

**PRÁCTICAS DISCURSIVAS EN TORNO A LA INTERCULTURALIDAD
COMO PROPUESTA FRENTE A LA DISCRIMINACIÓN RACIAL**

Laura Johanna Mosquera Caro

2011287595

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad en Educación

Maestría en Educación

Bogotá, D.C.

Noviembre 2016

**PRÁCTICAS DISCURSIVAS EN TORNO A LA INTERCULTURALIDAD
COMO PROPUESTA FRENTE A LA DISCRIMINACIÓN RACIAL**

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación

Laura Johanna Mosquera Caro

2011287595

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad en Educación

Maestría en Educación

Bogotá, D.C.

Noviembre 2016

AGRADECIMIENTOS

Es grato saber que un trabajo como este no es hecho en soledad. Agradezco a quienes con su apoyo afectivo, emocional y académico han hecho que hoy este sea una realidad.

Agradezco a mi familia, especialmente a mi madre y a mi padre, porque desde siempre se han preocupado por brindarme un hogar donde existe el amor, el respeto y la ayuda mutua, pero sobre todo, porque han forjado en mí pensamientos de autonomía y libertad, libertad frente a un medio social que mide a las personas por su poder adquisitivo y bajo el lente de dogmas moralistas.

Gracias por ayudarme a ser una mujer capaz de enfrentar la vida.

Igualmente quiero agradecer a Miguel Ángel Arenales, mi pareja desde hace tres años; gracias por su compañía en las largas horas que pasé frente al computador, construyendo este documento,

hoy sé que los dos podemos alcanzar grandes cosas.

Gracias a mis maestros de la Maestría en Educación, porque con sus enseñanzas me permitieron adquirir nuevos conocimientos, ampliar mis horizontes profesionales, escudriñar en el campo investigativo y crecer como persona.

Gracias a la diferencia cultural de mí país, pues por ella y sus conocimientos, hoy veo la importancia de sentirme no “yo” ajena al “otro”, sino un yo que gracias al otro soy.

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN-RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Prácticas discursivas en torno a la interculturalidad como propuesta frente a la discriminación racial.
Autor(es)	Mosquera Caro, Laura Johanna.
Director	María del Pilar Unda.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. p. 128
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional. UPN.
Palabras Claves	DISPOSITIVO RACIAL, COLONIALIDAD, PRÁCTICAS GUBERNAMENTALES, INTERCULTURALIDAD, INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, CONTRACONDUCTA.

2. Descripción

El presente trabajo de investigación realiza una aproximación a prácticas discursivas que nombran el término de “interculturalidad”, como propuesta frente a la discriminación racial (sobre todo hacia las y los afrocolombianos por ser esta la población de mi interés investigativo), esto con el objetivo de poner en evidencia las intencionalidades de los actores involucrados en su enunciación. Para ello se hace un análisis documental sobre lo que dicen académicos expertos en el tema, movimientos étnicos, en especial los movimientos afrocolombianos, y las instituciones que convencionalmente se encargan de decretar artículos que nombran la interculturalidad con el fin, según estas, de resolver el problema de la discriminación racial.

3. Fuentes

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2008a) *Plan Integral de Acciones Afirmativas para el reconocimiento de la diversidad cultural y la garantía de los derechos de los y las afrodescendientes 2008-2012*. Bogotá: Alcaldía Mayor.

----- (2008b) *Plan Integral de Acciones Afirmativas para el reconocimiento de la diversidad cultural y la garantía de los derechos de los y las afrodescendientes 2008-2012*.

Antecedentes. Bogotá: Alcaldía Mayor.

Angola, J. Pabón, I y Rojas, A. (2011) *Rutas de la Interculturalidad. Estudio sobre Educación con poblaciones afrodescendientes en Ecuador, Bolivia y Colombia. Enfoques, experiencias y propuestas*. Quito: UNESCO

Arbeláez J, y Vélez P. (2008) *La etnoeducación en Colombia. Una mirada indígena*. Medellín. Universidad Eafit. Escuela de derecho. Monografía para optar por el título de abogado.

Arocha R, et al. (2002) *Mi gente en Bogotá. Estudio socioeconómico y cultural de los afrodescendientes que residen en Bogotá*. Bogotá: Imprenta Distrital

Artículo 7 Constitución Política de Colombia (1991)

Artículo 70 Constitución Política de Colombia (1991)

Bhabha, H. (2002) La otra pregunta. EN H, Bhabha, *El Lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.

Carrillo, L. (2010). *Los discursos de la educación física contemporánea*. Antioquia: Kinesis.

Castillo G, E. y Caicedo O, J. (2008). *La educación intercultural bilingüe. El caso colombiano*. (1ª ed.). Buenos Aires: Fund. Laboratorio de políticas públicas.

Castillo G, E. y Rojas, A. (2005). *Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. (1ª ed.). Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Castro-Gómez, S. (2010a). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: siglo del Hombre Editores.

Castro-Gómez, S. (2008). Señales en el cielo, espejos en la tierra: la Exhibición del Centenario y los laberintos de la interpelación. En Castro-Gómez, S y Restrepo, E (eds.). *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar.

Castro-Gómez, S y Grosfoguel. (2007) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistemológica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1826)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En E. Lander (ed. Y Comp.) *La colonialidad del saber, eurcentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

CRIC (2004) *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural*. Bogotá: Editorial Fuego Azul.

Cruz, C, et al., (2009). Espacios de lo Negro: La Construcción del Sujeto Afro desde la Institucionalidad Colombiana. En A, Roth y W, Wabgou (Comp.), *Las Políticas Públicas de las Diversidades: Identidades y Emancipación* . Bogotá: Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales Instituto UNIJUS. Universidad Nacional de Colombia.

DANE. (2007). *Colombia, una nación multicultural: su diversidad étnica*. Bogotá: DANE

Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.

Dussel, E. (2000) Europa, modernidad y eurocentrismo. En *La colonialidad del saber*:

eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. E, Lander (Comp.) Argentina; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.

Chukwudi Eze, E. (2001). El color de la razón: la idea de "raza" en la antropología de Kant. EN W. Mignolo, *Capitalismo y geopolíticas del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Editorial Educación y Cultura (2010). *Pedagogía e interculturalismo en el Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo PEPA y en el Estatuto Único de la Profesión Docente*. EDUCACIÓN Y CULTURA(86), 6-7.

Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Ediciones Akal.

Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica. (Original en francés 1961).

Foucault, M. (2009). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en College de France (1878-1979)*. México: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno.

Galcerán, M. (2012) El análisis del poder: Foucault y la teoría decolonial. En *Revista Tabula Rasa 16*. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Garay, G y Viveros, M. (1999). *Cuerpo, diferencias y desigualdades*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Grosfoguel, R. (2006). *La actualidad del pensamiento de Césaire: redefinición del sistema-mundo y producción de utopía desde la diferencia colonial*. Discurso sobre el colonialismo. Madrid: Akal

Hering, M (2008). *Cuerpos Anómalos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Departamento de historia en la Edad Media europea.

Larrosa, J. (2003). Sobre la Experiencia. EN J. Larrosa, *La experiencia de la lectura. La Experiencia de la Lectura. Estudios sobre la literatura y formación* (pp. 87-112). México: Fondo de Cultura Económica.

Lander, E. (2005) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.

López, E. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Bolivia: Plural editores.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S, Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una*

diversidad epistemológica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Ministerio de Educación Nacional. (2001) *Cátedra de estudios afrocolombianos. Lineamientos curriculares*. Bogotá: MEN.

----- (1999), *Decreto 804 de 1995*, Bogotá: MEN.

----- (1994), *Ley General de la Educación. 115*. Bogotá: MEN

----- (1993) *Ley 70 de Comunidades Negras, Artículo 42*. Bogotá: MEN.

----- (1993) *Ley 70 de Comunidades Negras, Artículo 39*. Bogotá: MEN

----- (1992) *Programa Nacional de Etnoeducación*. Bogotá: MEN.

----- (MEN). (1987) *Lineamientos Generales de Educación Indígena. Decreto 3454*. Bogotá: MEN.

Mignolo, W. (2005). *Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: Lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial*. Tabula Rasa. Número 3.

Muyolema, A. (2001). "De la "cuestión indígena" a lo "indígena" como cuestionamiento". En: Rodríguez, I. (ed.), *Convergencia de tiempos. Estudios subalternos / Contextos latinoamericanos Estado, cultura, subalternidad*. Ámsterdam: Rodopi.

Nietzsche, F. (2002). *Humano, demasiado humano*. Madrid: Mestas ediciones.

ONIC (1976). *Periódico Unidad Indígena. No 15*. Bogotá: Organización Nacional Indígena de Colombia.

Pardo, M. (2004). La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). (Reseña de libro). *Tabula rasa. Revista de Humanidades*, 1, 4, 27.

Pedraza, Z. (2003). *Cuerpo e investigación en teoría social*. En Semana de la Alteridad. Manizales: Universidad Nacional de Colombia.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp y ed), *La colonialidad del saber, eurcentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Quijano, A. (1993). Raza, etnia y nación en Mariátegui. Cuestiones abiertas. EN R, Forgues (ed.), *José Carlos Mariátegui y Europa. El otro aspecto del descubrimiento*. Lima: Amauta.

Quiñones, F. (2010). Una mirada de la Educación: etnoeducación y conflicto en los territorios afrocolombianos. *Educación y Cultura*. 1, 86, 7.

Quiñones, F, Grueso, A y Villa, W (s.f.) *Red de Maestros Etnoeducadores Tras Los Hilos de Ananse Tejiendo Memoria de los Encuentros*. Bogotá: IDEP.

Restrepo, E. (2007). Antropología y colonialidad. EN S, Castro-Gómez y R, Grosfoguel (eds.),

El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Revista Educación y Cultura (Marzo de 2010). La política etnoeducativa y el sistema nacional: la profesión docente y el sistema educativo propio. *EDUCACIÓN Y CULTURA* (86), 60-67.

Rodríguez, N y Jiménez, N. (2006) *Estado del arte de la investigación sobre las comunidades de afrodescendientes y raizales en Bogotá D.C.* Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá y el Instituto Distrital de Cultura y Turismo.

Sennet, R. (2002) *El respeto en un mundo de desigualdades.* Barcelona: Editorial Anagrama

Silva, R. (2004). *Saber, Cultura y Sociedad en el Nuevo Reino de Granada, Siglos XVII y XVIII.* Medellín: La Carreta.

Veiga Neto, A y Corcini, M (2011) Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión. En A, Veiga Neto et al., (autores) *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas.* Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Viáfara, C. Urrea, F y Correa, J. (2009) Acciones Afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal. Entre Bicentenarios de las Independencias y Constitución de 1991. EN C, Mosquera y R, León (Comp.). *Desigualdades sociodemográficas y socioeconómicas, mercado laboral y discriminación étnico-racial en Colombia: análisis estadístico como sustento de Acciones Afirmativas a favor de la población afrocolombiana.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Villa, W. (2010). *La interculturalidad y sus lenguajes en las emergencias del lugar de la enunciación.* Miradas 8 revista de la maestría en comunicación educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Villa, W y Grueso, A. (2008). Desempolvar lo ausente para ponerlo en tiempo presenta. EN W. Villa y A. Grueso (Comp.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte.

Wabgou, M, et al. (2012). *Movimiento Social Afrocolombiano, negro, raizal y palenquero: El largo camino hacia la construcción de espacios comunes y alianzas estratégicas para la incidencia política en Colombia.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. Instituto Unidad de Investigaciones Jurídico-Sociales Gerardo Molina (UNIJUS)

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural.* La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Zapata, M. (2010). *Changó, el gran putas.* Bogotá: Ministerio de Cultura de Colombia.

REFERENCIAS CIBERGRÁFICAS

- Bello, J (2009). El inicio de la Educación Bilingüe Bicultural en las regiones Indígenas de México. Veracruz, X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Disponible en http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/1589-F.pdf [2016 20 de octubre]
- Bonfil, G. (1995) Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. En H. Güemes y P, Bonfil, G (Eds.), *Obras Escogidas de Guillermo Bonfil* (pp. 464-480) México: INAH/INI. Disponible en http://recursos.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/20050101/1269/2/El_etnodesarrollo.pdf [2016 20 de octubre]
- Bonfil, G. (1988). *La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos*. Anuario antropológico, 86, 13-53. Disponible en <http://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/bitstream/handle/123456789/217/TeoriadelControl.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [2016 20 de octubre]
- Bonfil, G. (1983). *Lo ajeno y lo propio: una aproximación al problema del control cultural*. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales 27:181-191. Disponible en <http://oraloteca.unimagdalena.edu.co/wp-content/uploads/2013/01/LO-PROPIO-Y-LO-AJENO-Una-Aproximacion-Al-Problema-Del-Control-Cultural-GuillermoBonfilBatalla.pdf> [2016 20 de octubre]
- Caracol TV (2013) *Soacha es una ciudad dormitorio*. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=PPfdEAN70V4> [2016 20 de octubre]
- Defensoría del Pueblo (2010). *La educación como derecho y servicio público*. Disponible en <http://www.defensoria.gov.co/public/pdf/00/educacionGratuita.pdf>, [2016 20 de octubre]
- Correa, R. (2013) Qué es un TLC, Moneda Nacional e Inversión Extranjera por el Ec. Rafael Correa Ph. D. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=uEgdsadW6ao>
- Friedemann, N. y Arocha, J. (1986). *De sol a sol. Génesis, transformación y presencia de los negros en Colombia*. Disponible en <http://oraloteca.unimagdalena.edu.co/wp-content/uploads/2013/01/De-Sol-a-Sol.-G%C3%A9nesis-Transformaci%C3%B3n-y-Presencia-de-los-negros-en-Colombia.-Rese%C3%Bl-a-de-PeterWade.pdf>
- Historia del Pueblo Afrocolombiano (2016) *El proceso afrocolombiano en la coyuntura política*

partir de 1990. Disponible en

<http://axe-cali.tripod.com/cepac/hispafrocol/6.htm> [2016 20 de octubre]

Kant, I. (1784). *Qué es la ilustración*. Disponible en:

<http://pioneros.puj.edu.co/lecturas/interesados/QUE%20ES%20LA%20ILUSTRACION.pdf>

[2016 20 de octubre].

Lepe-Carrión, P. (2004). *Racismo filosófico: el concepto de 'raza' en Immanuel Kant*.

