuidades o aspectos extraños en la práctica discursiva del tema afro en el campo educativo de nuestro país para, de esta manera, establecer una suerte de surgimiento.

Edificación de la Afrocolombianidad

La investigación no pretendió realizar una descripción profunda de los procesos de construcción discursiva en cada ciudad¹⁶, sino que procuró mostrar cómo la información recabada permitía identificar tres órdenes de enunciación básicos que fueron configurando lo que podríamos llamar el discurso de la afrocolombianidad. Los órdenes identificados fueron: *lo territorial*, *lo étnico* y *lo histórico*. Estos enunciados, su desarrollo histórico, su proximidad, su familiaridad y co-dependencia estarían configurado el discurso de la afrocolombianidad en nuestro país.

Territorio: viejas disputas, nuevas posibilidades

La tierra, como problema constante en Colombia, influyó en el discurso de la afrocolombianidad. Los movimientos de “negros” que defendieron la tierra di-

namizaron —en un primer momento— las reivindicaciones de esta población. Hay que aclarar que los matices de enunciación de estos reclamos no han sido siempre los mismos, aunque la falta de registros no permite identificar todos los movimientos de reivindicación de la tierra por parte de población afrodescendiente (exceptuando la Colonia, pero estos registros no fueron parte de este estudio). Es en la segunda mitad del siglo XX, entre los 70 y los 80, que surgen movimientos que reclaman titulaciones colectivas¹⁷. Tales movimientos, generados gracias a proyectos productivos que beneficiaban a particulares y afectaban la población que habitaba estas regiones del Pacífico¹⁸, permitieron la organización social en defensa del territorio. Aunque esta población, reconocida como campesina o colona, no se enunciaba desde alguna construcción cultural específica, sus reclamos permitieron la organización de las comunidades y la búsqueda de apoyo para sustentar sus reclamos. Se generó, entonces, un grupo organizado que protestó frente a los problemas creados por una coyuntura, lo cual permitió reclamar derechos tales como a la tenencia de la tierra y posteriormente derechos de orden cultural; no obstante, estas reivindicaciones quedaron registradas como propias de un *movimiento campesino*, mas no de un movimiento étnico. Empero, con las discusiones de la Asamblea Nacional Constituyente de 1991 y las exigencias de la Ley 70¹⁹, observaremos cómo esta primera identificación territorial se va transformando y desplazando a un plano de no-visibilidad, producido

17 Podemos identificar procesos generados por la Asociación Campesina Integral del Atrato (ACIA), la Organización Indígena Orewa, la Organización de Barrios Populares de Quibdó (OBAPPO), la Asociación Campesina del San Juan (CADESAN), la Asociación Campesina del Baudó (ACABA) y la Coordinadora de Comunidades Negras (CEPAC, 2003).

18 “Diferentes comunidades del medio Atrato inician en 1982 un proceso organizativo por la defensa de los recursos naturales a través de un permiso de explotación maderera que el Gobierno le otorgó a Triplex Pizano S.A. y Maderas del Darién. Este permiso alarmó a las comunidades, ya que la madera siempre había sido la fuente de ingresos de las comunidades campesinas y se conocía la destrucción indiscriminada que estas empresas venían haciendo en el Bajo Atrato” (COCOMACIA, 2008).

19 Ley de Comunidades Negras desarrollada a partir del Decreto Transitorio 55 de la Constitución del 91. “La innovación fundamental de la Ley consistió en convertir a los afrocolombianos en sujetos de derechos, comparables a los que define el convenio 169 de la OIT para los pueblos (...) del mundo” (Arocha, 2004, p. 161). Esto lo hace al reconocer a las comunidades negras del país y los derechos de titulación colectiva que tienen al habitar tierras valdías en la cuenca del Pacífico; a su vez, les reconoce e intenta proteger su identidad cultural al considerar a las Comunidades negras del país como un grupo étnico que merece igualdad de oportunidades en la sociedad colombiana.

16 Como lo menciona Foucault, “el análisis del los enunciados no pretende ser una descripción total, exhaustiva del ‘lenguaje’, o de ‘lo que ha sido dicho’” (1984, p. 182).

por las reivindicaciones étnicas, que empiezan a ser cada vez más eficientes y abarcadoras.

Las redes familiares extendidas por el Pacífico colombiano y el contexto de exclusión, marginalidad y vulnerabilidad en el mismo, posibilitaron “la presencia, en el escenario político nacional, de un movimiento campesino negro, al reivindicar su alteridad étnica y sus derechos territoriales, y cuyas expresiones más fuertes se localizan en el departamento del Chocó” (Agudelo, 2004, p. 184). Se generó la *Coordinadora Nacional de Comunidades Negras* como espacio de discusión colectiva y paralela a esta organización se encontró otro tipo de organizaciones como por ejemplo “Cimarrón”. No obstante, éstas no pudieron hacerse visibles hasta tanto el ambiente de la reforma constitucional del 91 lo permitió, al admitir, en el mismo espacio de participación y reflexión, la presencia de organizaciones tan disímiles²⁰. En las discusiones y mesas de reflexión nacional promovidas por el proceso de desmovilización del grupo armado M-19 se “presentaron propuestas provenientes de organizaciones negras y de académicos –particularmente antropólogos– que defendían la inclusión de los derechos de estas poblaciones como grupos étnicos (Arocha, 1992)” (Citado por Agudelo, 2004, p. 187).

Empero, la población afrocolombiana no participó formalmente en la Constitución de 1991; su organización en encuentros, como el congreso pre-constituyente de Comunidades Negras llevado a cabo en Cali en 1990, no dio frutos dadas sus diferencias políticas (Grueso, Rocero, y Escobar, 1998)²¹. Fueron los constituyentes simpatizantes de la causa afro quienes, al negarse a firmar la Constitución si no se reconocían los derechos de esta población, permitieron la redacción e inclusión del

Artículo Transitorio 55²². Él mismo es muestra de la estructura enunciativa territorial, su centro fue la defensa de la titulación colectiva, aspecto que cambiará ya que lo territorial irá pasando a un orden de no-visibilidad y cederá su primacía en el orden discursivo a lo étnico.

Veremos cómo se traslada *de la visibilidad a la no-visibilidad* el esquema enunciativo territorial, ya que el discurso requiere ser más abarcador y no estar ceñido a contextos específicos. Aunque lo territorial fue fundamental en sus inicios, la articulación con otros espacios de discusión demandó privilegiar el enunciado étnico que, al no estar aferrado a lo local, permitía mayor impacto y comunicación entre la población afro en Colombia. A lo anterior se sumó el fortalecimiento y la visibilización de las reivindicaciones afrocolombianas desde lo urbano. Es claro que es emergente que esta población se entienda desde lo urbano, en la medida en que la mayoría de las comunidades se encontraban en lo rural y aunque existía población en lo urbano no existían enunciaciones sobre su etnicidad. Sólo gracias a las condiciones socio-políticas de violencia presentes en nuestra nación, en donde se dio la expropiación sistemática gracias a la dinámica de guerra²³ propuesta por los actores violentos en los territorios donde había titulación colectiva de las Comunidades Negras es que se consolida mayor presencia en lo urbano y, por lo tanto, una emergencia de reclamaciones sobre lo cultural de esta población. Por ello lo territorial se desdibuja, ya no es palpable y se traslada a la memoria; lo que le queda a esta población es aferrarse a sus prácticas, a su cultura. Esto también obligó al orden discursivo basado en el territorio a replegarse y articularse con

20 Carlos Agudelo muestra cómo el proceso preconstitucional permitió la participación de variopintas organizaciones: “Aunque con menor envergadura que en el Chocó, en la costa Caribe y en la región del Pacífico de los departamentos de Valle, Cauca y Nariño, existían algunas organizaciones cívicas, cooperativas, culturales, de jóvenes, de mujeres, con el acompañamiento de la iglesia y de algunas ONG en el impulso de procesos organizativos, particularmente en áreas rurales. Igualmente participaron activistas negros pertenecientes a movimientos de izquierda, así como militantes de los partidos tradicionales, cuyo interés se estaba más bien puesto en, cómo traer a las nuevas organizaciones negras hacia sus propuestas políticas” (2004, p. 187).

21 La representación de la población ‘negra’ fue disgregada y muy ligada a representantes de la comunidad indígena, como lo reconoce Carlos Agudelo (2004) y la CEPAC: “Por las diferencias antes anotadas, no fue posible apoyar la candidatura de un solo representante por las Comunidades Negras” (CEPAC, 2003).

22 El cual plantea: “Dentro de los dos años siguientes a la entrada en vigencia de la presente Constitución, el Congreso expedirá, previo estudio por parte de una comisión especial que el gobierno expedirá para tal efecto, una ley que les reconozca a las Comunidades Negras que han venido ocupando tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la cuenca del Pacífico, de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción, el derecho a la propiedad colectiva sobre las áreas que habrá de demarcar la misma ley” (Asamblea Nacional Constituyente, 1991).

23 Los grupos armados consideran estos territorios como emplazamientos estratégicos para el desarrollo y establecimiento de múltiples tipos de actividades legales e ilegales, por ello generan procesos de desplazamiento forzado que minan la propiedad de la tierra, aunque las comunidades afrocolombianas ya posean títulos, los han tenido que vender o se han visto obligados a marcharse, dejando todo atrás. Al convertirse en desterrados, se produce “un brutal corte de la raíz que se hunde en el pasado y que dice quién se es, para dónde se mira y hacia dónde se va. (...) La gente queda loca, dando bandazos, sin saber dónde queda el antes ni el después (...)” (Molano, 2002, p. 17). Mayor información sobre el tema está documentada en los estudios sobre los conflictos generados por el cultivo de la palma africana y los desplazamientos por la violencia: Cfr. Molano (2002) y Oslander (2004).

el componente histórico y étnico para sustentar, pero ya no abanderar las reivindicaciones afrocolombianas.

Así, el enunciado territorial se ha concentrado en impactar el ámbito educativo en la educación no formal y, en menor medida, en la educación formal, y ha sustentado la defensa de una educación propia o una etnoeducación²⁴, tal como ya lo había hecho el Palenque de San Basilio²⁵ años atrás. Las reflexiones territoriales posteriores a la Ley 70 de 1993 ampliaron aún más el rango de interés y surgió el objetivo de impactar todo el país. Este interés produjo también que el marco enunciativo territorial perdiera fuerza, espacios de visibilidad, ya que éste restringía la discusión y no posibilitaba acuerdos nacionales para transformar el sistema educativo colombiano. Por ende, estas reivindicaciones educativas legitimaron su diferencia cultural y pidieron espacios de deliberación sobre la interculturalidad²⁶ en lo educativo. Este pliegue llevó a ubicar el orden discursivo del territorio como un referente de reconocimiento de la población afrodescendiente en el marco general de la educación y como

un esquema principal para grupos específicos como los Palenqueros y los Raizales²⁷, tal como lo muestra la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA)²⁸, en donde se expresa que “los africanos y africanas negros y sus descendientes, por el avanzado desarrollo cultural de los pueblos de donde procedían, estuvieron presentes en el proceso de construcción de las bases materiales y espirituales de la República desde sus inicios” (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 24).

Lo étnico y las discusiones sobre la cultura

La investigación mostró que el esquema de enunciación sobre lo étnico definió y define su existencia en la identificación, ordenamiento y, por qué no decirlo, reelaboración de una identidad colectiva²⁹. Cabe anticipar aquí que este ejercicio de elaboración identitaria se encuentra íntimamente ligado con lo educativo, especialmente porque esta identidad –en principio– se pretende fomentar desde la educación propia o etnoeducación. Posteriormente, se genera la intención de transformar la sociedad mediante una educación para la diversidad, que últimamente conocemos como ‘educación intercultural’.

En el Artículo Transitorio (AT) 55 de la Constitución de 1991 las comunidades afrocolombianas reconocen varios retos, entre ellos el “Fortalecimiento de las organizaciones negras en puntos como territorio, etnoeducación, autonomía, organización política, cultura, gestión y participación comunitaria” (CEPAC, 2003). Este reto está explícitamente marcado por el interés de ampliar los alcances del discurso afrocolombiano. Por ello, uno de los énfasis de estos procesos fue la elaboración de un contenido discursivo que sustentara su especificidad

24 La etnoeducación, como la comprendemos en Colombia en el discurso oficial, está en el artículo 55 de la Ley 115: “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” (Congreso de Colombia, 1994).

25 Las reivindicaciones del Palenque son antiguas pero, como lo muestra Friedemann en los 80, “los maestros hasta hace muy poco tiempo no habían tenido informes de que la manera como los niños hablan no era un ‘mal castellano’ sino su idioma materno, (...). Y en las clases de historia, al igual que en muchas de las escuelas de Colombia, nunca se ha incluido la dimensión de la participación del negro en la formación del país” (Friedemann, 1987, p. 18). Aceptar que necesitaban una educación que reconociera las características propias impactó profundamente el orden de su discurso. Poseer una lengua patrimonio cultural los empoderó y los llevó a desarrollar prácticas etnoeducativas, incluso antes del boom producido por la Constitución del 91 y la Ley 70 del 93.

26 El concepto de interculturalidad surge en campos como la antropología, la comunicación, la educación, la filosofía e, incluso, en el análisis de mercados. Hay claridad sobre su significado en relación con la interacción entre culturas. Pero no es una interacción cualquiera, demanda que se realice con ciertos principios éticos que busquen una negociación respetuosa, horizontal, sinérgica entre culturas, buscando el beneficio mutuo. No niega el conflicto, busca solucionarlo bajo otras lógicas que no tengan como principio la exclusión o el aniquilamiento del otro. La filosofía intercultural comprende necesario “superar este horizonte de la razón (¡sin negarlo!), (...) propone un programa de reubicación de la razón desde la consulta abierta de sus usos plurales en las prácticas culturales de la humanidad, tanto pasadas como presentes” (Fornet-Betancourt, 2005, p. 404). La interculturalidad criticaría en nuestra sociedad “su constitución en un orden con límites definidos y, por lo tanto excluyentes” (Fornet-Betancourt, 2005, p. 403).

27 Denominación para el pueblo afrodescendiente habitante del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, que se autodefine defendiendo “sus costumbres, prácticas religiosas y su lengua creole [que] se constituyen en características específicas y propias de esta etnia. Sobre este grupo étnico, se han emitido sentencias de la Corte Constitucional (454/99 y 530/99) que reconocen y protegen sus particularidades culturales y procuran la garantía de sus derechos” (Presidencia de la República, 2008, p. 13).

28 La Cátedra de Estudios Afrocolombianos es resultado de la reglamentación de la Ley 70 de 1993 y la Ley 115 de 1994. Por ello, el Decreto 1122 de 1998 estableció en su primer artículo que: “Todos los establecimientos estatales y privados de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos proyectos educativos institucionales la CEA, atendiendo lo dispuesto en el artículo 39 de la Ley 70 de 1993 y lo establecido en el presente decreto”, lo que implica obligatoriedad en el cumplimiento de la norma en la educación formal.

29 Para profundizar sobre lo que es identidad colectiva, puede remitirse a Johnston, Laraña y Gusfield (1994), quienes la definen como “los rasgos que la biografía personal interioriza”.

como grupo cultural, reconociendo y difundiendo “los procesos de reintegración, reconstrucción, resignificación y re-dignificación étnica y cultural de los descendientes de los africanos esclavizados en Colombia, en la perspectiva de nuevas lecturas sobre la configuración de la identidad nacional” (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 13). Otros ejemplos de esta búsqueda identitaria los podemos encontrar en los textos de Juan de Dios Mosquera (2006a; 2006b), en los que la afrocolombianidad es igualada a la identidad de los descendientes de africanos. Esta identidad ha servido como plataforma de reivindicaciones étnicas al entenderlas como un proceso de auto-denominación que “puede producir un sentido de identidad asumido positivamente y se trata entonces de una forma válida de subvertir el sistema de clasificación dominante” (Rojas, 2008, p. 23). Ejemplo de ello es el Movimiento Nacional Cimarrón, el cual trabaja en “‘rescatar, realzar y desarrollar la identidad étnica, cultural e histórica afrocolombiana’ (1984, 2)” (Friedemann, 1992, p. 544).