Disponible en:

https://www.academia.edu/7458335/Racismo_filos%C3%B3fico_el_concepto_de_raza_en_Immanuel_Kant [2016 20 de octubre]

Londoño, B. (2002) La Constitución de 1991 y los indígenas. Nuevos espacios de participación política. Disponible en:

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/febrero2002/laconstitucion>. [2016 20 de octubre]

Marley, D (1985) *Real Cédula*. México: Editorial Abeja. Disponible en:

<http://www.ensayistas.org/antologia/XIXE/castelar/esclavitud/cedula.htm> [2016 20 de octubre]

Mosquera, J. (2016) *El concepto de negro*. Disponibles en

http://www.afrodescendientes-undp.org/FCKeditor_files/File/EL_CONCEPTO_NEGRO.pdf

[2016 20 de octubre]

Mosquera, E. (2011). *Costumbres de mi tierra*. Cauca: Patía. Disponible en

<https://www.youtube.com/watch?v=jXw8opMdmjk> [2016 20 de octubre]

OEA. (1993). *Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Capítulo XI*. Disponible en

<http://www.cidh.org/countryrep/colombia93sp/cap.11.htm>. [2016 20 de octubre]

Walsh, C. (2011) *Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial*. Disponible en

<https://yessicr.files.wordpress.com/2013/03/walsh-etnoed-e-interculturalidaddecolonial.pdf>

[2016 20 de octubre]

Tovar, H. (1994). *La manumisión de esclavos en Colombia, 1809-1851, Aspectos sociales, económicos y políticos*. Revista Credencial Historia 59. Disponible en

<http://www.banrepcultural.org/node/123392>

Walsh, C y García, J. (2002). El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano: Reflexiones (des)de un proceso. En D, Mato (Comp.): *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. Disponible en

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cultura/walsh.doc>

Walsh, C. (2000), *Políticas y significados conflictivos*. Revista nueva sociedad 165, enero-

febrero de 2000ISSN: 0251. Disponible en:

3552 <http://nuso.org/revista/165/desafios-y-transformaciones-de-la-educacion-en-america-latina/> [2016 20 de octubre]

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMPLEMENTARIAS

De las Torres, S. (2010). Las afroetnoeducaciones: la construcción de una sociedad intercultural. *Educación y Cultura*, 1, 86, 3.

Grosfoguel, R. (2007, abril). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *RELI* [en línea], N° 125. Disponible en:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Panama/cela/20120718102251/descolonizacion.pdf>

[2015, 5 de junio]

Guido G, S. y Bonilla, H. (2010). Interculturalidad y política educativa en Colombia. *Revista Internacional Magisterio Educación y Pedagogía*. 6, 1, 3.

-Montes M, A y Busso, H. (2007) Entrevista a Ramón Grosfoguel. *RELI* [en línea], N° 18. Disponible en:

<https://polis.revues.org/4040> [2016 12 de enero].

Salcedo, A. (2013). Estado y desplazamiento: cartografías históricas de guerra, multiculturalismo y humanitarismo. En M, Chaves (Comp.). *Indígenas, afrodescendientes. La multiculturalidad estatalizada y configuraciones de Estado*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ICANH)

Tadeu da Silva, T. (1997). El proyecto educacional moderno: ¿Identidad terminal? EN A. Veiga Neto (Comp.) *Crítica pos-estructuralista y educación*. España: Editorial Laertes. Disponible en

http://www.terras.edu.ar/biblioteca/4/HEAL_DaSilva_Unidad_7.pdf [2016 20 de octubre]

Villa A, E y Villa A, W. (2011). Desarrollo y mundos desencontrados en el actuar representado desde los bordes. *Anthropos*, 1, 22, 12.

Walsh, C. Viaña, J y Tapia, L. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. La paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Walsh, C. (2005) *Pensamiento Crítico y Matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

4.Contenidos

Introducción: En esta primera parte, se exponen experiencias de discriminación racial y cómo la interculturalidad aparece como propuesta que, aparentemente, le hace frente. Es así que, desde una posición crítica, la pregunta de esta investigación es por los discursos que han configurado tanto a la discriminación racial, como a la interculturalidad, pues el cuestionamiento es si la interculturalidad en realidad aporta en hacer frente a la discriminación racial, o si, por el contrario, la refuerza como dispositivo de control social.

1. Teorías analíticas del poder: entre el pensamiento decolonial y la puesta por las prácticas gubernamentales: En este capítulo se abordan dos teorías analíticas de poder: “la colonialidad del poder”, propuesta por el grupo modernidad/colonialidad; y, la teoría de “prácticas gubernamentales”, elaborada por Foucault. Por un lado, la teoría de la colonialidad permite comprender cómo el poder que ha imperado en América (y por tanto, en Colombia) es un poder colonial racista, el cual justifica y sigue justificando las jerarquías sociales desiguales; y, con la analítica de prácticas gubernamentales, es posible estudiar las prácticas discursivas que rodean a este racismo estructural, como también, las prácticas que rodean a la interculturalidad, una de las propuestas frente a la discriminación racial.

2. Cuerpo racializado como punto de partida. El porqué de la discriminación racial: en este capítulo, se analiza de dónde proviene el dispositivo racial que niega al *otro* como indispensable en la propia construcción del ser. El grupo modernidad/colonialidad sustenta que es a partir de la colonización europea al continente americano que se establece una nueva categoría: la raza; este dispositivo fusiona rasgos físicos y significados, de lo cual resulta el blanco como significante de lo bello, civilizado, intelectual, y lo negro todo lo opuesto, lo feo, lo salvaje, lo irracional; de tal postura eurocéntrica, surge toda una organización social en torno a la columna racial.

3. El dispositivo racial reafirmado desde las prácticas del Estado colombiano: este capítulo, muestra cómo el dispositivo racial que emerge del eurocentrismo, es replicado por el Estado Moderno colombiano de forma singular, un Estado donde las élites criollas, como representantes de la raza superior, adoctrinan a quienes para ellos no son más que indios y negros; su objetivo es mantener el dominio por medio de la explotación. No obstante, las reformas borbónicas poco se interesan por el sistema de la esclavitud para mantener el statu quo de las élites criollas. Para estas reformas no es conveniente seguir con este, ya que disminuye la mano de obra de indios y negros, por tanto, buscan condiciones en que estas “razas” sobrevivan con lo mínimo para que no mueran. Así en las prácticas estatales por parte de criollos y borbones, la colonialidad tanto del poder, como del saber y del ser siempre estuvieron presentes.

4. El dispositivo racial experimentado en la situación socioeconómica y las modificaciones culturales que vive el afrobogotano: Este capítulo comienza con la discusión sobre la importancia de los etnónimos para hacer alusión a la población “afrocolombiana”. En seguida, se muestra la situación socioeconómica y las afectaciones culturales a las que se ha visto enfrentado el afrodescendiente que arriba a Bogotá, para lograr adaptarse a una cultura segregacionista. Es en su situación económica precaria, el trato racista con el que se encuentran y los cambios abruptos culturales, evidencian que la colonialidad del poder, y su dispositivo racial se encuentra en plena vigencia.

5. Rastreo de prácticas discursivas alrededor de la “interculturalidad”, desde posicionamientos afrocolombianos.

En este capítulo se indaga por la interculturalidad, la etnoeducación, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, entre las apuestas por parte de Organizaciones Afrocolombianas por dejar atrás la discriminación racial para mejorar la calidad de vida para sus comunidades, específicamente desde el plano académico. En este rastreo se encuentran proyectos que, al estar en contacto con discursos oficiales, entran en la dinámica colonial. También se encuentran propuestas desde un horizonte que busca unidad entre las diferencias, sin querer su asimilación ni tampoco que se conviertan en culturas aisladas. La interculturalidad, como una de las más novedosas apuestas por el tratamiento de la discriminación racial hacia la diversidad cultural, se desarrolla de forma paralela en estas organizaciones afrocolombianas, como en las organizaciones indígenas y de allí surgen prácticas discursivas que se encaminan o a la dominación o a la liberación del sujeto cultural.

6. A modo de conclusión. La interculturalidad entre políticas de diversidad cultural y políticas de diferencia cultural En este último capítulo se exponen los siguientes hallazgos: uno, que la interculturalidad crítica revela la existencia del dispositivo racial, sin embargo no es su única labor, si no tan sólo el principio de ella; dos, la noción de interculturalidad debe ser vigilada constantemente por el pensamiento crítico, ya que, puede seguir siendo nombrada por prácticas discursivas que lo que buscan es la dominación el sujeto cultural en vez de su emancipación; tres, la interculturalidad se encuentra entre las perspectivas de la “diversidad cultural” y “la diferencia cultural”, y cada una de estas busca conducir a la población afrocolombiana de formas muy diferentes. Este primer paso de análisis sobre las prácticas discursivas dará lugar a la proposición de prácticas no discursivas, es decir, a la praxis.

5. Metodología

El trabajo de investigación utiliza un enfoque de análisis documental, el cual tiene como base textos investigativos, artículos, libros y experiencias descritas por académicos y académicas e integrantes de movimientos étnicos, interesados en la situación de discriminación en que hoy todavía se encuentra la población afrocolombiana, y sus luchas cimarronas de emancipación; en contraste se exponen las normas nombradas por instituciones que convencionalmente dan tratamiento a la diversidad étnica. También este se enfoca, en la interculturalidad como respuesta frente al dispositivo racial. Cada capítulo cuenta con las voces de investigadores e investigadoras, voces que por lo general se ven silenciadas por temas “más relevantes”, provenientes de “investigaciones rigurosas”, las cuales tienen en su justificación teórica todo un arsenal de epistemología eurocéntrica.

6. Conclusiones

Dentro de los hallazgos se encuentra que, la interculturalidad (crítica) no sólo responde al “dispositivo racial”, pues este es sólo el principio, develar la asimetría cultural; luego de ello viene la hora de las propuestas que modifiquen estructuralmente el sistema desde adentro, a forma de implosión. Ahora bien, ser crítico es la esencia de la interculturalidad (crítica) y si esta característica se deja de lado, se pasará de inmediato a que cualquier propuesta se convierta en multicultural. Por otro lado, existen dos perspectivas que hacen que la interculturalidad se encuentre en constante tensión: La denominada “diversidad cultural”, la cual aboga por la tolerancia, la convivencia, y demás conceptos que denotan “aguantar al otro, porque no tengo más opción”; y por otro lado, la perspectiva de “diferencia cultural”, la cual propende por la alteridad, la confrontación para el conocimiento del otro, que en realidad no es tan ajeno al “yo” como se nos ha dicho. Hay que seguir investigando sobre prácticas discursivas en torno a la interculturalidad, pero sobre todo, a partir de esta investigación, proponer prácticas del hacer, ahora que se tiene conocimiento de causa y se pueden proponer, acciones que desestabilicen la estructura racial vigente.

Elaborado por:

Laura Johanna Mosquera Caro

Revisado por:

María del Pilar Unda

Fecha de elaboración del Resumen:

20

10

2016

Tabla de contenido

AGRADECIMIENTOS.....	3
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN-RAE.....	4
INTRODUCCIÓN.....	17
Mi propio lugar de enunciación.....	17
CAPÍTULO 1	26
Teorías analíticas del poder: entre el pensamiento decolonial y la puesta por las prácticas gubernamentales.....	26
La colonialidad como teoría analítica del poder creada por el grupo modernidad/colonialidad	26
Foucault y las prácticas gubernamentales como la nueva analítica de poder.....	28
La herramienta metodológica de las prácticas gubernamentales.	30
Comparación entre la teoría colonial y la teoría de las prácticas gubernamentales.	32
CAPÍTULO 2	35
Cuerpo racializado como punto de partida. El porqué de la discriminación racial.	35
El cuerpo como lugar de enunciación racial.	35
De dónde emerge el discurso racial.....	39
CAPÍTULO 3	47
El dispositivo racial reafirmado desde las prácticas del Estado colombiano.	47
Racismo estructural hacia las mujeres y hombres “negros”.	47
CAPÍTULO 4.	55
El dispositivo racial experimentado en la situación socioeconómica y las modificaciones culturales que vive el afrobogotano.....	55
Discusión sobre cómo se nombra lo afrodescendiente.....	55
Situación socioeconómica del afrobogotano.....	59

Incidencia de la migración en las modificaciones culturales de la población afrodescendiente que llega a Bogotá.....	62
CAPÍTULO 5	67
Rastreo de prácticas discursivas alrededor de la “interculturalidad”, desde posicionamientos afrocolombianos.....	67
La interculturalidad como propuesta frente al dispositivo racial.....	67
Usos del término interculturalidad en América Latina y Colombia.....	69
La invisibilización del Movimiento Social Afrocolombiano desde prácticas discursivas oficiales	71
La presencia y las luchas afrocolombianas y de algunas propuestas indígenas.....	72
La interculturalidad, entre perspectivas de reivindicación étnico-racial y biculturalidad.	74
Las tácticas de Cátedra negra e Igualdad de Condiciones.	74
La tecnología de la biculturalidad.	78
La interculturalidad, entre tecnologías de etnodesarrollo y etnoeducación que dominan o liberan..	80
La interculturalidad entre el dispositivo de inclusión y el proyecto político de relaciones horizontales de poder.....	88
Cátedra de Estudios Afrocolombianos y Etnoeducación, tácticas afrocolombianas inmersas en el dispositivo de inclusión y desarrollo humano.	92
La tensión entre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la etnoeducación, en contraste con las Acciones Afirmativas.	98
Interculturalidad como proyecto político desde un lugar de enunciación otro.	103
CAPÍTULO 6.	113
A modo de conclusión. La interculturalidad, entre políticas de diversidad cultural y políticas de diferencia cultural.	113
ANEXOS	117

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 121

REFERENCIAS CIBERGRÁFICAS 125

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMPLEMENTARIAS..... 127

INTRODUCCIÓN

Mi propio lugar de enunciación.

El interés en este estudio tiene sus bases en mis propias experiencias de vida. En la cima de una montaña perteneciente a la vereda de Brisas, departamento de Cauca, a seis horas a caballo del pueblo más cercano, sin asistencia de una partera, ni posibilidades de transporte por carretera nace Luis Fernando el sexto hijo de la profesora Aura Rosa.

Su niñez transcurre entre misas, rosarios, novenas y demás rituales religiosos en el seno de una familia católica de once hijos; recuerda sus largos recorridos por trocha o caminos reales, al lado de mamá Juana, con quien solía pasear por el río, para luego retornar a la antigua casa con paredes de bareque, techo de iraca¹ y su amplio solar, no sin antes compartir con sus vecinos el fruto de su pesca.

Orgullosamente hermano de Elvar Mosquera, futuro cantaor caucano de voz prodigiosa y con quien ha tenido mayor afinidad por el gusto a la música y el espíritu aventurero. Luego de la separación de sus padres, se ve obligado a emigrar a Bogotá en busca de sustento, guardando en su memoria lo que hasta entonces es tan cotidiano (alimentarse con sancocho, mortiño, mazamorra y sango, relaciones fraternas con su familia y sus paisanos, el trueque... entre otros). Poco a poco, se adapta a lo que la ciudad capital le ofrece. A la edad de veintisiete años, conoce a una joven bogotana “de raza blanca” con padres boyacenses, cuyo sueño es ser docente; al poco tiempo deciden casarse por la iglesia, siguiendo los preceptos de sus padres.

Al cabo de dos años, mi nacimiento afianza los lazos que unen a las dos familias. No sólo soy descendiente de mis padres, de mis abuelos, sino que también de todos los que, con sus vivencias, crean mi estructura étnica, que trasciende el aspecto genético y constituye mi identidad en continua transformación.