Este proceso de reconstrucción identitaria estuvo inicialmente ligado a ámbitos de reflexión como el antropológico. Aunque la antropología colombiana en un comienzo se traza una perspectiva indigenista que excluyó e invisibilizó los estudios afroamericanos³⁰, a mediados del siglo pasado aparecen publicaciones sobre lo afrocolombiano³¹. Son estos estudios los

30 Como lo muestran Arocha y Friedemann, en nuestro país la academia antropológica ha tenido hábitos excluyentes. Para ellos es claro que el fundamentalismo cultural en Colombia “se ha ido construyendo desde la Colonia y hoy, aun después de aprobada la Constitución de 1991, sigue siendo un hábito inconsistente que afecta la forma como se percibe a los afrocolombianos o como se les invisibiliza (Arocha, 1998, pp. 348-355). Asimismo, “La profesionalización de la antropología iniciada en 1943, también contó con un protagonismo indígena que hasta mediados del decenio de 1980 se mantuvo con el 80% de los aportes de esta disciplina (Arocha y Friedemann, 1984)” (Arocha, 1998, pp. 217-218).

31 Inicia con Rafael Arboleda (1952), después aparecen estudios de Rogerio Velásquez (1965; 1985), Juan Tulio Córdoba (1983), Manuel Zapata Olivella (1962), Aquiles Escalante (1954; 1964), Thomas Price (1970), Peter Wade (1987), Norman Whitten (1965) y Robert West (1957); se consolidan a finales de los 60 e inicios de los 70 con Nina S. de Friedemann (1987; 1992a, 1992b), Carlos Patiño (1978), Juan de Dios Mosquera (1985) y Jaime Arocha Rodríguez (1993; 1999). Posteriormente hay un creciente interés: “No se debe desconocer que es posible apreciar en las últimas décadas un desarrollo relevante e impresionante de los estudios afrocolombianos en los ámbitos de la antropología, la historia, la sociología, estudios de género y la demografía, entre otros” (Díaz Díaz, 2006, p. 8). Donde identificamos autores que han trabajado recientemente el tema como Alexander Cifuentes (1986), Germán Colmenares (1979), Nicolás Del Castillo (1982), Anne Marie Losonczy (1976), William Villa (1985), Eduardo Restrepo (1997; 2003; 2005) y Axel Rojas (2008; 2004), entre muchos más.

que desde lo antropológico han dado fuerza al *orden discursivo cultural*, lo han abonado con producciones académicas que lo consolidan como el eje central para pensar la afrocolombianidad desde su gran variedad.

Como ya se mencionó, la Constitución de 1991, la Ley 70 de 93 y otras disposiciones legales ampliaron el interés sobre lo afrocolombiano, ya que ubicaron lo étnico como algo relevante que podía ser utilizado en los diferentes escenarios sociales reivindicativos. El discurso de la afrocolombianidad centrado en lo étnico sería un dispositivo articulador de reclamos y exigencias ante la sociedad colombiana. La educación formal y sus desarrollos académicos proporcionaron una *superficie de emergencia* para el orden étnico; discusiones en torno a la africanía³² se convirtieron en campos de lucha y emergencia de conceptos fundadores de nuevas subjetividades de lo afrocolombiano. Muchos antropólogos generaron diversos procesos investigativos de fundamentación étnica con las comunidades para crear un nuevo relato cultural comprensivo de las mismas, ya que esto lo exigían los discursos legales, como la Ley 70, para reconocer y defender sus derechos; y aún hoy vemos registros de múltiples prácticas de los afrodescendientes que pueden ser útiles para este objetivo. Ejemplo de ello son trabajos como los de Juan de Dios Mosquera (2006b) y Jaime Arocha (1999), entre otros.

Como se dijo, este discurso étnico ha sufrido modificaciones como consecuencia de la migración y el destierro producidos por el conflicto colombiano y la urbanización del país. Existen muchos ejemplos de que las reflexiones sobre lo urbano van en aumento³³, y esto genera otra transformación de lo étnico ya que lo intercultural intercepta el discurso de la afrocolombianidad, haciendo más visible una discusión sobre las culturas y su desarrollo en torno a lo identitario al ubicar el discurs-

32 No es el centro de esta investigación, pero este concepto colaboró en la conformación del discurso en la medida que permitió la formación y discusión de los órdenes de enunciación antropológicos basado en conceptos como afrogénesis, eurogénesis, africanía y africanidad. Estos dos últimos se diferencian en que “en África hay africanidad, pero no africanía (...) [ya que] esta última palabra designa la reconstrucción de la memoria que –con muy diversas intensidades– tuvo lugar en América, a partir de recuerdos de africanidad que portaban los cautivos” (Arocha, 2002, p. 57). En autores como Nina de Friedemann (1992a, 2000), Adriana Maya (1998) y Jaime Arocha (1996a y 2002) hay sendos desarrollos de la temática.

33 En lo educativo podemos encontrar a Hilos de Anance, Red de Eleguá, Orcone, Cimarrón, en Bogotá; Unidad Fraternal Palenque Libre y La Pastoral Afrocolombiana, en Cali; Ángela Davis, en Barranquilla; FUNSAREP, en Cartagena; Asociación Afrocolombiana Cimarrón, en el Cauca; y el Proceso de Comunidades Negras –PCN–; en lo antropológico, ejercicios como los de Andrés Meza (2003) son ejemplo de ello.

so en un lugar común, en lo intercultural (Bravo, Peña, y Jiménez, 2006; Villa Amaya y Grueso Bonilla, 2008). Impacta tanto lo formal como lo no-formal en la educación mediante dos tipos de reivindicaciones: lo etnoeducativo (Educación propia) y la demanda de respeto a su diferencia étnica en el marco de la interculturalidad. En esta última es donde se reconoce la importancia de trabajar en una apuesta por una *educación intercultural* (Rojas y Castillo, 2006; Ministerio de Educación Nacional, 2004; Villa Amaya y Grueso Bonilla, 2008; Cassiani Herrera, 2007) como proyecto que reformule aspectos epistémicos, políticos, éticos y sociales, para enriquecer la convivencia de múltiples culturas y especificidades.

La historia, fuente de comprensión

El enunciado histórico emerge como demanda por otra historia que reivindicara y no ocultara la población afro, reconociendo su presencia y su aporte a la sociedad colombiana. Para construir este orden discursivo se ha revisado el origen, la trata esclavista, la diferencia cultural producida por la diáspora africana y los procesos donde estuvieron presentes para la construcción de país. Esta reconstrucción histórica ha sido el soporte básico, aunque no el más visible, para respaldar tanto el ejercicio de reconstrucción cultural como el reivindicativo. Podemos decir que este orden enunciativo es el que más ha impactado el ámbito educativo al construirse desde la academia y, en gran medida, para la academia. Pero, ¿qué implica tal aseveración y cómo se da estefenómeno?

El campo histórico elabora y visibiliza nuevos relatos sobre el pasado afrocolombiano gracias a autores como Adriana Maya (1988, 1989, 1993a, 1994) y Germán Colmenares (1979), entre otros. El saber producido allí ha alimentado los otros órdenes enunciativos del discurso de la afrocolombianidad fundamentando sus reclamos. No olvidemos que las elaboraciones históricas crean continuamente realidad, subjetividad o identidad mediante la producción de órdenes de verdad, la cual en su mayoría es considerada como revelada; posteriormente se naturaliza y se incorpora al discurso como si siempre hubiera existido. Así, se crea la herramienta más útil para disputar la comprensión generada por la historia clásica sobre los afros, ya que allí, en la historia han sido inexistentes o muy tangenciales las referencias a ellos.

Aquí empieza el proceso de superposición. Esta nueva verdad permite a los enunciados ser utilizados en la conformación de un discurso sobre el “nosotros”, sobre su identidad. El nuevo relato histórico visibiliza dos cosas: la presencia del pueblo africano y los aportes hechos por sus descendientes en Colombia. Su origen africano y su presencia se articularon mediante la trata

esclavista y permitieron emerger elaboraciones potentes para auto-referenciarse; ejemplo de ello es el concepto de *diáspora africana*³⁴ (Friedemann, 1993; Carvalho, 2006). Escritos sobre lo africano (Arocha, 1993, 1996a, 1999, 2002; FUNSAREP, 2000; Friedemann, 1987, 1992^a, 1992b, 2000; Friedemann y Arocha, 1986; Maya, 1998, entre muchos otros) fueron mostrando cómo la población negra era descendiente de África y, aunque con dificultades, se sostuvo e insertó la herencia africana en el orden de enunciación de la población. Emerge la visión constitutiva mediante el concepto de *africanía*, la cual explicó la actual constitución de una población distinta en el territorio colombiano. Al reconocer una población diferente se generaron visibilidades o verdades históricas que antes no eran visibles. Esto termina exigiendo a la sociedad una reflexión y transformación de sus prácticas para que estén más acordes con las verdades que mediante este proceso se han solidificado, se han vuelto más que evidentes e irrefutables para todos.

La capacidad de creación y visibilidad del orden discursivo histórico, más su constante utilización, consolidaron al orden histórico como soporte de los procesos de identificación cultural y territorial. Aún hoy este orden discursivo continúa siendo ampliado y utilizado en miras de impactar no sólo a la población “negra” que no se reconoce como afrocolombiana, sino a toda la población del país, buscando un “orgullo identitario” que sea referente para comprender las demandas en pro de un trato justo, no discriminante, excluyente o racista³⁵. Podemos afirmar que el orden enunciativo histórico, entonces, soporta tanto la afirmación de la ancestralidad africana, como las reivindicaciones frente a la exclusión de esta población en el discurso de país. Conceptos como el de *huellas*

34 Entendida como el movimiento de africanos y sus descendientes a diferentes lugares del mundo, en especial a América, aunque también hacia Europa, Oriente Medio y otros lugares en todo el mundo. El término ha sido aplicado históricamente a los descendientes de los africanos que fueron esclavizados y enviados a las Américas a través del comercio de esclavos por el Atlántico.

35 El racismo se desarrolla en contextos específicos, lo que impide generar una definición única. Pero es posible entenderlo como una dinámica amplia, diversa y polifacética, que demanda estructuras jerárquicas en diversos planos como el ideológico, el práctico institucional y el social. Esta dinámica social, basada en el concepto de raza, a partir del siglo XV se consolida como una norma social, justificando atropellos tales como la esclavización y la dominación de pueblos enteros por más de 400 años. Para una discusión más profunda sobre el fenómeno del racismo y sus consecuencias, es posible consultar Arango (2007); Viveros (2007); Reales (2001); Mosquera (2000; 1991); Vásquez (2005); y Restrepo (2008). Posteriormente, los postulados adyacentes al concepto de igualdad, más las convulsiones sociales generadas por procesos independentistas, empiezan a hacer mella en el orden social jerárquico impuesto por el racismo, permitiendo a quienes estaban esclavizados pensar de otra forma su existencia y su memoria.

de africanía³⁶ identificaron expresiones lingüísticas, gestuales, iconográficas, musicales y culinarias (Friedemann, 1995) pertenecientes al legado de los afro³⁷.

A mediados de los noventa empezaron a hacerse visibles las improntas de la discriminación racial. Según Funsarep: “El proceso histórico vivido por los negros en general ha estado muy marcado por el fenómeno de la discriminación racial, con profundos efectos económicos, políticos, sociales y culturales” (1995, p. 1). Por ello, en los enunciados del discurso se ve un énfasis en modificar el orden que sustenta el discurso de país en la medida en que ha negado sistemáticamente el fenómeno del racismo, ubicándolo como un tema de segundo orden. Interés sustentado en estudios como los de Consuelo Arnaiz quien nos recuerda que “el racismo existe, permea todo el tejido social y se expresa de mil maneras, unas más sutiles que otras, desde la creación de espacios exclusivos, hasta la utilización de sobrenombres” (1998, p. 45). Caracterizar el fenómeno del racismo es parte de esta nueva visibilidad, lo que lleva a pugnar día a día por hacer más evidente y patente el racismo en la educación y en el país (Arocha, 2001; Jiménez, 2006; FUNSAREP, 1995; Rubiano Sanclemente, 2005). Basado en la visibilidad de esta problemática el discurso puede sustentar la exigencia de transformar del racismo persistente en nuestro país.

Reclamo que recae en lo educativo ya que existe la creencia en que es mediante los procesos de educación formal y no-formal como se puede transformar las prácticas culturales arraigadas tiempo atrás (Chica Geliz, 2009; Jiménez, 2006; FUNSAREP, 2005; Arnaiz, 1998; Corpidenyu, 2009; Arango, 2007).

Adicionalmente la educación formal como la no-formal (Calvo Muñoz, 2005) han sido interceptadas por los referentes histórico-africanos; ejemplo de ello es la CEA y las prácticas que los maestros realizan a partir de la misma (Rojas, 2008, p. 38). Un ejemplo sustantivo de esta interceptación es la curriculariza-

ción de contenidos de torno a la población afrocolombiana, en donde vemos la reconstrucción de próceres y efemérides afrocolombianas como Benkos Bioho, José Prudencio Padilla, Manuel Saturio Valencia y otros más³⁸. Esto ha propiciado leyes como la 725 de 2001, por medio de la cual se establece el *Día Nacional de la Afrocolombianidad*. Estas prácticas se divulgan e instauran en la memoria colectiva del país mediante la educación, y es gracias a su fuerza de verdad que la nueva historia impone lo que debe ser transmitido. En lo que sigue veremos cómo las prácticas de este enunciado hacen que la educación se convierta en un campo y una herramienta para la reivindicación.

La educación como campo y herramienta de lucha

La primera consecuencia de que la educación se haya convertido en un “campo de lucha” es que en ella pugnen múltiples apuestas para transformarla y hacerla más pertinente a sus intereses. La segunda es que se utiliza como “herramienta” para hacer visible sus reivindicaciones en el ámbito nacional y global. La tercera consecuencia es la producción y naturalización del discurso de la afrocolombianidad. Esto ocurre porque asistimos a una suerte de transferencia de “un tipo de enunciado de un campo de aplicación al otro (como la transferencia de la caracterización vegetal a la taxonomía animal; o de la descripción de los rasgos superficiales a los elementos internos del organismo)” (Foucault, 1984, p. 96).

Ejemplo de ello es la legislación sobre el tema: En el ámbito nacional vemos que la Constitución Política reconoce el carácter pluriétnico y multicultural de la sociedad colombiana; en su artículo 7 insta al Estado a reconocer y proteger la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana; y en su artículo transitorio 55 exalta el carácter étnico de las comunidades negras. Además, encontramos leyes como la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) la cual, ubica como fin de la educación “el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad” (Art. 5); y la Ley 70 de 1993 que en su artículo 36 define que “la educación para las comunidades negras debe desarrollar conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar

36 “Entendidas como memorias, sentimientos, aromas, formas estéticas, texturas, colores, armonía, es decir, materia prima para la etnogénesis de la cultura negra. Se destaca, además, su compleja dinámica de creatividad y transformación, y no se niega la participación de supervivencias y sincretismos y, dentro de éstas, no solamente las africanas, sino también las europeas y las aborígenes” (Friedemann, 1995, p. 93).