He estado rodeada de canciones compuestas por mi tío Elvar quien transmite el vivir patiano con sus estrofas:

Muchacha te llevo al río si moles la mazamorra

Muchacha te llevo al río si moles la mazamorra

Por ir al puente de Angulo yo le muelo hasta la olla

Por ir al puente de Angulo yo le muelo hasta la olla

Alístame la susunga para moler el maíz

¹ Hierba con hojas grandes segmentadas, en forma de abanico, y flores diminutas, que crece en zonas de clima cálido; de sus hojas se obtienen fibras que se emplean para la fabricación de techos, escobas, sombreros, entre otros.

Alístate la susunga para moler el maíz
Con el espeso que salga hacemos un birimbí
Con el espeso que salga hacemos un birimbí
Hacemos arroz de leche y tostamos cancharina
Hacemos arroz de leche y tostamos cancharina
Y rematamos la cena con sancocho de gallina
Y rematamos la cena con sancocho de gallina (Mosquera, 2011).

También llegan a mi memoria historias que traen mi infancia al presente: amor por la tranquilidad de Tena, pueblo que en algún momento me albergó; en suma, experiencias que han formado a Laura, la persona que vive, siente, sueña y cree.

Constantemente las personas han visto con extrañeza el hecho de que yo tenga padre *negro*, sin ser éste el color de mi piel y ello persiste en espacios familiares, laborales, académicos, recreativos... No se acepta la “combinación” étnica, sino que aún se piensa en polaridades: o es blanca o es negra, pero ¿cómo puede ser “tan blanca” con un padre “moreno”? persiste el imaginario de que existen razas puras, definidas por colores exactos, lo que me muestra que, aún no hay cabida al hecho de que somos producto inacabado y constante de mezcla, surgido del mestizaje que se impuso desde la conquista europea. En este sentido, se trata de una estereotipación, que, como afirma Nina Friedemann, significa el reducir características complejas de las culturas a rasgos simples (Friedemann, 1984, citado por Arocha, et al., 2002).

Si bien la música circula por las venas de mi familia paterna, gracias a la vocación e influencia de mi padre y mi tío Elvar, no sucede lo mismo conmigo pues he elegido dejarme invadir de la docencia, como mi abuela paterna y mi madre. Y fue precisamente en el ejercicio de la docencia, donde comencé a acercarme y a ser más consciente del nivel de discriminación racial que aún se experimenta en Bogotá, mi ciudad: siendo la profesora de educación física en la escuela primaria, recuerdo una anécdota que me compartió una colega; me parece estar sentada allí, en la sala de informática al lado de la profesora Liliana, donde enseñaba a utilizar herramientas tecnológicas a estudiantes por medio de juegos interactivos. Entre charla y charla, me comenta una experiencia que le causa impresión:

-Resulta que hace poco la mamá de la estudiante Julieth llegó a buscarme para hablar sobre la discriminación que recibía la niña por parte de sus compañeritos. Por el hecho de ser “negra”, ellos le decían que olía feo y que su cabello era como un nido de pájaros, todo “chuto” y enredado. Pero antes de que yo pudiera pronunciar palabra sobre el hecho, la señora me dijo con insistencia: *-Yo le mandé a Julieth a que se defienda diciéndoles a sus compañeros que no la molesten porque ella tiene una abuelita de raza blanca-* ante esa idea yo no pude hacer nada,

me quedé sentada y sin palabras ¿Dígame, Laura, usted qué hubiera hecho?²-. De momento no supe qué contestar.

En casos así, es necesario “usar la lupa”, para examinar el porqué del racismo, pues da luces frente a las acciones, por un lado, de los compañeros de Julieth, que la ven como ese “otro”, desde el referente de lo negro, lo desagradable, que recrea formas de racismo bajo el acto ingenuo de un juego, más que de ataque directo e intencionado hacia su compañera; la mamá, por otro, al depender de una figura blanca para la “defensa” de su hija, deja ver que el racismo y la auto-discriminación están alojados en ella. Con esto se confirma que, aún lo negro es la huella por borrar y la búsqueda de semejanza con lo blanco, la manera de hacerlo. En realidad se observa que “... el negro que quiere blanquear su raza es tan desgraciado como el que predica el odio al blanco” (Fanon, 2009, p. 43).

Otra experiencia relacionada con el racismo existente en los establecimientos educativos de mi ciudad Bogotá, me ocurrió cuando tuve la oportunidad de ser docente de Franklin, un estudiante que fue remitido al aula alterna, encargada de “casos” donde se presentan “dificultades en el proceso de aprendizaje”. El diagnóstico de *expertos* arrojó lo siguiente: presenta atención dispersa durante toda la clase, en ocasiones participa de manera entusiasta, pero se distrae fácilmente, interrumpe hablando cuando se están dando las indicaciones y, por lo general, pregunta de inmediato “¿qué hay que hacer?”, sus anotaciones y tareas carecen de buena presentación, no desarrolla los ejercicios propuestos en su totalidad, como consecuencia de apropiarse la información de manera fragmentada, requiere la repetición constante de las actividades, además le falta compromiso para adquirir los materiales que se solicitan en la clase. Las notas y pruebas tipo ICFES que presenta muestran un bajo rendimiento académico. También se queja constantemente de que casi todos sus compañeros lo molestan por ser negro, y aunque la discriminación es real, también la utiliza como forma de revictimizarse, relegándose a la hora de trabajar en equipo. En conclusión el estudiante fue catalogado por la profesional como *Estudiante enérgico, disperso y con dificultades para integrarse al grupo de compañeros con quienes está compartiendo el salón de clases*.

Es claro que el diagnóstico realizado a partir de informes de docentes, fija su atención más en las consecuencias que en las causas del problema. Se deja de lado la voz del niño, sus imaginarios, experiencias, historia, identidades, al negar la memoria que trae consigo.

¿Y si nos preguntáramos el porqué de la incomodidad del niño en el colegio? Tal vez, la respuesta a esta pregunta esclarecería lo de “no se ha podido integrar”. Algo anuncia molestia, resistencia a los espacios. El color de piel se convierte en factor para que existan relaciones de poder desiguales entre él y sus compañeros y, posiblemente, se vea afectada su autoestima, lo que

² Esta fue una charla espontánea que data del año 2009 sobre los acontecimientos que a diario suceden en la escuela

desencadena la “re-victimización”. Los maestros también recaemos en el racismo; traigo a colación la charla de dos docentes a su cargo, que transcurrió más o menos en los siguientes términos:

-Ese niño parece un miquito saltando de árbol en árbol y ni se le entiende lo que habla.

-Ah, sí, pobrecito el negrito ni tiene la culpa.

El diminutivo “negrito” utilizado no denota ternura, aunque sea el objetivo.

Hablar ‘negrito’ a un negro es vejarlo, porque él-es-quien-habla negrito. Sin embargo, se nos dirá, no hay intención en ello, no hay voluntad de insultar. De acuerdo, pero lo vejatorio es precisamente esta ausencia de voluntad, esta desenvoltura, esta facilidad con la que se le fija, se le aprisiona, se le primitiviza, y se le anticiviliza (Fanon, 1973, p. 27).

La sociedad está colmada de una carga racial, incorporada en nuestros imaginarios, traducida en acciones violentas que se nutren de diferencias fenotípicas, llenas de significados atribuidos a un color de piel; con ello, se hace del sujeto discriminado una *cosa* sin razón y nos negamos la posibilidad de conocerle desde sí mismo, al darnos la oportunidad de escuchar su voz, de manera que se nos presente su ser.

Ciertamente, una vez instaurada una situación de violencia, de opresión, ella genera toda una forma de ser y de comportarse de los que se encuentran envueltos en ella. En los opresores y en los oprimidos. En unos y otros, ya que, concretamente empapados en esta situación, reflejan la opresión que los marca (Freire, 2010, p. 39).

Al sumergirme cada vez más en la cuestión de la discriminación racial, como realidad que afecta a cada uno de nosotros (ya que en mayor o menor medida, conscientes o no de ello, todos contribuimos para que exista), resolví estudiar qué propuestas le hacían frente, encontrándome en el camino que una de las más nombradas actualmente es la interculturalidad. La noción de *interculturalidad* llegó a mí en el momento en que cursaba clases de pregrado, en la Universidad Pedagógica Nacional, denominadas “etnoeducación” y “Cátedra de Estudios Afrocolombianos”; de modo exuberante, era presentada a través de la voz de docentes universitarios como una de las soluciones al problema de la discriminación étnico-racial en Colombia; además, la asociaban a concepciones de indígena, educación, afrocolombiano, etnia, racismo, multiculturalidad, etnoeducación, por nombrar algunas. Se pronunciaba como si ya hiciera parte del léxico de quienes la escuchaban, incluso me atrevo a decir que pasó a convertirse en una moda académica, circulando por la pasarela de las aulas, y quien preguntara por su sentido, podía parecer alguien poco preparado.

Más adelante, en posgrado, me incline por estudiarla detenidamente desde una perspectiva crítica, pues sentía que esta noción tenía algo más que decir al ser nombrada una y otra vez; fue así como descubrí que la interculturalidad es un campo complejo, pues, en palabras de la militante y académica Catherine Walsh (comprometida con la interculturalidad dentro de organizaciones

indígenas y afrodescendientes),

... es efecto y resultado de las luchas de los movimientos sociales políticos-ancestrales y sus demandas por reconocimiento, derechos y transformación social, y también puede ser vista, a la vez, desde otra perspectiva: la que la liga a los diseños globales del poder, el capital y el mercado (Walsh, 2009, p. 1).

Además de que la interculturalidad es una concepción que se encuentra en medio de disputas por la verdad, tanto desde grupos culturalmente diferenciados, como de actores interesados en el desarrollo y sostenimiento del capitalismo neoliberal; al tratar sobre asuntos de identidad cultural, autonomía y nación la interculturalidad, se encuentra íntimamente relacionada con la educación, por tanto “... no es extraño que uno de los espacios centrales de esta lucha sea la educación, como institución política, social y cultural: el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del Estado” (Walsh, 2009, p. 5).

Gracias a estas afirmaciones, hechas por Walsh, descubrí que en vez de una posición simplista frente al término, me era necesario asumir una posición crítica al respecto, pues, define aspectos importantes en cuanto a la discriminación racial se refiere. En este sentido, los interrogantes surgidos de mi experiencia como maestra sobre la discriminación racial y, la interculturalidad como una propuesta que tiene mucho que decir frente a ella de lo que comúnmente se escucha, me llevan a formular la pregunta que guiará esta investigación: ¿Cómo se construyen las prácticas discursivas alrededor de la interculturalidad, como una de las propuestas frente a la discriminación racial?, cuyo objetivo, es realizar una aproximación a las prácticas discursivas que configuran el término de interculturalidad, como propuesta frente a la discriminación racial, específicamente, la discriminación racial hacia la población afrocolombiana, por ser esta la población de mi interés personal e investigativo.

Para dar respuesta a esta pregunta, mi trabajo investigativo se organiza en seis capítulos en los que se abordan análisis relativos a las prácticas gubernamentales discursivas que han reforzado y dado vida tanto al dispositivo racial, como a la interculturalidad. Cada uno de los capítulos, a su vez, intenta dar respuesta a cada pregunta **específica: ¿Cuál** es el punto de partida para analizar las categorías de discriminación racial e interculturalidad? El **capítulo 1** titulado **Teorías analíticas del poder: entre el pensamiento decolonial y la puesta por las prácticas gubernamentales**, trata acerca de dos teorías de poder: “la colonialidad del poder” y sus colonialidades adyacentes, la colonialidad del saber, la colonialidad del ser y la colonialidad de la cosmología, propuestas por el grupo modernidad/colonialidad, y la teoría de “prácticas gubernamentales”, elaborada por Foucault. La teoría de la colonialidad evidencia cómo el poder colonial, imperante en América desde que fue invadida por Europa, es un poder colonial que ha perpetuado la raza y el racismo, ejes que justifican las jerarquías sociales desiguales hasta el presente. Por su parte, al referirse a prácticas

gubernamentales, Foucault, quiere manifestar que el poder está presente en cada una de las relaciones humanas, por lo que, si se quiere analizar, es necesario estudiar las reglas de estas relaciones que se dan entre colectivos, para así describir sus intereses por conducir a una población hacia un objetivo particular. Tales teorías se complementan ya que, con la teoría de la colonialidad se comprende el porqué del racismo en América (y por tanto, en Colombia); y, con la analítica de prácticas gubernamentales, es posible estudiar las prácticas de poder que rodean a este racismo estructural, como también las prácticas que rodean a la interculturalidad, una de las propuestas frente a la discriminación racial.

¿Cómo se han configurado las categorías de raza y de racismo? En el **capítulo 2 titulado “Cuerpo racializado como punto de partida. El porqué de la discriminación racial”**, se muestra cómo, proponer el tema del racismo, resulta insignificante para algunas personas y para otras, causa risa y, hasta cierto estatus social por parte de quien se considera superior, sin justificación. El racismo sigue latente y seguirá pasando inadvertido si no se hace un alto para analizar el porqué de su existencia. La idea no es señalar culpables, ya que todos en mayor o menor medida contribuyen a que el racismo sea una realidad; la tarea consiste en analizar de dónde proviene el dispositivo racial que niega al *otro* como indispensable en la propia construcción del ser y de la cultura. El grupo modernidad/colonialidad sustenta que es a partir de la colonización por parte de Europa al continente americano, que se establece una nueva categoría mental: la idea de raza.

Esta nueva categoría tiene por tarea fusionar rasgos físicos, de la piel, especialmente y significados, de lo cual resulta el color blanco como significativo de lo bello, civilizado, intelectual, y el negro todo lo opuesto, lo feo, lo salvaje, lo irracional. De este maniqueísmo, surgen nuevos roles sociales, igualmente organizados de forma binaria: esclavizadores-dominados, cristianos-faltos de alma, en fin, toda una organización social en torno a la columna racial. Esta idea es reforzada por medio de discursos científicos de ilustrados europeos, en que el sujeto de “raza inferior”, es un objeto, medible y sin habla, quien necesita del hombre blanco para que le conduzca (colonialidad del poder), además es un sujeto-objeto que, desde la visión eurocéntrica, no posee inteligencia, sólo supersticiones y malicia (colonialidad del saber), por lo que no es “capaz” de producir conocimientos. Por tanto, es un sujeto que no se puede considerar como ser humano, ya que carece de atributos que confirmen que lo es, contrario a lo que sucede con los sujetos de raza superior, de raza blanca. Al respecto Maldonado-Torres afirma que el eurocentrismo está justificado en la premisa cartesiana de: “pienso, luego soy”; por tanto, desde una visión colonial, el sujeto americano no piensa por ser salvaje, en este sentido, carece de humanidad (colonialidad del ser)

¿Cómo se presenta el dispositivo de “discriminación racial”, en Colombia y Bogotá, hacia las afrocolombianas y los afrocolombianos? Ahora, en el **capítulo 3, “El dispositivo racial,**

reafirmado desde las prácticas del Estado colombiano”, muestra cómo el dispositivo racial que emerge desde el eurocentrismo, es replicado por el Estado Moderno colombiano, un Estado donde las élites criollas, como representantes de la raza superior, adoctrinaron a quienes para ellos no son más que indios y negros; su objetivo es mantener el dominio por medio de la explotación. A este escenario entra el término de “castas” lo que conllevó a la clasificación de acuerdo a la procedencia racial, que se podía corroborar por medio de certificados de limpieza de sangre. No obstante, las reformas borbónicas poco se interesan por este requisito, que en realidad está creado para mantener el statu quo de las élites criollas. Para estas reformas no es conveniente mantener un sistema esclavista que disminuye la mano de obra de indios y negros, por tanto, buscan condiciones en que estas “razas” sobrevivan con lo mínimo para que no mueran. Así en las prácticas estatales por parte de criollos y borbones, la colonialidad tanto del poder, como del saber y del ser siempre estuvieron presentes.

Dentro del **capítulo 4, “El dispositivo racial experimentado en la situación socioeconómica y las modificaciones culturales que vive el afrobogotano”**, una primera discusión alude a la importancia de cómo se nombran a las “comunidades negras”, pues si el Estado colombiano ha utilizado palabras despectivas para referirse a las comunidades culturalmente diferentes, se hace necesario una reivindicación en torno a ellas, para no recaer en estas mismas conductas. Sin embargo, al revisar las formas de nombrar actuales (que suponen un respeto por la diversidad cultural), más específicamente desde el DANE, se encuentra que la utilización de etnónimos (formas de nombrar a los grupos culturales) por su parte no han sido las más adecuadas. Por ejemplo, en una de las encuestas realizadas a hogares, se les pregunta al encuestado a través de fotos cuál es la que se acerca más a su fenotipo. Los resultados fueron de un bajo auto-reconocimiento ya que las personas identificadas no se sentían cercanas a las imágenes que mostraban a hombres y mujeres afrodescendientes, vestidos formalmente. Algo que también se deja de lado y que es muy importante, es que durante este y otros procesos censales, se omite la categoría de blanco y mestizo, dejándolas como categorías que no necesitan de autoafirmación; son estas las categorías a donde van a parar las personas que no se auto-reconocen afrodescendientes o de otra procedencia étnica. A pesar de estos obstáculos se debe reconocer la labor del DANE, pues es el referente más cercano para mostrar la situación socioeconómica y cultural que atraviesa la población afrocolombiana al arribar a Bogotá.

¿Qué dicen las organizaciones sociales e instituciones, cuando nombran a la interculturalidad dentro de sus prácticas discursivas dirigidas a la población afrocolombiana? Por su parte, el **capítulo 5, denominado “Rastreo de prácticas discursivas que dan tratamiento a la diversidad y diferencia cultural, desde posicionamientos afrocolombianos”**, se investiga por las luchas entre los actores que nombran la interculturalidad, y que desde sus diferentes intencionalidades,

pretenden dar un tratamiento a las poblaciones culturalmente diferentes, para el caso, a la población afrocolombiana.

Aquí, se indaga por la interculturalidad, la etnoeducación, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, entre las apuestas por parte de Organizaciones Afrocolombianas por mejorar la calidad de vida para sus comunidades. En este rastreo se encuentran proyectos que al estar en contacto con discursos oficiales, entran en la dinámica colonial. También se encuentran propuestas desde un horizonte que busca unidad en las diferencias, sin querer su asimilación ni tampoco que se conviertan en culturas aisladas. La interculturalidad, como una de las más novedosas apuestas por el tratamiento de la diversidad cultural, se desarrolla de forma paralela en estas organizaciones afrocolombianas como en las organizaciones indígenas y de allí surgen prácticas discursivas que se encaminan o a la dominación o a la liberación del sujeto cultural.

Capítulo 6, titulado, **“A modo de conclusión. La interculturalidad entre políticas de diversidad cultural y políticas de diferencia cultural.”** En este último capítulo se exponen hallazgos como: la interculturalidad devela el dispositivo racial, sin embargo ese es sólo el comienzo de su labor, la interculturalidad debe ser vigilada constantemente por el pensamiento crítico, la interculturalidad se encuentra entre las perspectivas de la “diversidad cultural” y “la diferencia cultural”, y cada una busca conducir a la población afrocolombiana de formas muy diferentes. Este primer paso de análisis sobre las prácticas discursivas dará lugar a la proposición de prácticas no discursivas, es decir, a la praxis.

De esta forma, la tesis partió de la hipótesis de que al no ahondar en la noción de interculturalidad desde los diversos colectivos que la utilizan orientada a la población afrocolombiana, hace que las acciones encaminadas a disminuir y/o erradicar la discriminación racial sean infructuosas e incluso refuercen el dispositivo racial.

Con el propósito de analizar las intencionalidades alrededor de la interculturalidad he utilizado categorías como “colonialidad” y “prácticas gubernamentales”, las cuáles explicaré dentro del primer capítulo, pero que en pocas palabras pretenden develar el poder que existe en las relaciones que se tejen alrededor de la “discriminación racial” y de la “interculturalidad”; poder que, para el caso de Colombia y América Latina, tiene un rostro inevitablemente colonial (aunque ello no descarta posibles alcances decoloniales).

En consecuencia con estas dos posturas epistémicas sobre el poder, en esta investigación se realiza un análisis documental que pone en evidencia las prácticas discursivas de cada uno de los colectivos interesados en las categorías de “discriminación racial” e “interculturalidad”. Los documentos utilizados son textos investigativos, artículos, libros y experiencias descritas por académicos y académicas, interesados en la situación de discriminación en que se encuentra la población afrocolombiana, además de sus luchas cimarronas por la emancipación y, por supuesto, la

interculturalidad, como una propuesta que responde al problema de la discriminación racial; conjuntamente se tiene en cuenta normas y leyes expedidas por las instituciones que convencionalmente se encargan de dar tratamiento a la diversidad cultural. El objetivo es poner en un diálogo horizontal las diferentes perspectivas que guardan la intención de conducir a la población afrocolombiana de manera particular, para así dejar atrás el imaginario que son únicamente estas instituciones las que pueden guiar el destino de las poblaciones culturalmente diferenciadas.

En una primera parte del trabajo investigativo, se utilizan textos creados y tratados por integrantes del grupo modernidad/colonialidad, los cuales dan cuenta del “dispositivo racial”; además, se acude a textos provenientes de otras corrientes de pensamiento, pero que, a su vez, abordan el tema de la raza y el racismo de forma crítica.

Para la segunda parte, la categoría de “interculturalidad”, es asumida especialmente por la integrante del grupo modernidad/colonialidad, Catherine Walsh, quien muestra claros referentes de la emergencia de esta noción. Para indagar sobre esta categoría también se recurrió al trabajo sobre el Movimiento Social Afrocolombiano, creado por Jaime Arocha y Maguematti, entre otros investigadores; y, por otro lado, a artículos publicados por FECODE donde se escuchan las voces de líderes afrocolombianos como, por ejemplo, la de Arturo Grueso. De igual forma se estudió el término de interculturalidad en las organizaciones indígenas, especialmente del CRIC, por ser una de las primeras en nombrarla para sus intereses comunitarios.

Conjuntamente, se pusieron en diálogo posturas de los movimientos étnicos, académicos y normas decretadas por instituciones oficiales que convencionalmente se encargan de legislar para dar tratamiento a la diversidad cultural. El objetivo es recrear un diálogo horizontal donde todas las voces tengan cabida.

Soy una educadora física preocupada por la discriminación racial hacia el afrodescendiente, que existe no sólo en las instituciones escolares, con lo que sucede a mis estudiantes y sus cuerpos, sino en general en la sociedad e incluso en mí, ya que, aunque tengo la intención de ser consciente del maltrato hacia el afrodescendiente, no puedo decir que estoy “curada” del racismo, pues son difíciles de esquivar los lugares comunes en que se cae, como chistes racistas o reacciones de fascinación hacia la “belleza blanca”; es por esta razón que decidí estudiar más a fondo el término de interculturalidad (término que se ha convertido en algo de uso común en las políticas públicas y las reformas educativas de Latinoamérica desde los 90 (Walsh, 2009), para investigar si realmente es una propuesta de cambio o si, por el contrario, sigue reforzando la discriminación racial.

CAPÍTULO 1

Teorías analíticas del poder: entre el pensamiento decolonial y la puesta por las prácticas gubernamentales.

¿Cuál es el punto de partida para analizar las categorías de discriminación racial e interculturalidad?, para dar respuesta a esta pregunta, comienzo mi trabajo investigativo con la explicación de dos teorías que analizan el poder: una es, la “colonialidad del poder”, que a su vez de forma adyacente, está relacionada con la colonialidad del saber, la colonialidad del ser y la colonialidad de la cosmología”. Estas colonialidades son planteadas por académicos integrantes del grupo modernidad/colonialidad, el cual aboga por la decolonialidad como la apuesta por trascender estas colonialidades en la que aún, hoy día, estamos inmersos.

La otra teoría de poder a la cual hago referencia, es la denominada por Michel Foucault como: “prácticas gubernamentales”. Esta hace alusión a las relaciones de poder que se encuentran cuando los colectivos humanos luchan entre sí por posicionar su discurso de verdad, por medio del cual, pretenden conducir a la humanidad hacia un objetivo determinado.

Cada una de estas teorías analíticas del poder proviene de latitudes epistemológicas y geográficas diferentes, pero, cada una de ellas aporta sustancialmente herramientas de análisis que puedo aprovechar para abordar tanto la categoría de “discriminación racial” como de “interculturalidad”.

La colonialidad como teoría analítica del poder creada por el grupo modernidad/colonialidad

El grupo modernidad/colonialidad, conformado por los sociólogos Aníbal Quijano, Ramón Grosfoguel, Agustín Laó-Montes y Edgardo Lander, los filósofos Nelson Maldonado-Torres, Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez, Oscar Guardiola y María Lugones, los antropólogos Fernando Coronil y Arturo Escobar, los semiólogos Walter Mignolo y Zulma Palermo, la pensadora afrocaribeña Sylvia Wynters, la romanista Freya Schiwy y la lingüista Catherine Walsh, entre muchos otros investigadores, es uno de los colectivos interdisciplinarios de pensamiento crítico que ha sobresalido durante la primera década del siglo XXI por sus aportes con el nuevo proyecto epistemológico latinoamericano, que difiere de la perspectiva filosófica tradicional, la cual piensa al mundo desde la comodidad de la biblioteca y sus cuatro paredes. El objetivo de este grupo es trascender a una filosofía en acción, una filosofía militante, una filosofía de mano de la praxis.

Dentro de esta nueva filosofía manifiesta desde latitudes epistémicas latinoamericanas, sus integrantes comparten la idea de que existe una matriz colonial compuesta por una lógica cuatri-dimensionada, donde hacen presencia la colonialidad del poder, del saber, del ser y de la

cosmogonía, imbricadas para inferiorizar al considerado “otro”. Tal lógica inicia desde la invasión de América Latina por parte de Europa y ha perdurado hasta nuestros días.

El sociólogo Aníbal Quijano muestra con su teoría de la colonialidad del poder que el proceso de invasión colonial de Europa sobre América, da forma a jerarquías sociales basadas en la idea de raza, donde se naturalizan rasgos biológicos como diferencias sociales. De esta manera los “otros” son reducidos por los sectores dominantes, y sus conocimientos subalternizados como locales-tradicionales vs. el conocimiento eurocéntrico dominante que se tiene concebido como universal-científico. La escuela y la academia contribuyen a impulsar esta lógica de representación, esencializando la otredad, ubicando a los otros sujetos como objetos “exóticos”, vestigios salvajes. Esta marcación de la diferencia refuerza las formas de dominación y da pie a la colonialidad. (Castillo y Caicedo, 2008).

La colonialidad del saber descrita por el filósofo Maldonado-Torres (citado por Walsh, 2009), por su parte, enfrenta los conocimientos eurocéntricos considerados “universales” y los saberes ancestrales considerados “folclóricos”. En tal sentido, la racionalidad se encuentra en determinadas comunidades que son las autoproclamadas a conquistar a las demás que no cuentan con la madurez intelectual necesaria para autogobernarse.

Estas comunidades auto-elegidas, son de procedencia europea, por su puesto, ya que son las que “cuentan con la capacidad de civilizar a quienes no son civilizados”, es decir, a la “raza inferior” de América. Tal colonialidad del saber se encuentra íntimamente ligada la colonialidad del ser, pues, el racionamiento solo puede provenir de un “ser humano”, ya que quien es “salvaje” no cuenta con tal capacidad. Nelson Maldonado-Torres explica la colonialidad del ser con la premisa cartesiana: “pienso, luego existo”, de allí extrae que si hay alguien que “piensa”, entonces hay otros que no lo hacen, y si, por ende, quien piensa existe, entonces quienes no piensan están faltos de ser. (Maldonado-Torres, 2007)

Dentro de esta categorización también se encuentra la colonialidad cosmológica y de la madre naturaleza que tilda como no-moderna la fuerza vital-mágico-espiritual de comunidades indígenas y afrodescendientes, por no asociarse a la idea binaria cartesiana que muestra al hombre y la naturaleza como dos sustancias aisladas. Así se niega la relación milenaria ser-naturaleza como algo más allá de una relación meramente productiva y neoliberal (Walsh, 2009)

Queda claro, así, que las colonialidades ponen en duda el valor humano de las personas que son “marcadas” por su color y raíces ancestrales, como afirma Césaire, e insisten en “la falta de humanidad en los sujetos colonizados” (Maldonado-Torres). Es de este modo que la modernidad, como el lado visible de la colonialidad, nunca le ha permitido al otro un verdadero diálogo, sino que lo que se presenta es un monólogo de la razón moderno-occidental consigo mismo. (Bautista, citado por Walsh, 2009)

La colonialidad incorpora no sólo a las poblaciones; incluye también sus conocimientos. Ni la Europa occidental colonialista, moderna y racional, ni la sociedad criolla blanco/mestiza, reconocieron en sus “otros” la capacidad de producir conocimientos válidos, universales. En consecuencia, definieron lo que deberían saber; primero para salvar sus almas, luego para redimir sus mentes. Desde los primeros momentos del proceso de colonización, los saberes que habrían de ser institucionales y aprendidos por indígenas y negros fueron definidos al margen de sus intereses. La escuela, cuando llegó, lo hizo para “incorporar”, para conducir el tránsito de estas poblaciones hacia la sociedad “civilizada”. Así que educar a los sujetos de la alteridad ha sido un derecho que los sectores dominantes han considerado como propio y, además, como una manera de hacerlos parte (in-corporarlos) en “su” proyecto de sociedad (Rojas y Castillo, 2005, p. 138).

En tal sentido, el grupo modernidad/colonialidad, aboga por una decolonialidad que complemente el proceso de descolonización llevado a cabo en los siglos XIX y XX, para la liberación de quienes han sido subalternizados. Una decolonialidad que supere el lenguaje segregador del eurocentrismo y las prácticas racistas, machistas, discriminatorias que perduran hasta nuestros tiempos; una decolonialidad que permita el entendimiento de que “nosotros” sin los “otros” no tienen posibilidad de existir, y que, los “nosotros” no están tajantemente divididos de los “otros”, pues, en general, todos somos humanos.

Foucault y las prácticas gubernamentales como la nueva analítica de poder.