37 Textos como Historia del pueblo afrocolombiano. *Perspectiva pastoral* (CEPAC, 2003), en el capítulo 11 se dedica a identificar africanías en las dos costas de Colombia. Identifica, para la costa Caribe: el Carnaval de Barranquilla, la música costeña, algunas expresiones literarias identificadas en las producciones de García Márquez, y el Palenque de San Basilio; para la costa Pacífica resalta: la práctica de ombligar los niños y niñas (Arocha, 1999; CEPAC, 2003), y las tradiciones *sui generis* del ritual mortuario de los afrocolombianos.

38 Una revisión sucinta de estos y otros próceres afrocolombianos se puede encontrar en CEPAC (2003), capítulo 12. Uno de los íconos de resistencia que refuerza el discurso de afrocolombianidad de manera recurrente, es la figura de Benkos Bioho, quien lideró la conformación de varios palenques en lo que hoy conocemos como el departamento de Bolívar, Colombia.

plenamente y en condiciones de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional". También está el Decreto 804 de 1995, el cual reglamenta la atención educativa para grupos étnicos y claramente en el artículo 1 indica que "(...) la educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva"; y, por último, el Decreto 1122 de 1998, que establece en su primer artículo lo siguiente: "todos los establecimientos estatales y privados de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos proyectos educativos institucionales la Cátedra de Estudios Afrocolombianos".

De esta manera, es posible ver cómo el discurso de la afrocolombianidad ha influido en los espacios formales e institucionales. Instituciones como el Ministerio de Educación Nacional y los demás estamentos ordenadores, como las Secretarías de Educación, se han configurado en dispositivos idóneos para producir e instaurar normas que impacten las instituciones educativas, proponiendo reformular principios educativos en donde la homogeneización ha primado. Se pretende que el dispositivo educativo contemple y asimile la diferencia, no para homogeneizarla, como es su costumbre, sino para que se respete, tal como lo reconocen los procesos de formación docente guiados por Palacio Naguepe y Mosquera Rentería (2006, p. 11).

También se pide transformar la formación pedagógica con procesos como la Ruta Afrocolombiana que, como parte de la Expedición Pedagógica Nacional³⁹, recorrió las escuelas para valorar las prácticas pedagógicas afrocolombianas de los maestros. Su presencia en el Cauca, el Caribe y en Bogotá, permitió procesos de visibilización de las prácticas pedagógicas que los maestros realizaban en lo afrocolombiano (Expedición Pedagógica Nacional, 2004, p. 43; y Ruta Afrocolombiana-Cauca, 2005). Miguel Ángel Obezo reconoce la demanda en lo educativo en los procesos dados en Cartagena donde "el desarrollo de la Etnoeducación afrocolombiana en esta entidad territorial, se implementa en la actualidad con docentes vinculados como etnoeducadores en las instituciones educativas, (...) del Distrito de Cartagena" (2007, p. 13). Así, los

maestros se ven obligados a considerar los aspectos afrocolombianos para que su práctica educativa sea pertinente, se les demanda pensar, construir y practicar la etnoeducación o la educación intercultural. Más allá de que esto sea difícil de realizar por la carencia de voluntad política, la insuficiencia de recursos, la falta de autonomía, la ausencia de compromiso de las instituciones y la dificultad de romper con viejos paradigmas (Cfr. Palacio Naguepe y Mosquera Rentería, 2006, pp. 28-29), el discurso de la afrocolombianidad posiciona sus intereses reclamando una transformación de los maestros y las directrices educativas mediante grupos de trabajo intercultural y Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPDs) (Cfr. Morales Villegas, 2002; Palacio Naguepe y Mosquera Rentería, 2006). Esta reclamación convierte la educación en un *campo de disputa* al hacerla foco de intereses propios del discurso afrocolombiano que entran en pugna con otros discursos que abordan lo cultural y el tipo de educación que se establece para el país.

Otra reivindicación que también impacta la educación, presente desde el inicio de la construcción discursiva sobre afrocolombianidad y que cada día encuentra mayor eco en las demandas de la población, es el comprender todos estos requerimientos desde el marco de derechos⁴⁰. Este marco ha estado presente desde el inicio de las reivindicaciones negras o afrocolombianas, aunque no fuera tan visible en el marco discursivo de la afrocolombianidad pero que ha estado apropiando ya que la sociedad occidental y su concepción sobre la democracia está basada en él. Cada día el discurso de la afrocolombianidad hace mayor referencia al mismo, en gran parte por el impulso y resultados políticos que generan las reivindicaciones de derechos humanos; y, adicionalmente nos encontramos que en nuestro país en la última década se ha impulsado la formación en los mismos, proceso del cual se ha nutrido el discurso de la afrocolombianidad (Defensoría del Pueblo, 2007; Uribe Botero y Jaramillo Herrera, 2009). Hoy empiezan a reconocerse y utilizarse

39 La Expedición Pedagógica Nacional fue un movimiento de maestros y pensadores de la educación que dio como resultado del Movimiento Pedagógico del Magisterio, la reforma educativa de 1990 y el Plan Decenal de Educación 1996-2005, el cual la reconoció como un medio para mejorar la educación colombiana. Su objetivo general fue el de "explorar, reconocer y potenciar la riqueza y diversidad de modos de hacer escuela, ser maestro y construir comunidad educativa (...)" (Expedición Pedagógica Nacional, 2000, p. 5).

40 Es un esquema que permite el reconocimiento de los derechos de todas y cada una de las personas. Posee un componente jurídico bastante fuerte que emana de varios tratados o instrumentos internacionales que terminan siendo el marco internacional para debatir y aplicar los derechos humanos. Está compuesto por los siguientes instrumentos: la Declaración Universal de Derechos Humanos, más seis tratados sobre derechos humanos: el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; la Convención sobre los Derechos del Niño; la Convención contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes; la Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial; y la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer.

los instrumentos internacionales que permiten defender derechos humanos en las reivindicaciones del discurso de la afrocolombianidad, en la medida que son vinculantes para el Estado colombiano. Esta responsabilidad estatal se ha ido asumiendo en leyes como la Ley 70 de 1993, como lo reconoce Arocha (2004) quien dice que “la innovación fundamental de la Ley consistió en convertir a los afrocolombianos en sujetos de derechos comparables a los que definen el convenio 169 de la OIT para los pueblos (...) del mundo” (p. 161)⁴¹.

El actual discurso de la afrocolombianidad es producto de entrecruzamientos, pugnas e intereses —que han tenido mayor o menor visibilidad—, con dos tipos de relaciones: las explícitas, que se dan cuando hacen parte de enunciados especializados, y las implícitas, que se generan cuando son parte de enunciados comunes (Foucault, 1984, p. 94). Podemos decir que en el orden discursivo afrocolombiano hay una serie de enunciados especializados —lo étnico, lo territorial y lo histórico—; y, a su vez, hay dos enunciados implícitos que han sido transversales en el análisis —el reconocimiento de la diferencia y la búsqueda de la identidad—. Ahora que hemos hecho visibles todos los enunciados podemos decir, con mayor certeza, que el lugar donde se han ensamblado todas estas piezas de rompecabezas es la educación. La educación formal y no-formal ha sustentado las relaciones entre estos diferentes órdenes enunciativos porque les ha permitido dialogar, superponerse, pugnar por criterios de verdad y de validez.

Desear que la afrocolombianidad sea un relato que contiene las apuestas por la auto-identificación y el posicionamiento de un pueblo en el mapa identitario nacional no es suficiente. Es necesario que se haga vívido en las relaciones cotidianas de los sujetos. La educación ha sido la plataforma y sus instituciones los dispositivos que producen y difunden este orden productor de prácticas en los sujetos; en últimas, naturaliza el discurso, lo hace inmanente a los propios sujetos.