Foucault parte de la premisa de que hay que ir en contra de metarelatos que simplifican y convierten en una línea de tiempo la historia de toda la humanidad; esta afirmación bien se puede ilustrar con la forma en que Nietzsche (uno de sus filósofos preferidos), escribe algunos textos por medio de epígrafes, pues la intención con esto es alejarse radicalmente de la idea de la mayoría de sus colegas por crear una teoría filosófica a seguir al pie de la letra; por el contrario, sostiene que el filósofo, un ser por demás complejo como todo ser humano, abstrae el mundo que le rodea a cada paso de su existencia y que esto, plasmado en líneas que expresan una convicción personal, no debe ni puede ser tomado como recetario. Esta postura demuestra que *existe un sujeto y lugar que se pueden situar y desde los cuales surgen planteamientos, ideas, acciones, prácticas...* y es desde esta lógica que Foucault relata y analiza el poder en su proximidad: Europa.

Foucault afirma que el poder más que ser algo abstracto y centralizado en manos de pocos gobernantes existe situado en toda relación humana, por lo que en sus primeros textos, se reusa a analizar el poder respecto de la institución del Estado, como lo hacen los marxistas; sin embargo, éste es un lugar por excelencia para su ejercicio. (Castro-Gómez, 2010a)

En sus primeras obras sobre el Estado, él analiza el poder desde un *modelo bélico* en que se presenta el pulso entre contrincantes y quien gana es el más fuerte, pero luego encuentra que, visto así, el poder se torna infinito, ya que siempre existirá fuerza y resistencia, donde el ganador se

monta en la curul, pero de nuevo es derrocado y así, una y otra vez. Para dejar atrás esta tradicional forma de estudiar el poder, Foucault propone la analítica del poder desde un *modelo disciplinario*. Este modelo consiste en que el poder ya no se debe seguir examinando en torno a una regla jurídica que determina quién debe morir y a quién se deja vivir, como lo hacía el poder soberano, sino más bien es un poder alineador de las reglas naturales de la norma; en tal sentido, su código ya no es el de la ley, sino el de la normalización por medio de la cual el ser humano se debe comportar de determinada manera, independiente de la ley que le cobije. (Castro-Gómez, 2010a).

Para este modelo disciplinario la vida cobra importancia y, por tanto, los índices de muerte se deben disminuir con el fin de aumentar los índices de producción; es decir que, si antes el soberano centraba su labor en matar y no dar importancia a la vida, ahora el objetivo es, por medio de la norma, prolongar la vida (Castro-Gómez, 2010a).

Sin embargo, al madurar en su analítica sobre el poder del Estado Moderno, se da cuenta que la mejor forma de hacerlo es desde una nueva grilla de inteligibilidad, la analítica de las *prácticas gubernamentales*. Desde los modelos analíticos anteriores, Foucault asumió el Estado como un *Estado de dominación* que ejercía poder vertical desde instituciones ya elaboradas y finitas sobre los cuerpos silenciados y sumisos de la población que gobierna. Luego, desde una nueva analítica, él asume al Estado como un lugar en que se presenta el *juego de acciones sobre acciones* que se cruzan y traducen en relaciones de poder (Castro-Gómez, 2010a): el Estado Moderno "... no es un monstruo frío, es el correlato de una manera determinada de gobernar" (Foucault, 2009, p. 21), es un espacio móvil aunque no por ello justo e ideal, más bien estratégico, en que la vida prevalece sobre la muerte, ya que pasa a ser un recurso importante para el sistema capitalista y neoliberal; es el lugar en el cual se condensan poderes que luchan por posicionar discursos de sociedad y sujetos que guíen la conducta de conglomerados humanos. (Foucault, 2006).

Es, de esta manera, que, dentro del actual panorama neoliberal, el Estado no se puede asumir como soberano ni disciplinar; el Estado es el lugar donde se traduce el juego de acciones, que por lo general se centran en controlar el "medio ambiente" que rodea al sujeto-cuerpo y que cala en sus deseos, afectos, memoria, atención y, por tanto, en lo más íntimo de su ser; esto es lo que hace que un Estado se denote Moderno. El Estado moderno se interesa en un sujeto que se autorregule en busca de adquirir "capital humano"; por tanto éste debe proporcionarle un espacio libre de vigilancia estatal, que le dé la posibilidad de adquirir nuevas competencias inmateriales, es decir, de invertir en sí mismo, para capitalizarse y así aumentar las posibilidades de movilidad en una "economía abierta de mercado"; el sujeto resulta ser empresario de sí mismo. (Castro-Gómez, 2010a)

En consecuencia, el Estado Moderno ya no asume la subjetividad de los pobladores como el resultado último de un poder o de un saber colonial, donde el sujeto equivale únicamente al

individuo sin voz sujetado a lo que decidan las instancias superiores y el conocimiento científicamente legitimado; por el contrario, aquí el sujeto cuenta con la posibilidad de expresarse individual, colectiva y políticamente, porque tiene en sus manos el poder de subjetivación y la posibilidad de resistir a la dominación, no necesariamente por medio de una fuerza contraria a ésta. El sujeto cuenta con la capacidad inminente de subjetivación desde los espacios que le rodean y puede dirigir autónomamente su propia conducta, ya sea para seguir dominado o para buscar la libertad. (Castro-Gómez, 2010a).

Tenemos entonces que Foucault se distanció paulatinamente del modelo bélico que le había servido como “grilla de inteligibilidad” en su analítica de poder hasta 1978, lo cual condujo a concentrar sus estudios no tanto en las relaciones de fuerzas sino en las *articulaciones* que se dan entre tres dimensiones irreductibles unas a otras: el poder, el saber y la subjetividad. Esto significa que las *formas de saber y los procesos de subjetivación* ya no son vistos como meros epifenómenos del poder, sino como posibles espacios de libertad y resistencia a la dominación.” (Castro-Gómez, 2010a, p. 26)

La diferencia radica, entonces, en que en un juego de acciones sobre acciones, las relaciones de poder son reversibles; en cambio, en los estados de dominación no existe el juego de libertades, sino el ejercicio de la violencia. Sin embargo, este juego (como todo juego) tiene reglas, y precisamente, es el análisis de estas reglas las que Foucault analiza.

La práctica gubernamental es la nueva herramienta conceptual con la que Foucault analiza las reglas de juego en que se encuentran inmersas las relaciones de poder y, para explicarla genera nociones que se relacionan entre sí: prácticas, racionalidades, tecnologías políticas y dispositivos.

La herramienta metodológica de las prácticas gubernamentales.

Foucault cambia los términos de conversación. Este filósofo no se refiere al poder sino a las *relaciones de poder* y, menos aún habla de estudiar el poder del Estado sino de analizar los *procesos de estatalización*. Su objetivo con esto es dejar atrás la idea de un poder centralizado, para dar paso a un poder presente en cada una de las relaciones humanas y, para analizarlo, propone la herramienta analítica de “prácticas gubernamentales”.

En primer lugar, se debe aclarar qué son las prácticas. Para Foucault las prácticas son lo que “los hombres realmente hacen cuando hablan o cuando actúan” (Castro-Gómez, 2010a, p. 28), por tanto no son expresión de algo que esté oculto sino que siempre son manifiestas, ipso facto, como dice Deleuze estudiante de Foucault “...tras el telón no hay nada que ver, razón de más para describir en cada momento el telón o el zócalo, puesto que no existe nada detrás ni debajo”. (1987, p. 82)

El gran error de los historiadores ha sido tomar las abstracciones de las prácticas como objetos naturales y universales, esto quiere decir que han objetivizado al Estado, la sexualidad o la locura

como si fueran cosas que siempre han existido y que han sido descubiertas, poco a poco, por medio de prácticas institucionales, médicas...; por el contrario, Foucault afirma que el Estado, la sexualidad, la locura, no son objetos sino *campos de acción e intervención generados por múltiples prácticas médicas, institucionales...* y necesariamente la historia de estos campos es la historia de las prácticas. (Castro-Gómez, 2010a).

Otra característica de las prácticas, es que no son acciones aisladas de los sujetos, sino lo que hacen colectivos de sujetos, de manera consensuada, para incidir en los procesos de estatalización. Además, tienen *racionalidad*, la cual trata no de calificar qué está bien o mal hecho, sino de mostrar la lógica de las reglas existentes en lo que hacen y dicen los seres humanos al querer incidir en los procesos de estatalización.

En suma: el concepto de racionalidad es utilizado por Foucault para referirse al funcionamiento histórico de prácticas que se insertan en ensamblajes de poder. Tales conjuntos de prácticas son "racionales" en la medida en que proponen unos *objetivos* hacia los cuales debe ser dirigida la acción, la utilización calculada de unos *medios* para alcanzar esos objetivos y la elección de unas determinadas *estrategias* que permitirán la eficaz articulación entre medios y *finés* Y es precisamente la aplicación de unos medios orientados de forma consciente por la reflexión y la experiencia para alcanzar ciertos fines lo que Foucault denominaría tecnología. (Castro-Gómez, 2010, p. 34).

Ahora bien, las tecnologías son la dimensión estratégica de las prácticas; es decir, el modo en que tales prácticas operan en el interior de un entramado de poder. En este sentido, existen diferentes tecnologías políticas; por ejemplo, la tecnología de significación que es propia del mundo del lenguaje y hace referencia a la utilización de signos, símbolos o significaciones para producir un discurso de verdad; otra es la tecnología del yo, la cual hace referencia a las operaciones que se hace sobre el propio cuerpo, ya sea por sí mismo o con ayuda de otra persona; entre otras (Castro-Gómez, 2010).

Las tecnologías políticas resultan ser acciones discursivas o no discursivas (estas últimas referidas al hacer) con intencionalidad, ejercidas por los actores que están inmersos en las relaciones de poder, pero para que sean de carácter gubernamental, es decir, que incidan en cómo gobernar a las poblaciones, deben ser asumidas en colectivo. Además,

estas tecnologías pueden suscitar estados de dominación o prácticas de libertad, en que los dominados "aceptan" ser gobernados, no sólo porque el gobierno lo hace posible, mediante ideas y agendas ideológicas, sino, principalmente, sobre y a través de los deseos, aspiraciones y creencias de las personas. "Es un gobierno sobre la molecularidad del cuerpo". (Castro-Gómez, 2010a, p. 41)

Por otro lado, están los *dispositivos*, por medio de los cuales se implementa un sistema o aparato que tiene una función práctica y un propósito específico; por ejemplo, la creación de conjuntos

residenciales solo para afrodescendientes (Castro-Gómez, 2010a), como en alguna ocasión se hizo en Estados Unidos de América para dar respuesta a la discriminación racial.

Hasta aquí han sido expuestas las principales características de las prácticas gubernamentales, ahora, ante las prácticas gubernamentales, se pueden presentar movimientos de contra-conducta. La contra-conducta, término utilizado por Foucault en la clase de 1 de marzo de 1978 *en el Curso Seguridad, Territorio y Población enseñado en el College de France*, hace referencia a la disidencia, es decir, a los movimientos que surgen del desdoblamiento de otros movimientos, que siendo anteriores, son del orden de la conducta de los individuos; ésta es utilizada por Foucault para mostrar el desplazamiento de la conducta pastoral (de obediencia) hacia la conducta de gobierno (de poder y resistencia). Siendo así, la disidencia se produce por la voluntad de “romper” con la conducción de otro.

Las contraconductas son movimientos que surgen dentro de otros movimientos más grandes, los cuales no buscan romper con lo ya gestionado por los mismos movimientos, pues de lo que se trata es de conducir la población de otras formas, sin que sea preciso romper con el conductor.

No se trata, por lo tanto, de ser ‘contra la conducta’, pero sí de luchar para ser conducido de otras formas... Las contraconductas hacen posible la emergencia de nuevas formas de conducción y, con ellas, la de nuevos rumbos para la historia de las dominaciones (Veiga Neto y Corcini p. 111).

Al analizar el poder desde esta nueva grilla de análisis, de lo que se trata es de estudiar la gramática que compone a las prácticas gubernamentales para entender su racionalidad (la racionalidad no en términos de bueno o malo sino de cómo se organizan, cómo planean, cómo generan estrategias), sus reglas de juego.

Como explica Deleuze (1987) al estudiar a Foucault:

El enunciado permanece oculto, pero únicamente si uno se eleva hasta sus condiciones extractivas; por el contrario, está presente, lo dice todo, desde el momento en que uno se eleva a ellas. Igual ocurre con la política: la política no oculta nada, ni en diplomacia, ni en legislación, ni en reglamentación, ni en gobierno, aunque cada régimen de enunciados supone cierta manera de entrecruzar las palabras, las frases y las proposiciones. Basta con leer, por difícil que parezca. (p. 82).

Comparación entre la teoría colonial y la teoría de las prácticas gubernamentales.

Al comparar estas dos teorías, la filósofa y filóloga Monserrat Galceran (2012) encuentra que se contraponen e incluso su articulación resulta imposible, ya que “están situadas en coordenadas distintas, no utilizan el mismo lenguaje y sus campos de reflexión son distintos, así como sus aproximaciones metodológicas” (p, 61).

Ella encuentra que mientras Foucault examina la genealogía del poder intraeuropeo (especialmente desde el análisis del archivo francés) con la herramienta de analítica de “prácticas

gubernamentales”, entendiéndose a grandes rasgos por prácticas gubernamentales³ lo que un colectivo de sujetos realmente hace cuando habla o actúa “lo ipso facto” al ubicar sus discursos de verdad dentro del entramado del poder. Con esta herramienta analítica encuentra la existencia del poder pastoral y disciplinario; sin embargo tal resultado no va más allá de su lugar próximo y le impide ver lo que sucede respecto de las personas subalternizadas por el poder colonial ejercido desde Europa hacia los demás continentes, además el tema del racismo lo aborda sólo en torno al antisemitismo, pero no hace referencia alguna a la realidad colonial de clasificación de razas que Europa impone a América, como sí lo hace el grupo modernidad/colonialidad; por tanto su análisis es eurocentrado. (Galcerán, 2012)

Ahora, en cuanto a las bondades de la analítica foucaultiana, manifiesta que mientras que la teoría de las colonialidades se mueve en un plano omnicompreensivo desde nociones de poder, saber y ser, la teoría de Foucault lo hace desde la analítica de situaciones concretas de poder (micropoder) en que reflexiona filosóficamente alrededor de prácticas creadas por colectivos humanos. (Galcerán, 2012)

Aunque estas dos teorías de poder se ubiquen en coordenadas diferentes, algo que tienen en común es que ambas consideran que el poder debe concebirse y estudiarse como una red de dispositivos y relaciones” (Galcerán 2012, p. 62). Este planteamiento rompe con la idea de la jerarquía y da paso a la heterarquía. Desde la teoría de las colonialidades.

... se debe entender la heterarquía como el entrelazamiento de diversas líneas, cosa que la jerarquía entre ellas es cambiante y abierta; es la línea racial la que se mantiene como pilar de las demás pero se cruza con las demás líneas. “Es decir la línea de raza se enreda con la de clase, de género, de religión, etc. y, aunque la línea de raza tiende a ser hegemónica, por lo que prevalece sobre las demás marcando una línea de diferenciación fuerte, nunca actúa en estado puro sino que siempre está enredada e incluso disimulada” (Galcerán, 2012, p. 65)

En cuanto a Foucault, éste revisa el poder en red dentro de instituciones como la prisión, el manicomio y la escuela o en planos más complejos como las tecnologías⁴ sociales que se encuentran inmersas en las prácticas gubernamentales. (Galceran, 2012)

Estas dos posturas en torno al poder, serán de gran utilidad analítica para comprender cómo se entretrejen los discursos que nombran a la interculturalidad como apuesta ante la discriminación

³ Estas no son engañosas ni están interesadas en calificar qué está bien o que está mal, lo cual no quiere decir que sean neutras, ya que quien las analiza lo hace desde su propio lugar de enunciación, además son de carácter discursivo y no discursivo.

⁴ Según Santiago Casto-Gómez, “... es precisamente la aplicación de unos medios orientados de forma consciente por la reflexión y la experiencia para alcanzar ciertos fines lo que Foucault denominaría tecnología...cuando Foucault habló de técnicas o de tecnologías se refirió siempre a la dimensión estratégica de las prácticas, es decir, al modo en que tales prácticas operan al interior de un entramado de poder...Con ella Foucault buscará responder ¿Qué significa gobernar eficazmente la conducta de otros? ¿qué medios técnicos han de aplicarse razonablemente para que las personas se comporten de acuerdo a uno objetivos trazados de antemano? ¿cómo calcular adecuadamente esos medios? (Castro-Gómez, 2010a, pp.34-35)

racial, pues, por un lado, la teoría colonial del poder, en relación con las colonialidades del saber, del ser y de la cosmología, dan cuenta de la realidad contextual del poder que es ejercido en América por todos y cada uno de sus habitantes, pues, recordemos que aquí no se trata de señalar culpables ya que, todos en mayor o menor medida estamos atravesados por estas colonialidades y por tanto, hacemos que el racismo sea un hecho. Sin embargo no sería suficiente, a mi juicio, analizar la propuesta intercultural desde la teoría decolonial, pues también es enriquecedor contar con la herramienta analítica de las prácticas gubernamentales expuesta por Foucault, ya que me permite analizar lo que se dice ipso facto, alrededor de la interculturalidad y la intención que guardan los colectivos que la nombran, en relación con la discriminación racial, específicamente, hacia la población afrocolombiana.

CAPÍTULO 2

Cuerpo racializado como punto de partida. El porqué de la discriminación racial.

En el capítulo anterior, demuestro las virtudes de utilizar dos teorías: la “colonialidad del poder” y las “prácticas gubernamentales”; al comparar estas teorías analíticas, confirmo que ambas poseen virtudes útiles para este trabajo de investigación, pues, mientras la teoría colonial me muestra que la desigualdad social en América está fundamentada en la categoría de raza, las prácticas gubernamentales me permiten analizar las relaciones de poder que se entretajan alrededor del dispositivo racial que resulta de tal desigualdad. Además de ser dos herramientas idóneas para estudiar el racismo, también van a ser de gran utilidad cuando aborde la categoría de interculturalidad, propuesta frente a dicha discriminación racial.

Ahora, para este capítulo me voy a detener con mayor profundidad para intentar contestar ¿Cómo se han configurado las categorías de raza y de racismo? Un punto clave en este sentido es dar cuenta de que el racismo es un tema subvalorado, que de seguir pasando inadvertido, seguirá causando estragos en las relaciones humanas. La idea aquí no es señalar culpables ya que, en mayor o menor medida, todos hemos contribuido en la existencia del racismo, por tanto la tarea es más bien indagar de dónde proviene el dispositivo racial que niega al *otro* como sujeto indispensable en la construcción del propio ser, del *yo*.

El cuerpo como lugar de enunciación racial.

En Bogotá, ciudad habitada por el afán cotidiano de despertar, alimentarse y cumplir con el ritual de aseo para ir al trabajo, estudiar o quedarse en casa haciendo mil cosas, se hace pronto de noche; cuando menos se piensa, ya es otro día. En ese rápido vivir que caracteriza a gran parte de las y los bogotanos, proponer el tema del racismo resulta insignificante o cuando mucho de resentidos que hablan de algo inexistente, ya que los tiempos de esclavizar, subvalorar, lastimar... pasaron o, por el contrario, causan risa e incluso da cierto estatus de quien se considera *superior* sin justificación.

*Lo cierto es que el racismo sigue presente desde múltiples expresiones y seguirá subestimado o sobrevalorado, de no detenerse entre el estado vertiginoso que hoy nos envuelve. El objetivo de su puesta en evidencia, por mi parte no ha sido realizar una apología en su nombre, ni, reitero, señalar culpables, ya que, si es cierto que el racismo produce formas déspotas de ubicar al *otro* en el mundo, también lo es que su consecuencia no es ajena a lo que en mayor o menor medida, hemos producido todos con nuestra participación en la sociedad; sino, revisar algunas de sus caras*

invisibilizadas por la historia tradicional y omnipresente de grandes relatos, esa que desconoce y esconde verdades que atraviesan a cada uno de nosotros, de nuestros cuerpos.

Y es que, plagado de vísceras, sensaciones, sentimientos, razones, emociones, e, inmediatamente, involucrado con lo social, nuestro cuerpo asume formas particulares de existencia. Todo deseo, voluntad o ideología pasan por su carácter físico. Se podría asegurar que soy sujeto corporal y no objeto a cosificar, la dicotomía de lo físico por un lado y las ideas por otro, como dos sustancias radicalmente distintas es inexistente; por el contrario, estas se encuentran interconectadas, a tal punto que una sin la otra no son posibles: “valga recordar que la conducta humana sólo ocurre en tanto es corporal” (Pedraza, 2003, p. 8). Dentro de la concepción fenomenológica aquí descrita “mi cuerpo se convierte en mi punto de vista, mi perspectiva desde la cual se revela la presencia del mundo y desde la cual, por tanto, yo asumo el mundo” (Carrillo, 2010, p. 7).

El sujeto corporal así entendido no sería posible sin la participación de otros sujetos. Es justo el estar de forma estrecha con el mundo⁵, lo que evidencia la necesidad de *otros*⁶ para ser imaginado, representado, crear vida. Es tan así que, su latir del corazón, expresiones, vestimentas y movimientos dependen de aproximaciones para la conformación de comunidades, permitiéndole configurarse un sujeto-yo que halla en su camino a un sujeto-otro.

En la intersubjetividad, los sujetos se involucran desde posicionamientos concretos que están en constante tensión y pendulan entre lo excluyente e incluyente, en ocasiones se llega al consenso y en otras se presentan roces inevitables, de maneras tan complejas como la sociedad misma lo es.

Las *diferencias* que surgen, entonces, no son un proceso natural, neutral y preexistente; son elaboradas a partir relaciones de poder en que el ser humano busca la hegemonía, yo/otro (yo por encima del otro), o la emancipación, yo-otro (yo en alteridad con el otro), o: por ¿qué no? la mismidad, yo=otro (yo idéntico a otro), y estas son, inevitablemente, instaladas en cada cuerpo.

En Bogotá, al igual que en Colombia y en América Latina, las diferencias entre el yo y el otro se reproducen hasta la saciedad, como dice Santiago Castro (2000) *desde la actual reorganización de la economía capitalista global, que lejos de reprimirlas las promociona como irreconciliables*. Para ello se toman como excusa las categorías raza, edad, sexo, nacionalismo, estrato económico, que

⁵ Este planteamiento de encontrarse estrechamente ligado al mundo surge del planteamiento estar-con-el-mundo, categoría acuñada por Deibar Hurtado a partir de estudios sobre la fenomenología planteada por Heidegger y Merleau-Ponty. Su artículo al respecto se encuentra en el texto titulado “Los discurso de la educación física contemporánea”, editado en Antioquia por la editorial Kinesis, y escrito por la doncete Luz Helena Gallo.

⁶ Cuando me refiero a *otros* lo digo a la manera occidental en que nací, porque tengo entendido que en algunas culturas indígenas ni siquiera existe tal división, un ejemplo es que cuando si se encuentran dos hombres y uno no le pregunta al otro, ¿cómo está? Sino ¿cómo están? Refiriéndose tanto a la persona como a su familia que resultan un mismo cuerpo.

justifiquen la existencia polos opuestos viejo-joven, hombre –mujer, blanco-negro, rico-pobre, administrables desde el poder hegemónico.

Lo que puede ser ilustrado con los siguientes casos: al subirnos al transporte urbano de Bogotá, un señor de edad está de pie y, de repente, la mayoría de pasajeros “cae en sueño profundo”; los que no, se encuentran mirando al exterior, como si anhelaran estar en otro lugar, evaden la responsabilidad de ceder la silla, mientras tanto él refleja la molestia en su rostro, por la carencia de solidaridad, sin tal vez pensar que una opción de la actitud recibida sea que esta generación pertenece a la cansada por exceso de trabajo o falta de compromiso. Y qué decir del hincha futbolero, quien portando su camisa, se siente parte de una comunidad que imagina con las mismas pasiones, gustos, sueños, ella merece toda su reciprocidad, pero ¡hay que exista otra expresión!, otra vestimenta, entonces el consenso difícilmente llega, resulta más sencillo anular la relación por medios ofensivos y hasta homicidas.

Es en personas que recae la discriminación, donde surge la conducta distinta... la *experiencia* recae dejando una huella singular y transformadora que edifica la memoria. Es “eso que me pasa” en palabras de Jorge Larrosa:

El lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar. [...] Podríamos decir, por tanto, que la experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento *de ida* porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento *de vuelta* porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etcétera (Larrosa, 2003, p. 45).

Es en mí donde se instala la experiencia. Un gesto, un contacto mal intencionado, aquél rechazo por medio de frases despectivas...”los hombres las prefieren brutas”; “chocheras de viejo”; “ese indio patirrajao”; “los negros huelen a azufre, como a raro”; “¿Qué es un negro en el Polo Sur? Un blanco perfecto”. “¡Usted sí es mucho indio!”;... actos absorbidos por el yo, que lo anclan a un ser determinado en ese justo momento. Para el asunto de la experiencia racista⁷

...nos damos cuenta que somos clasificados y, a la vez, clasificamos de acuerdo con nuestros cuerpos o con partes de éste. Un pelo ensortijado, quieto, unas tonalidades de piel más cafés que otras y de pronto pertenecemos al mundo del negro o del mestizo. Unos ojos un tanto rasgados, una

⁷ Sin por ello indicar que la categoría desigualdad equivalga a la categoría raza. Existen otras clases de opresión justificadas en el género, la edad, el aspecto económico, los cánones de belleza, etc., que si bien en situaciones se entrelazan con la raza son independientes; para mayor claridad, expongo una expresión común peyorativa que muestra la articulación más no la dependencia de dichas categorías: “nadie más de malas que un negro, pobre, marica y encima de todo feo”.

piel cobriza, un pelo oscuro muy liso y se nos asigna el mundo del indio. Un pelo castaño, unos ojos claros y somos monos. Y así, nos encontramos asignados a un conjunto de significados y valores que parecen contener la esencia del ser negro, mestizo, indio o mono, con base en los cuales los otros forman sus expectativas de relación con nosotros (Garay y Viveros, 1999, p. 17).

Desde esta clasificación, se organizan los rasgos físicos tomando lo más fundante del ser para desplegarse, su yo. Lo cosifica, lo marca con diferencias que colocan al blanco sobre el indio y a éste sobre el negro, lo hace experimentar lo arbitrario de haberlo designado dentro de un rol infranqueable en que la mixtura con el otro sólo podría ser artificial. Es el caso de The world music, en que la diferencia se aprecia como bella desde la estética de Occidente, al parecer indios y negros tienen algo que mostrar, tocan y cantan de forma mágica, esta relación no trasciende de un exotismo.

Me convierten, nos convierten, en cuerpo-objeto, en tabula rasa a ser colmada de significados herméticos que definen quién es de uno u otro color, estéticamente bonito o feo, moralmente bueno o malo, económicamente adinerado o pobre, íntimamente limpio o sucio,... *¡maniqueísmo delirante!* Y entonces ¿qué pasa en el interior del cuerpo-sujeto?

Frantz Fanon, psiquiatra, justamente propone el maniqueísmo delirante para referirse al fenómeno de inventar parejas que engloban a opuestos, como si en la realidad fuese posible encontrar mundos de lo bueno vs. lo malo, lo feo vs. lo bonito, lo negro vs. lo blanco, al percatar la discriminación racial en carne propia se da cuenta del peso que esto conlleva:

Yo era a la vez responsable de mi cuerpo, responsable de mi raza, de mis ancestros. Me recorría con una mirada objetiva, descubría mi negrura, mis caracteres étnicos, y me machacaban los oídos la antropofagia, el retraso mental, el fetichismo, las taras raciales, los negreros y sobre todo, sobre todo, “aquel negrito del África tropical...”

Ese día, desorientado, incapaz de estar fuera con el otro, el blanco, que implacable me aprisionaba, me fui lejos de mi ser-ahí, muy lejos, me constituí objeto. ¿Qué era para mí sino un despegue, una arrancada, una hemorragia que goteaba sangre negra por todo mi cuerpo? Sin embargo, yo no quería esta reconsideración, esta tematización. Yo quería simplemente ser un hombre entre otros hombres. Hubiera querido llegar igual y joven a un mundo nuestro y edificar juntos (Fanon, 2009, p. 113).

A partir de la experiencia de la discriminación racial el yo parece una esponja que absorbe lo que percibe e incorpora y crea, como asegura Fanon, una neurosis en que en el mundo blanco, el hombre de color se topa con dificultades en la elaboración de su esquema corporal. “El conocimiento del cuerpo es una actividad únicamente negadora” (Fanon, 2009, p. 112). El hombre negro está en

Ese mundo en compartimientos, ese mundo [que] está habitado por especies diferentes. La originalidad del contexto colonial es que las realidades económicas, las desigualdades, la enorme

diferencia de los modos de vida, no llegan nunca a ocultar las realidades humanas. Cuando se percibe en su aspecto inmediato el contexto colonial, es evidente que lo que divide al mundo es primero el hecho de pertenecer o no a tal especie, a tal raza (Fanon, 1963, p. 19).

Me pregunto, entonces ¿Desde dónde y quiénes establecieron tal situación?

Al parecer, una voz grita desde un lugar de enunciación y se atribuye el derecho de nombrar al *yo* y al *otro* en el marco de relaciones que insisten en la posibilidad de un *yo-imperial* sobre el *otro-subalternizado*. Un *yo* como ente posible sin el *otro*; *yo* que niega al *otro* como indispensable en la propia construcción de su ser. Y, entonces, queda el acertijo aún no resuelto de ¿cómo es posible que se crea y se haga creer que exista un *yo* sin el *otro*? De pronto... parece que desde ese lugar quien grita toma cuerpo, cuerpo con rostros institucionales, epistémicos y de seres vivos.

De dónde emerge el discurso racial.

... desde ese lugar quien grita ¡negro! ¡indio! toma cuerpo, cuerpo con rostro.