Una manera de concluir o de seguir

Una síntesis comprensiva de los hallazgos de este análisis discursivo con enfoque genealógico-arqueo-

41 Existen otros pactos que se pueden revisar y que están siendo utilizados para defender los derechos de esta población en el país: *Pacto Internacional de Derechos Económicos, sociales y Culturales* (1966) y su Artículo 1, parágrafo 1; el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* (1966) en su Artículo 27.

lógico permite inferir que el discurso de la afrocolombianidad se encuentra en continua transformación, impulsado por las apuestas de los enunciados que pugnan en el ámbito educativo. También, que los enunciados se han ido yuxtaponiendo en un sistema de formación que ha sufrido cambios importantes durante su emergencia y en donde ejes transversales (identidad y diferencia) han ido colaborando en la construcción de los enunciados especializados (lo territorial, lo étnico y lo histórico); y todos se hacen visibles en las instituciones y dispositivos ordenadores. Son estos contenidos transversales los que han guiado el impacto de los enunciados en la educación colombiana, en especial porque los mismos documentos hacen manifiesta la certeza de que la educación es la herramienta más idónea para ordenar el discurso, validarlo, distribuirlo y reformularlo.

Cada uno de los enunciados ha jugado un papel específico y se han ido apoyando para dar consistencia al discurso; también se han ido excluyendo, transformándose y asumiendo características que antes no poseían al estar inmersos en un juego de relevo⁴². Esta configuración generó un saber-poder que aún hoy se encuentra interpelando el campo educativo. Aunque la demanda no es homogénea y ha dependido de los énfasis que el discurso ha defendido (en principio defendió el contexto y los procesos educativos propios —lo territorial—, para posteriormente hacer reivindicaciones apoyadas en lo intercultural por su interés de impactar otros ámbitos), sí es claro que las demandas de poder que exigía el saber emergente (cultural) no daban cabida al discurso local. Para impactar el sistema educativo nacional, el orden territorial pasó a un lugar moderado donde apoyara al referente histórico, lo cual, de la mano de la urbanización de los afrocolombianos, ha fortalecido la necesidad de afirmarse en la diferencia, dejando en segundo plano lo territorial, mantenido por comunidades específicas Palenqueras y Raizales.

El *enunciado étnico*, que al principio no fue el más relevante, se amplió y consolidó gracias a las discusiones académicas y educativas como el más visible y potente en miras de soportar contenidos

42 Según Foucault “definir un conjunto de enunciados (...) consistiría en describir la dispersión de estos objetos, captar todos los intersticios que los separan (...): formular su ley de repartición. (...) [entonces] lo que habría que caracterizar e individualizar sería la coexistencia de esos enunciados dispersos y heterogéneos: el sistema que rige su repartición, el apoyo de los unos sobre los otros, la manera en que se implican o se excluyen, la transformación que sufren, el juego de su relevo, de su disposición y de su remplazo” (Foucault, 1984, pp. 53-54 y 56). Así, en estas conclusiones caracterizamos el discurso de la afrocolombianidad mediante una revisión las características expresadas por Foucault para las formaciones discursivas.

que aporten a la construcción de una identidad colectiva. También permitió diferenciarse dentro de la nación sin una carga negativa, y se alejó del referente fenotípico aunque sin desprenderse de él. Y al ser un enunciado flexible, ha permitido entrar a la discusión sobre la interculturalidad en la educación colombiana haciendo reclamos concretos. Hoy por hoy, el discurso de la afrocolombianidad se ubica apostándole tanto a la diversidad como a la interculturalidad en un marco más urbano e internacional (Cfr. Villa Amaya y Grueso Bonilla, 2008).

El *enunciado histórico* ha creado relatos sobre los otros órdenes enunciativos, ha generado una verdad que soporta múltiples reclamos. Esta configuración de poder fue y es básica para la reproducción del orden discursivo, es mediante ella que la afrocolombianidad ha venido construyendo una historia (en tanto antes no existía en el discurso), un relato constitutivo de sí misma que explica su presencia en este territorio.

Decir que los afros han estado presentes y han aportado a la construcción de Colombia transforma la construcción identitaria de Colombia, exigiéndole al Estado hablar sobre la afrocolombianidad, respetándola y promovéndola. Esto se ha hecho mediante la modificación del mismo orden al establecer mandatos que transformen los órdenes enunciativos de las instituciones públicas y privadas regidas por el Estado. La mayoría de los relatos de la afrocolombianidad hoy son resultado de producciones educativas que hablan sobre el territorio, la cosmovisión, la religión, etc., y solicitan continuamente la validación y la reproducción en el marco educativo evidente en su tendencia a curricularizar los contenidos producidos por el discurso a través de la CEA. Es por ello que la educación termina convertida en un campo de lucha donde los intereses de los enunciados pugnan y se

reacomodan. Allí se va configurando un saber, una verdad que se pondrá en escena a través de prácticas pedagógicas muy diversas que van desde lo etnoeducativo a la educación intercultural soportándose, incluso, en discursos externos como el de los Derechos Humanos que permite y auspicia la interculturalidad.

Los resultados de la investigación nos permiten decir que el discurso de la afrocolombianidad es más que un conjunto de hipótesis sobre las diferencias culturales, las elecciones éticas, las decisiones de actuación, los reglamentos propios, los modelos de enseñanza y la transmisión de un conjunto de saberes diferenciados, inscritos en las descripciones de sí mismos y de su historia, su cultura y sus prácticas. Es más, en la medida que no es la suma de contenidos, sino el ordenamiento propuesto por la dinámica de conjunto que poseen los enunciados.

Por último, estamos en capacidad de asegurar que el sistema que rige la repartición del sistema discursivo está basado en la capacidad de hacer visible la diferencia cultural que posee este grupo. Es la diferencia cultural y la pugna por la misma, procesos que ordenan y definen hoy las posibilidades de enunciación en la afrocolombianidad. Por ello, en la educación existe una marcada tendencia a naturalizar el relato identitario generado por el discurso afrocolombiano. Esa tendencia convierte lo educativo en la plataforma idónea para exigir y defender los derechos culturales de esta población ante el Estado, convirtiendo la educación en un campo de lucha por la producción de saber y de poder, mientras que la educación formal sigue consolidándose como un potente dispositivo que puede producir la diferencia, que puede visibilizarla, a la vez que puede ocultarla. Por ello, aún sigue la pugna por convertirla en un espacio de libre determinación cultural.

Bibliografía

- Agudelo, C. E. (2004), La Constitución Política de 1991 y la inclusión ambigua de las poblaciones negras, en: J. Arocha, *Utopía para los excluidos*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, pp. 179-204.
- Arango, L. G. (2007), Género, discriminación étnico racial y trabajo en el campo popular-urbano: experiencias de mujeres y hombres negros en Bogotá, en: ALASTV, *Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo. Hacia una nueva civilización del trabajo*, Montevideo, Uruguay, Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo -ALASTV-, pp. 37-47.
- Arboleda, J. (1952), Nuevas investigaciones afrocolombianas, en: *Revista Javeriana*, Universidad Javeriana, Bogotá, tomo XXXVII, núm. 183.
- Arnaiz, C. (1998), *Pinceladas. Una experiencia educativa*, Cartagena de Indias, FUNSAREP.
- Arocha, J. (1993), Razón, emoción y convivencia étnica en Colombia, en: *Revista Colombiana de Psicología*, pp. 117-122.