La insistencia de un *yo* imperial sobre un *otro* subalternizado partió, fundamentalmente, de la idea de raza y la discriminación racial resultante, pero esto no siempre fue así. Antes de la colonización de Europa a América, el color de piel blanco, amarillo, negro, no tenían connotación racial jerárquica ni moral, esto bien lo demuestra Max Hering (2008), en sus estudios realizados sobre los pasajes escritos por los Conquistadores. Antes de la colonización europea al continente americano, el color de la piel no tenía vínculo alguno con el aspecto racial; incluso, en lugar de hablarse de color de la piel, se asignaban significados al color de la complejión, es decir, al color del cuerpo conformado por cuatro “humores”: la bilis amarilla, la bilis negra, la flema y la sangre vistas a través de la piel transparente, que se derivaban de la alimentación y el clima, y no sólo determinaban los colores físicos (amarillo, rojo, verdoso...), sino también la moral.

Para ese entonces, el color blanco no representaba el ideal porque se relacionaba con una carga de flema y humedad, homosexualismo e incluso lepra, el objetivo era alcanzar la proporcionalidad entre los colores. *Con la Conquista y la Colonia tempranas se presenta un quiebre epistemológico*, pues en pasajes redactados por Colón, los indígenas eran de color leonado, canario e incluso blanco; por el contrario, en las crónicas hechas por Américo Vesputio el indígena se definía como leonado, y su referente de lo blanco estaba anexo al europeo. Es, de esta manera, que el imaginario del color blanco paulatinamente deja de ser negativo, para constituirse en ideal, en la norma, donde quien se desviara sería descrito como anormal, como no blanco, bárbaro, es decir, incivilizado. Entonces, los cuerpos ya moralizados son, además, clasificados de forma jerárquica por su color, de acuerdo a la lógica europea en que el blanco resulta ser el bueno.

El grupo de investigación modernidad/colonialidad, conformado por pensadores y activistas quienes producen filosofía especialmente desde “los sures”, parte de una premisa similar. Aníbal Quijano, uno de sus integrantes, argumenta que la idea de raza como justificación de las relaciones desiguales de poder no existía antes de la colonización. Los términos español y portugués (a quienes más adelante se les nombra europeos), son utilizados para hacer referencia a las personas procedentes de diferentes lugares del mundo, desde un sentido meramente geográfico, pero, luego de la colonización cobran una connotación racial, al hacer alusión a las nuevas identidades sociales, históricamente creadas: blancos (europeos), indios, negros y mestizos (americanos). (2000). Es de este modo que “con la formación de América se establece una categoría mental nueva, la idea de ‘raza’” (1993, p. 758)

La tarea de esta nueva categoría, por tanto, es fusionar rasgos físicos (de la piel más específicamente), a un color al que se atribuye un significado fijo, cosa que no causa sobresalto, porque se asume que, desde el origen de la humanidad, siempre ha sido así, siempre negros, siempre indios, siempre blancos. El resultado, una especie de pirámide cromática de cuerpos en que el negro en el nivel más bajo, denota lo opuesto al color blanco que se torna bello, recatado, fuerte intelectualmente para conquistar el mundo.

Con el planteamiento de que los conquistadores son de mejor raza, ya que presentan una estructura biológica superior a la de los conquistados, se justifica que la “raza india” y sobre todo la “raza negra”, sea esclavizada, ya que se considera de baja estirpe y, por lo tanto, necesita con urgencia de la mano fuerte pero, a la vez, bondadosa del amo europeo de “raza blanca” para que le guíe por el camino de la verdadera moral.

Y en la medida en que las relaciones sociales que estaban configurándose eran relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes, como constitutivas de ellas y, en consecuencia, al patrón de dominación colonial que se imponía. En otros términos, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población (Quijano, 2000, p. 246).

Esto quiere decir que las nuevas identidades son organizadas por el dominador, un hombre capitalista, militar, cristiano, patriarcal, heterosexual, letrado, blanco, que llega a América y establece en el tiempo y el espacio de manera simultánea roles en que siempre saldrá beneficiado: la laboral, que privilegia a patrones de esclavos e impone la división racial del trabajo en centros y periferias a nivel mundial; la espiritual, que privilegia la cosmología abanderada por la cruz cristiana, de la no-occidental considerada cosa de salvajes; la sexual, que privilegia a machos y no hembras, porque naturalmente son superiores, lo que establece una gran brecha entre, por ejemplo, el hombre blanco y el hombre negro, pero aún más entre un hombre blanco y una mujer negra; la de género, que privilegia a heterosexuales de otras tendencias identitarias que seguramente existieron

antes de la colonización, pero que fueron eliminadas y, por tanto, desconocidas; la lingüística, que privilegia la producción teórica y escrita sobre otras producciones orales no europeas, consideradas como folclor, sin conocimientos valiosos; la educativa, en que las pedagogías occidentales son exportadas porque las pedagogías no-occidentales son sólo cuestión de fetiche o incluso inexistentes; y por supuesto, la racial, que transversa a las demás jerarquías para privilegiar europeos de no europeos. (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007).

Estas nuevas identidades, más que organizarse de forma jerárquica, lo hicieron de forma heterárquica, lo cual implicó el entrelazamiento de la línea de raza con la de clase, religión, género, entre las ya nombradas, en que esta primera prevalece sobre las demás pero nunca se presenta en un estado puro, sino que siempre está enredada. (Galcerán, 2012). A este poder colonial heterárquico, Ramón Grosfoguel lo denomina “sistema-mundo europeo-cristiano-centrado moderno/colonial capitalista/patriarcal” (Montes y Busso, 2007, p. 5).

En la historia universal, este poder colonial terminó cuando apareció en escena la modernidad; sin embargo, el fin nunca llegó. Discursos de académicos y políticos sostienen que con la modernidad se liquidaron las administraciones coloniales y se dio inicio a la formación de Estados-nación, lo que hizo que los sujetos subyugados se quitaran de encima el lastre de la esclavitud. No obstante, el grupo modernidad/colonialidad plantea que este poder desigual sustentado en la idea de raza y que nace en 1492 con la invasión de América por parte de Europa, sigue intacto hasta nuestros días; lo sucedido fue más complicado que eso, ya que si bien la esclavitud física explícita fue abolida, la esclavitud física (como cuando un sujeto trabaja hasta que su cuerpo ya no aguanta) y mental, implícitas, continúan. Esta es la dimensión de la colonialidad del poder (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007)

La ‘colonialidad’ es entendida como un fenómeno histórico mucho más complejo que el colonialismo, y que se extiende hasta nuestro presente. Se refiere a un ‘patrón de poder’, que opera a través de la naturalización de jerarquías raciales que posibilitan la re-producción de relaciones de dominación territoriales y epistémicas, que no sólo garantizan la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino que también subalternizan y obliteran los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados (Quijano, 2000, citado por Restrepo 2007, p. 292).

Entonces, la modernidad no fue una etapa posterior al colonialismo y lo que le abolió; la modernidad es la cara oculta de la colonialidad, y ésta siempre ha justificado el poder desigual ejercido no sólo en América, sino a nivel global. Enrique Dussel, sabiamente, expone que, desde la invasión europea a América, la Modernidad es convertida por Europa en la base de un nuevo patrón de poder mundial, el “capitalismo moderno/colonial eurocentrado”. Aquí el pensamiento europeo, es guiado por el discurso racial, donde el color blanco como superior al negro justificará, en

adelante, todas las acciones de poder imperial, global, universal, acaparador y cala en la relaciones yo-otro de múltiples formas. *Por tanto, la modernidad se subdivide en la primera modernidad en que se presenta el “conquisto, luego soy”: la esclavización; y que da paso a la segunda modernidad, donde pienso luego soy”: la época de la ilustración* (Dussel, 2000)

En la primera modernidad, el esclavizador europeo domina por medio de la violencia física, pero en la segunda modernidad, la herramienta de dominación se vuelve más sofisticada, ya que las armas se combinan con ideas, las cuales van a mantener el statu quo de los esclavizadores. Los discursos eurocéntricos de filósofos ilustrados de los siglos XVII y XVIII afirman la supremacía de la raza blanca europea; dentro de los más destacados, se encuentran las premisas de Descartes, considerado el padre de la filosofía moderna; uno de sus axiomas es “pienso, por lo tanto existo”, base para considerar el racionalismo como fundamento de toda ciencia, dejando atrás las explicaciones metafísicas de la realidad humana que, por lo general, son atribuidas a las comunidades amerindias; también propone el dualismo antropológico en que el hombre es dividido en dos sustancias irreconciliables: el alma y la carne, donde la primera no depende de la segunda para existir, muy diferente de explicaciones espirituales de tribus y comunidades latinoamericanas quienes no pueden concebir una sin la otra.

Por su parte, Immanuel Kant sostiene que el ser humano se encuentra en la minoría de edad y la manera de salir de ella es la ilustración. Estar en minoría de edad es culpa del propio ser humano, derivada de la incapacidad de servirse de su entendimiento sin el direccionamiento de otro, es la falta de decisión y ánimo para servirse con independencia ¡Ten valor de servirse de tu propio entendimiento! es el lema de la ilustración. (Kant, 1784). En este sentido, los seres humanos son capaces de madurar, pero los salvajes no. Según Emmanuel Chukwudi Eze (2001), africano estadounidense detractor de los planteamientos racistas de Kant, en el manuscrito Lecciones de Antropología, Kant plantea que,

...la raza de los americanos no puede educarse. No hay fuerza motivadora, porque carecen de afecto y pasión. Ellos no están en el amor, por eso tampoco tienen miedo. Apenas hablan, no se acarician mutuamente, nada les importa y son haraganes (pp. 224-225).

Esta idea es reforzada con su geografía moral, soportada en una taxonomía de las razas, en que se establece que el hombre europeo es el único que cuenta con la capacidad de hacer que la humanidad se desarrolle:

Género original: blanco moreno

Primera raza: muy rubio (Europa del Norte), de frío húmedo.

Segunda raza: rojo cobrizo (América) de frío seco.

Tercera raza: negra (Senegambia) de calor seco.

Cuarta raza: amarillo olivo (India) de calor seco (Chukwudi Eze, 2001, p. 48).

El filósofo Chukwudi Eze sostiene que esta tabla ordena las razas de tal forma que, las ubicadas en las escalas más bajas, se exponen como salvajes, licenciosas, incapaces de ser agentes morales y, por tanto, no pueden sacar de la memoria eso que les apega a lo natural y a la maldad. La visión kantiana proclama a los europeos como los únicos “conductores” del género humano y a los nativos de los continentes colonizados como irreflexivos, e incapaces de ilustrarse por sí mismos, es decir, la visión que tiene Kant del colonizado (americano, asiático y africano) responde a una lógica de naturalización de la “diferencia colonial” (Mignolo, 2003 citado por Lepe-Carrión, 2004, p. 69).

Este diseño local europeo inventado por ilustrados se convierte en la única forma válida de vida y, por ende, de control sobre lo conocido como lo desconocido, para incluirlo dentro de un orden universal arbitrario, el sistema-mundo europeo-cristiano-centrado moderno/colonial capitalista/patriarcal. De esta forma, “el blanco establece entre él y el mundo una relación de apropiación” (Fanon, 1973, p. 105) con una gran intención: “... la lucha imperial por el control de los *territorios* claves para la expansión del naciente capitalismo y de la *población* que habitaba esos territorios” (Castro-Gómez, , p. 22).

La estrategia es, por ende, primero vaciar a los dominados de sus riquezas e historias locales (religiones, economías propias, culturas, relaciones sociales), objetivándolos y enfrentándolos a sus propios cuerpos, convirtiéndolos en instrumentos de carga, para luego tomarlos como entes a ser asimilados a la forma europea. Esta es la maniobra de obligar a esa otredad a ser, pensar y actuar como el sistema dominante, pero, a la vez, marcar parámetros que nunca lo dejarán estar en términos de igualdad con su opresor.

El maltrecho y enmudecido cuerpo no constituye una mera ejemplificación de la situación del gobierno colonial; constituye a la vez su instrumento y su resultado, y, aún es más, el gobierno colonial *no existiría* sin tales instrumentos y sin tales resultados (Fanon, 2009, p. 209)

La colonialidad del poder conlleva a que se presenten la colonialidad del saber y del ser. En el caso del sujeto de “raza negra”, él más afectado por la situación colonial, la colonialidad del saber se manifiesta en que ya racializado, se convierte en un objeto que se puede medir desde el esquema racial/epidérmico, sin posibilidades de hablar desde sí y sus conocimientos y, si lo hace, es con la idea de agradar y ser reconocido; esto perpetúa su *no-ser*, ese que está separado del *ser* por una línea epistemológica creada desde voces expertas ilustradas, en que el negro resulta esclavo de sus estereotipos, desconfiando hasta de su sombra y cayendo en las redes de la trampa colonial : “Es un hecho: los blancos se consideran superiores a los negros. Es también un hecho: los negros quieren demostrar a los blancos, cueste lo que cueste, la riqueza de sus pensamientos, la potencia igual de su mente” (Fanon, 2009, p. 44).

La colonialidad del saber se manifiesta en el desconocimiento de los saberes, de los otros, infringidas, incluso desde la postura eurocéntrica se pensó que los pertenecientes a la “raza negra”

no tenían capacidad de pensar; se investigó sobre el tamaño de su cerebro, sobre su inteligencia...para tratar de demostrar que eran más animales que humanos. Lo que no cabe en los parámetros de la modernidad y de la ilustración, es barbarie...

Así, el eurocentrismo es "...el carácter universal de la experiencia histórica europea, las formas del conocimiento desarrolladas para la comprensión de esa sociedad se convierten en las únicas formas válidas, objetivas, universales del conocimiento" (Lander 2005, p. 15). Además, precisa que una construcción eurocéntrica "...piensa y organiza a la totalidad del tiempo y del espacio, a toda la humanidad, a partir de su propia experiencia, colocando su especificidad histórico-cultural como patrón de referencia superior y universal" (Lander, 2005, p.64).

Por su parte, la colonialidad del ser se basa en el rechazo, negación, evasión, lástima, hacia el "otro racial" o su asimilación, con tal de disminuir lo que le haga diferente pero, a la vez, marca una diferencia cortante con el dominador, lo que niega su humanidad y lo logra con estereotipos que muestran de forma caricaturizada su singularidad para luego ubicarlo en términos de desigualdad social, como lo afirma Franz Fanon, desde su propia experiencia y lo complementa el docente e investigador Homi Bhabha:

... el Negro sigue siendo un Negro: su raza se vuelve un signo inerradicable de *diferencia negativa* en los discursos coloniales⁸. Pues el estereotipo impide la circulación y la articulación del significante de "raza" como otra cosa que su *fijeza* como racismo. Ya sabemos, desde siempre, que los negros son licenciosos, los asiáticos, hipócritas... (Bhabha, 2002, p. 101)

Y es que el color guarda un peso incalculable en la representación y autorepresentación de quien es racializado. Basta con traer un fragmento de uno de los pasajes descritos por Manuel Zapata Olivella en su libro "Changó el Gran Putas":

El abuelo Falupo dice, dirigiéndose a su sobrino Sacabuche: los africanos no tendremos más padres espirituales que los blancos. Tratarán de matar nuestra magara pintándonos el alma con sus miedos, sus rencores y pecados. Y cuando nos veamos en un espejo con la piel negra, no nos quedarán dudas de que somos los hijos de Satán, pues, según predicán, el Dios blanco hace a sus criaturas a su imagen y semejanza (2010, p. 205).