- _____. (1996a), Afrogénesis, eurogénesis y convivencia interétnica, en: A. Escobar y Á. Pedrosa, *Pacífico: ¿desarrollo o biodiversidad? Estado, capital y movimientos sociales en el Pacífico colombiano*, Bogotá, Ecofondo, CEREC, pp. 316-328.
- _____. (1996b), *La inclusión de los afrocolombianos ¿meta inalcanzable?*, Biblioteca Virtual Luis Angel Arango, disponible en: <http://www.banrepultural.org/blaavirtual/geografia/afro/inclusio#1>, recuperado el 20 de marzo de 2011.
- _____. (1998), Etnia y guerra: relación ausente en los estudios sobre las violencias colombianas, en: A. Jaime, F. Cubides, y M. Jimeno, *Las violencias: inclusión creciente*, Bogotá, CES, Universidad Nacional de Colombia, pp. 205-234.
- _____. (1999), *Obligados de Ananse: Hilos ancestrales y modernos en el Pacífico colombiano*, Biblioteca Virtual Luis Ángel Arango, disponible en: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/antropologia/oblig/present.htm>, recuperado el 15 de abril de 2009.
- _____. (2001), *Convivencia interétnica: dentro del sistema educativo de Bogotá*, Bogotá, CES –Secretaría de Educación del Distrito Capital de Bogotá.
- _____. (2002), Africanía y Globalización Disidente en Bogotá, en: C. L. Díaz, C. Mosquera, & F. Fajardo, *La Universidad piensa la paz: Obstáculos y posibilidades*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, pp. 51-76.
- _____. (2004), Ley 70 de 1993: Utopía para afrodescendientes excluidos, en: J. Arocha, *Utopía para los excluidos*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, pp. 159-178.
- Asamblea Naciona Constituyente (1991), *Constitución 1991*, Bogotá, Gaceta Constitucional.
- Bernstein, B. y Díaz, M. (2008), Hacia una teoría del Discurso Pedagógico, en: *Revista Colombiana de Educación*, p. 41.
- Bravo, H., Peña, S. y Jiménez, D. (2006), *Identidades, Modernidad y Escuela*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Calvo Muñoz, C. (2005), Complejidad, caos y educación, en: G. A. Arellano Duque, *La educación en tiempos débiles e inciertos*, España, Antrophos, pp. 115-136.
- Carvalho, J. J. (2006), *La diáspora africana en iberoamérica: dinámicas culturales y políticas públicas*, Universidade de Brasília, disponible en: <http://www.unb.br/ics/dan/Serie402empdf.pdf>, recuperado el 12 de junio de 2009.
- Cassiani Herrera, A. (2007), La interculturalidad: una búsqueda desde las propuestas educativas de las comunidades afrodescendientes, en: *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XIX, núm. 48, pp. 97-108.
- CEPAC (2003), *Historia del pueblo Afrocolombiano- Perspectiva Pastoral*, disponible en: <http://axe-cali.tripod.com/cepac/hispafrocol/index.htm#con>, recuperado el 1 de mayo de 2009.
- Chica Geliz, R. (2009), *Signos del racismo en Cartagena, en el siglo XXI, Conferencia*, Cartagena, Universidad de Cartagena, Mimeo.
- Cifuentes, A. (1986), *La participación del negro en la formación de las sociedades latinoamericanas*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología.
- COCOMACIA (2008), *Consejo comunitario mayor de la Asociación Campesina Integral del Atrato*, disponible en: <http://www.cocomacia.org.co/index.php?id=11>, recuperado el 2 de mayo de 2009.
- Colmenares, G. (1979), Popayán: una sociedad esclavista, 1680-1800, en: *Historia económica y social de Colombia*, tomo II, Medellín, La Carreta.
- Congreso de Colombia (1994), Ley 115 de 1994, MEN, disponible en: <http://menweb.mineducacion.gov.co/normas/concordadas/Decreto115.htm>, recuperado el 20 de junio de 2009.
- Córdoba, J. T. (1983), *Etnicidad y estructura social en el Chocó*, Medellín, Lealón.
- Corpidencu (2009), *Términos de Referencia Convocatoria. Proyecto dignificación de los afrodescendientes y de su cultura a través de la etnoeducación en Colombia*, Bogotá, SED, Corpidencu, Mimeo.
- Defensoría del Pueblo (2007), *Decimo quinto informe del Defensor del Pueblo al Congreso de la República*, Bogotá, Defensoría del Pueblo, Dirección Nacional de Promoción y Divulgación de Derechos Humanos.
- Del Castillo, N. (1982), Esclavos negros en Cartagena y sus aportes léxicos. THESAURUS. *Instituto Caro y Cuervo* (LXII).
- Deleuze, G. (1987), *Foucault*, Buenos Aires, Paidós S.A.
- Díaz Díaz, R. A. (2006), África, africanismos y los estudios afrocolombianos en las ciencias sociales en Colombia: realidades, retos y perspectivas, en: O. Almario García, y M. A. Ruíz García, *Escenarios de reflexión. Las Ciencias Humanas a debate*, Medellín, Colombia, Universidad Nacional de Colombia - Sede Medellín, pp. 96-114.
- Expedición Pedagógica Nacional (2000), *Un viaje por las escuelas de Colombia*, Bogotá, Expedición Pedagógica Nacional, Universidad Pedagógica Nacional.
- Expedición Pedagógica Nacional (2004), *Quinto taller de producción de Saber, ruta Afrocaribe*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Documento de trabajo interno.

- Fanlo, L. (2007), *Emergencia de la matriz militar-discursiva argentina: el discurso de Leopoldo Lugones*, disponible en: http://www.catedras.fsoc.uba.ar/fanlo/fanlo_ejercitoyargentinidad.pdf, recuperado el 5 de Abril de 2009.
- Fornet-Betancourt, R. (2005), Filosofía Intercultural, en R. Salas Astran, *Pensamiento Crítico Latinoamericano*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, pp. 399-414.
- Foucault, M. (1979), *Nietzsche, la genealogía, la historia*, disponible en: <http://www.librosgratisweb.com/pdf/foucault-michael/nietzsche-la-genealogia-y-la-historia.pdf>, recuperado el 10 de Abril de 2009.
- _____, (1982), *Las palabras y las cosas*, Bogotá, Siglo XXI.
- _____, (1984), *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI de Colombia.
- _____, (2006), *Vigilar y castigar*, Bogotá, Círculo de Lectores.
- Foucault, M. y Morey, M. (2001), *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*, Madrid, España, Alianza.
- Freire, P. (1971), *Pedagogía del oprimido*, Latinoamérica, Studio 3.
- Friedemann, N. S. (1987), *Ma Ngombe. Guerreros y ganaderos en Palenque*, Bogotá, Carlos Valencia Editores.
- _____, (1992a), *Huellas de Africanía en Colombia. Nuevos escenarios de investigación*, THESAURUS, pp. 543-560.
- _____, (1992b), Semillas del oro en África y América, en: Varios, *Diversidad es Riqueza*, Bogotá, Instituto colombiano de Antropología, Instituto Colombiano de Cultura, Consejería Presidencial para los Derechos Humanos, pp. 114-116.
- _____, (1993), *La saga del negro*, Biblioteca Virtual Luis Ángel Arango, disponible en: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/antropologia/saga/indice.htm>, recuperado el 1 de febrero de 2009.
- _____, (1995), Presencia africana en Colombia, en: L. M. Martines Montiel, *Presencia Africana en Sudamérica*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- _____, (2000), *Huellas de Africanía en la diversidad colombiana (1)*, Biblioteca Virtual Luis Ángel Arango, disponible en: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/geografia/geograf1/huellas.htm>, recuperado el 28 de 04 de 2009.
- Friedemann, N. S. y Arocha, J. (1986), *De sol a sol*, Bogotá, Planeta Colombiana Editorial S.A.
- FUNSAREP (1995), *La niña negra y el niño negro en Cartagena*, Cochabamba, Bolivia, Terre des Hommes.
- FUNSAREP (2000), *Derechos económicos, sociales y culturales, hagamos un poco de historia*, La Caracola, pp. 1-7.
- _____, (2005), *Proyecto colectivo de vida. Para la realización de las necesidades fundamentales de jóvenes populares afrocartageneros*, Cartagena, Bolívar, Colombia, Terre des Hommes.
- Grueso, L., Rocero, C. y Escobar, A. (1998), The process of black community organizing in the southern Pacific Coast region of Colombia, en: S. Álvarez, E. Dagnino y A. Escobar, *Culture of politics, politics of culture. Revisioning Latin American Social Movements*, Oxford, Westview Press, pp. 196-219.
- Habermas, J. (1989), *El discurso filosófico de la modernidad*, Buenos Aires, Taurus.
- Hoyos, G. y Vargas, G. (1996), *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en la ciencias sociales: las ciencias de la discusión*, Bogotá, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES.
- Íñiguez Rueda, L. (2006), *Análisis del discurso: manual para las ciencias sociales*, Barcelona, España, Editorial UOC.
- Jiménez, D. A. (2006), *Dinámicas y ejercicios de visibilización afrocolombianos en colegios distritales*, [tesis de antropología], Bogotá, Colombia Universidad Nacional de Colombia.
- Johnston, H., Laraña, E. y Gusfield, J. (1994), Identidades, ideologías y vida cotidiana en los nuevos movimientos sociales, en: E. Laraña y J. Gusfield, *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Losonczy, A. M. (1976), Los sistemas de representación africanos en el Nuevo Mundo: mantenimiento, restructuración y creación, en: *Ethnica. Revista de antropología*, Universidad de Barcelona, pp. 81-93.
- Maya, A. (1998), *Geografía humana de Colombia. Los afrocolombianos*, Tomo IV, Bogotá, Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.
- _____, (2000), "Brujería" y reconstrucción étnica de los esclavos del Nuevo Reino de Granada, Siglo XVII, en: ICANH, *Geografía humana de Colombia. Los Afrocolombianos*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Meza, A. (2003), Trayectorias de los afrodescendientes en el comercio callejero de Bogotá, en: *Revista Colombiana de Antropología*, núm.39, pp. 71-104.
- Ministerio de Educación Nacional (2004), *Cátedra de Estudios Afrocolombianos*, Bogotá, Colombia, Ministerio de Educación Nacional -MEN-.

- Molano, A. (2002), Pero cuanto más los oprimían, ellos crecían y se propagaban más, en: *Palimpsesto*, Núm. 2, pp. 16-18.
- Morales Villegas, I. (2002), *Programa de Formación Permanente de Docentes en Cátedra de Estudios Afrocolombianos*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Morey, M. (1983), *Lectura de Foucault*, Madrid, España, Taurus.
- Mosquera Rosero, C. (1998), *Estrategias de inserción de la población negra en Santafé de Bogotá*, Bogotá, Observatorio de Cultura Urbana, Instituto Distrital de Cultural y Turismo.
- Mosquera, J. D. (1985), *Las comunidades negras en Colombia*, Medellín, Editorial Lealón.
- _____. (1991), Racismo y discriminación en Colombia, en: M. d. Casas et-al, *Colombia multiétnica y pluricultural*, Bogotá, ESAP, pp. 361-382.
- _____. (2000), *Racismo y discriminación racial en Colombia*, Bogotá, Docentes Editores.
- _____. (2006a), *Estudios Afrocolombianos*, B. L. Arango, (ed.), Biblioteca Virtual Luís Ángel Arango, disponible en: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/sociologia/estudiosafro/indice.htm>, recuperado el 3 de mayo de 2009.
- _____. (2006b), *La etnoeducación y los estudios afrocolombianos en el sistema escolar*, Biblioteca Virtual Luís Ángel Arango, disponible en: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/sociologia/cimarron/indice.htm>, recuperado el 4 de 05 de 2009.
- Obezo Miranda, M. A. (2007), *Etnoeducación y diversidad cultural*, Cartagena de Indias, Alcaldía Distrital de Cartagena, Secretaria de Educación Distrital.
- Oslender, U. (2004), Des-territorialización y desplazamiento forzado en el Pacífico Colombiano: la construcción de geografías del terror, *Seminario Internacional '(Des) Territorialidades y (no)lugares'*, Medellín, INER, pp. 1-22.
- Palacio Nagupe, L. y Mosquera Rentería, J. E. (2006), *Etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos para el departamento de Antioquia*, Medellín, Centro de estudios e investigaciones docentes.
- Patiño, C. (1978), El habla de San Basilio de Palenque. *Primer congreso de antropología en Colombia*, Popayán.
- Pierbattisti, D. (2008), *La privatización de los cuerpos*, Buenos Aires, Prometeo.
- Presidencia de la República (2008), *Décimo cuarto informe periódico presentado por el Estado colombiano para el Comité de la Naciones Unidas para la eliminación de todas la formas de violencia*, Bogotá, Presidencia de la República.
- Price, T. (1970), Thnohistory and self-image in three New World negro societies, en: N. Whitten y J. Szwed, *Afroamerican contemporary perspectives*, New York.
- Reales, L. (2001), *Prensa, abolición y racismo hacia los(as) afrocolombianos(as) 1810, 1851*, [trabajo de grado], Bogotá, Departamento de Historia, Universidad de los Andes.
- Restrepo, E. (1997), Afrocolombianos, antropología y proyecto de modernidad en Colombia, en: *Antropología en la modernidad: identidades, etnicidades y movimientos sociales en Colombia*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología, pp. 279-319.
- _____. (1999), *Poblaciones negras en Colombia*, (comp.), Cali, Documento de Trabajo núm. 43, Universidad del Valle, Facultad de Ciencias Sociales y Económicas.
- _____. (2003), Entre arácnidas deidades y leones africanos: contribución al debate de un enfoque afroamericanista en Colombia, en: *Revista de Humanidades Tabula Rasa* (1), pp. 87-124.
- _____. (2005), Políticas de la teoría y dilemas en los estudios de las colombias negras. Bogotá, Editorial Universidad del Cauca.
- _____. (2008), Racismo y discriminación, en: A. Rojas, *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros*. Popayán, Editorial Universidad del Cauca, colección Educaciones y Culturas.
- Rojas, A. (2004), Si no fuera por los quince negros: memoria colectiva de la gente negra de tierradentro. Cauca, Universidad de Cauca.
- _____. (2008), *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros*. Popayán, Colombia, Universidad del Cauca.
- Rojas, A. y Castillo, E. (2006), Educación para los otros o educación intercultural, en: H. Bravo, S. Peña y D. Jiménez, *Identidades, Modernidad y Escuela*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Rorty, R. (1990), El giro lingüístico (The linguistic turn: recent essays in philosophical method), Baelona, Paidós.
- Rubiano Sanclemente, S. (1995), Racismo en el aula y reconocimiento de la igualdad en las leyes, una contribución a la educación para la paz, [tesis de Maestría], Bogotá, CINDE, UPN.
- Ruta Afrocolombiana-Cauca. (2005), Documento base producción de saber, Cauca, MIMEO.
- Uribe Botero, E. y Jaramillo Herrera, C. (2009), Panorama socioeconómico y político de la población afrocolombiana, raizal y palenquera, Bogotá, Ministerio de Cultura; Universidad de los Andes.

- Vásquez, C. C. (2005), Estereotipos étnico-raciales en la escuela, el caso de los afrocolombianos en Soacha, Bogotá, [tesis de antropología], Universidad Nacional de Colombia.
- Velásquez, R. (1965), El Chocó en la independencia de Colombia, Bogotá, Ediciones Hispana.
- _____, (1985), Breve historia del Chocó. *Revista de la corporación para el desarrollo del Chocó*, Quibdó, núm. 1, 2, 3.
- Villa Amaya, W. y Grueso Bonilla, A. (2008), Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional; Secretaría de Gobierno de Bogotá; Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá.
- Villa, W. (1985), Lloró, dinámica de una región minera. *Revista Codechocó*, núm.1.
- Viveros, M. (2007), Discriminación racial, intervención social y subjetividad. Reflexiones a partir de un estudio de caso en Bogotá, *Revista de estudios sociales. Universidad de los Andes*. (27), pp. 106-121.
- Wade, P. (1987), Raza y clase: los negros de América Latina. *Revista de Antropología*, III (1), pp. 33-50.
- West, R. (1957), The lowlands of Colombia, Louisiana, State University Studies Boton Rouge.
- Whitten, N. (1965), Class, kinship and power in a ecuadorian town: the negro of San Lorenzo, Stanford, Stanford University Press.
- Zapata, M. (1962), Cantos religiosos de los negros en Palenque, en: *Revista colombiana de folclor*, Instituto Colombiano de antropología, Bogotá, núm. 7.