Pero la cuestión no termina aquí ya que el dispositivo racial inserto en la colonialidad del ser se perfecciona, encargándose de organizar los diferentes colores en línea biológicamente evolutiva. Con ello,

Cuando se formaliza esa idea en la categoría "raza" y en el "racismo" resultante, no se refiere ante todo a las diferencias fenotípicas entre las gentes, color de piel, ojos, cabello, etc., etc. Porque eso es real, pero banal. No tiene relación con las "facultades" humanas, inteligencia, etc., etc. La idea de "raza" se refiere a que esas diferencias son parte del desigual nivel de desarrollo biológico entre

⁸ En singular el discurso colonial es el lugar de articulación de las diferencias discriminatorias por medio de métodos silenciosos y estratégicos que hacen del imperialismo occidental un triunfante al paso del tiempo.

los humanos, en una escala que va de la bestia al europeo. Se trata pues de una diferencia de naturaleza entre los miembros de una misma especie. (Quijano, 1993, p. 759)

El racismo ya no sólo funciona por medio de la clasificación de arriba hacia abajo en escala cromática (del blanco al negro), moral (del bueno al malo), sino que también lo hace en línea evolutiva, que va del civilizado al primitivo, donde este último está más cerca del animal. Es tan refinado el discurso racial, que, incluso hoy, cualquier persona podría catalogarse a sí misma negra, amarilla o blanca de acuerdo a su preferencia, pero muy seguramente esa balanza racial de preferencia personal se incline más por autoreconocerse blanco. Nótese no más cuando en una familia de hermanos negros existe la pelea por salirse del embrollo racial al decir: -yo no soy el negro, mire bien, el negro es él- señalando a otro hermano-⁹. O, cuando una persona se declara afrodescendiente sólo para acceder a beneficios sobre becas educativas, pero en una reunión privada hace alarde de su blancura, al parecerse a algún personaje de películas hollywoodense.

Esta experiencia racial marca en su existencia tanto a los sujetos colonizados como a los colonizadores, donde se presenta la deshumanización ontológica por medio del lenguaje, que fija en las mentes y en las acciones el significado de negro, indígena, mestizo y blanco; a tal fenómeno se le denomina colonialidad del ser: “La colonialidad del ser es un concepto que intenta capturar la forma en que la gesta colonial se presenta en el orden del lenguaje y en la experiencia vivida de sujetos” (Restrepo, 2007, p. 154).

A manera de síntesis se pensaría que hoy día no se puede hablar de una colonialidad del poder, del saber y del ser establecidas por condiciones propias de la piel o de la evolución, ya que según las políticas actuales, estos discursos han sido “reevaluados en busca de dejar atrás el racismo”. Lo que se racializa, más que el cuerpo del sujeto, es lo que éste representa: su corporalidad (conformada no sólo por cuerpo físico como se hizo alusión en líneas anteriores sino demás dimensiones del ser humano), sus ademanes, sus expresiones, sus conocimientos, sus formas de organización política y social; en fin, la manera en que se inserte o no en los códigos occidentales; de allí que, quien quiera proclamarse y ser visto como blanco, lo hará, así su pelo, facciones, y hasta manera de vestir, hayan estado relacionados, en algún momento histórico, como pertenecientes a una cultura de lo negro o de lo indígena. Ser blanco, ser adinerado, ser refinado, ser heterosexual, ser...lo que diga que sea el ideal de blancura.

¿Cómo encontrar ese lugar desde donde se sigue racializando, jerarquizando, colonializando? Bien, pues aquel locus no ha sido estático en el tiempo; en su inicio, fue Europa; hoy, Ramón Grosfoguel anuncia que los Estados que colonializan al mundo son los pertenecientes al grupo de los siete (G7); Estados Unidos, Japón, Alemania, Reino Unido, Francia, Italia y Canadá. También, al interior de todo Estado se erige la distinción centro-periferia; y seguramente, para no ir tan lejos,

⁹ Experiencia real que surge de la conversación con una amiga egresada de ciencias sociales.

al mirarnos en el espejo, se hallará la semilla del eurocentrismo que, desde la gran escala territorial geo-política, se ubica en el territorio más próximo, el propio cuerpo.

CAPÍTULO 3

El dispositivo racial reafirmado desde las prácticas del Estado colombiano.

En el capítulo anterior mostré cómo con la invasión a América por parte de Europa, se establece una nueva categoría: la idea de raza. Tal categoría en un principio fusiona rasgos físicos, específicamente el color de la piel, con significados, de lo que resulta un maniqueísmo en que el color “negro” denota lo feo, lo malo, lo salvaje, contrario al color blanco, el cual significa lo bello, lo bueno, lo civilizado. De esta división dicotómica surgen los nuevos roles sociales: esclavo-amo, cristiano-supersticioso, en fin, una organización racial que tiene como eje principal el dispositivo racial. Esta idea de unos seres superiores y otros, que no lo son, es reforzada por discursos ilustrados de europeos, discursos que rectifican que el “negro” y el “indio” necesitan del “hombre blanco” para poder ser conducidos por el buen camino, esta es la colonialidad del poder; además el “Hombre blanco” representa el ser racional, y en oposición, el que no es blanco, es falta de razón y de esto se trata la colonialidad del saber; en este sentido, como quien piensa, existe (según la premisa cartesiana), entonces el salvaje al no tener la facultad de pensar, por tanto no cuenta con una existencia válida, pues carece de humanidad, colonialidad del ser. Es de esta forma que, las distintas colonialidades han hecho que la inferiorización y subalternización de quien no es blanco, tenga justificación tal, que el hecho de tratarle de forma desigual ya es un acto natural, pues, según este andamiaje de justificaciones epistémicas, cada cual obtiene lo que merece, y quien es razonable merece por tanto, toda la gracia divina y terrenal.

Ahora, es momento de indagar cómo se presentan las colonialidades en el país, o más bien ¿Cómo se presenta el dispositivo de “discriminación racial”, en Colombia?, para de esta manera comprender por qué el racismo sigue patente en esta sociedad regida por las normas en contra de la discriminación racial y la segregación.

Racismo estructural hacia las mujeres y hombres “negros”.

La práctica de un yo-imperial sobre otro-subalternizado es producto de las colonialidades del poder, del saber y del ser; y si la colonialidad del poder se refiere a la interacción entre formas modernas de explotación y dominación, justificadas en la idea de raza, la colonialidad del saber se refiere entonces, al régimen epistemológico impuesto desde Europa al resto del mundo, justificado por la ilustración; la colonialidad del ser, por tanto, describe la experiencia vivida de la colonización y su impacto tanto en los cuerpos como en el lenguaje. (Maldonado-Torres, 2007)

Para Santiago Castro-Gómez (2005), el Estado moderno colombiano es un Estado-colonial del poder. En las ciencias sociales latinoamericanas y en las ideas del común de las personas, el proceso colonial se percibe una etapa histórica ya superada, que no tiene que ver con la realidad del presente; sin embargo, las desigualdades actuales en el plano global y nacional demuestran lo contrario, puesto que se mantienen los patrones de colonialidad, "... de esos procesos en los que las clases dominantes locales continuaron construyendo a las clases subalternas como ignorantes e inferiores, y así como las más explotadas en la cadena de acumulación capitalista del sistema mundo" (Pardo, 2006, p. 341).

Entre los siglos XVI y XVII, luego de la violenta invasión europea a Latinoamérica, las comunidades religiosas provenientes de Europa asumieron el rol de formadoras, por medio de prácticas religiosas que utilizaron la lengua originaria de las comunidades ancestrales para introducir la obediencia y el amor a Dios. Ellas educaron con la convicción de que los indígenas asentados, ya tiempo anterior a la conquista, eran objetos vacíos a ser colmados de contenidos espirituales para hacer posible la "adaptación a la cultura" del *hombre blanco*. (Cruz et al., 2009).

La tarea educativa era pues, la *conversión* de las sociedades indígenas al sistema de prácticas, reglas y valores morales que implicaba el cristianismo, proceso absolutamente necesario con vistas a la dominación y hegemonía que supone la permanencia de la ocupación (Silva, 2004, p. 24)

El colono subordinó a las comunidades indígenas, quienes pasaron a ser mano de obra; no obstante, la explotación física a la que fueron sometidos, las enfermedades traídas de Europa y las confrontaciones, los diezmaron. La solución que surge es raptar a hombres, mujeres y niños africanos, marcarlos con hierro caliente (práctica denominada "la carimba") (Cruz et al., 2009) y posteriormente, utilizarlos en la productividad económica del nuevo continente, en el rol de esclavos. Los africanos son transportados en un viaje transatlántico y llegaron principalmente al puerto de Cartagena "... para trabajar en los campos mineros, en las plantaciones, en el servicio doméstico y muchas otras tareas que tenían que ejecutar bajo los rayos del sol" (Friedemann y Arocha, 1986, p. 3).

Durante la colonización, los colonos utilizan el término "negro", para referirse a los diversos grupos cimarrones, manumitidos, libertos y esclavos, con la pretensión de anular la diferencia cultural y aportes a la vida cotidiana: "simplemente son negros" que "deben ser limpiados de su maldad", ya que son descendientes de Canaan, malignos, sucios y anticatólicos; esto justifica su esclavización. Es así que el negro esclavizado es considerado tan sólo un instrumento de trabajo sin pasado, sin identidad individual, ni colectiva, a quien la vida le depara un camino lleno de humillaciones y castigos atroces. (Cruz et al., 2009).

Pronto, el anhelo de libertad por parte de los esclavizados generó formas de resistencia o cimarronaje, lo que amenazó con deteriorar el sistema económico de la Colonia y desintegrar los

parámetros del orden social ya establecido; por tanto, era primordial impedir el despliegue de las tradiciones africanas. Como medida de segregación para conservar el mando, se optó por establecer un proceso de inquisición para cristianizar con prácticas religiosas católicas, a cargo, particularmente, de la comunidad jesuita. Esta comunidad enseñó el concepto de amistad verdadera bajo el Código Misional de Sandoval y su lógica aristotélica, en que se argumenta que existe un vínculo preestablecido por designio divino entre amo y esclavo. La pretensión con ello es, por una parte, crear “filiación” para el control de africanos rebeldes quienes formaron palenques, quilombos, cumbes y mambíes para enfrentarse a los esclavistas. (Friedemann y Arocha, 1986); por otra, conseguir la efectividad en términos productivos para hacer frente al problema de la muerte masiva de indígenas. Con esta “amistad”, el esclavo asume el trabajo forzado como un beneficio que lo acerca al estatus jerárquico desde la religiosidad. (Cruz et al., 2009).

La obligación del amo hacia el esclavo se institucionaliza. El dominador no sólo estaba en la obligación de facilitarle el adoctrinamiento cristiano para dotarlo de alma y personalidad, sino, en lo que respecta a su relación con el mundo, debía proveerle de educación, alimentación y vestimenta; aparentemente todo esto con un carácter positivo pero, en realidad, lo que se buscaba era su deculturación, para sumergirlo en el pensamiento eurocéntrico. (Cruz et al., 2009)

El discurso civilizador católico facilitaba la legitimación del poder colonial; más si el esclavo no entendía por las “buenas”, tenía que entender por las malas, con torturas esclavistas que lo lastimaban, castraban y cercenaban, pero que no entorpecían “...la jornada que por ley tenía que comenzar al alba y terminar doce horas después, al ponerse el sol” (Friedemann. y Arocha. 1986, p. 4).

A la escena colonial entró el término “castas”, el cual era utilizado para designar el territorio de raptos o grupo étnico de los africanos convertidos en esclavos; sin embargo para el siglo XVIII, su sentido tomó otro rumbo. El mestizaje aumentó y la élite criolla utilizó el método de las castas como forma de clasificación de las características fenotípicas individuales, las cuales designaron a quienes eran o no-blancos. (Cruz et al., 2009). Es, de esta forma, que las castas de mayor componente blanco se convirtieron en las más reconocidas, distinguidas y con todas las virtudes, mientras que las indias, negras y demás, fueron excluidas, porque contaban con defectos atribuidos a “su naturaleza tropical”. (Pardo, 2004).

Posicionar el orden de castas conllevó a la clasificación de la población de acuerdo con la procedencia racial, la cual se debía corroborar por medio de un certificado, expedido por la institucionalidad colonial para demostrar pureza de sangre. (Villa y Grueso, 2008).

Los certificados de pureza de sangre se convirtieron en una posibilidad de circulación y ascendencia social en los territorios coloniales; este documento se requería para ocupar un cargo en

la institucionalidad colonial, así como para contraer matrimonio con las señoritas pertenecientes a las familias prestantes de la época” (Villa y Grueso, 2008, p. 186).

De este modo, los privilegios económicos y políticos fueron reservados para los blancos, quienes podían aumentar su *capital simbólico o cultural de blancura*, por medio de la obtención de bienes y compra de esclavos. También, personas mestizas y grupos subalternizados buscaban la movilización social, para mejorar su capital cultural, por medio de casamientos con personas “más blancas” y la obtención de títulos de limpieza de sangre. (Pardo, 2004).

Esto representó la *primera modernidad*, en que se construyeron subjetividades desde el discurso racial de linaje biológico y color de la piel interiorizado en las conciencias, los deseos y los hábitos de las personas, expresado en creencias religiosas, vestimenta, certificados de nobleza y comportamientos; todo ello fue configurando la plataforma de la colonialidad del poder. (Pardo, 2004).

No obstante las reformas borbónicas de Carlos III en el siglo XVIII apuntaron a la transición entre un Estado feudal basado en el privilegio de sangre y el latifundio, al de un Estado administrador de las crecientes poblaciones, con centros urbanos plagados de problemas; esto, desde una burocracia experta y una economía que incorporara las nuevas técnicas e industrias. Tales reformas pretendieron dejar atrás los privilegios improductivos de los criollos blancos y dar relevancia a la economía, a la política y a la considerable existencia de la población mestiza. (Pardo, 2004).

Los borbones sabían que la verdadera riqueza de las naciones no eran los recursos naturales ni la defensa de posesiones preciadas de la gente de alcurnia, por parte de guerreros expertos en armas, sino los recursos humanos, y para aprovecharlos se hizo necesario crear un paquete de políticas que cambiaran los hábitos que hasta entonces existían. Este paquete político se centró en obtener un conocimiento exacto de la población a ser gobernada. “De lo que se trata entonces es de crear un tipo de sujeto productivo y obediente a las directrices del Estado” (Castro-Gómez, 2005, p. 99).

Las reformas borbónicas querían crear las condiciones para que el Estado ejerciera una política de control sobre las instituciones sociales y los recursos naturales, pero sobre todo, sobre la *vida* de sus súbditos y, para ello, se basó en conocimientos expertos como la estadística, la cartografía, la educación cívica, la medicina y la criminología. (Castro-Gómez, 2005).

Los criollos más conservadores se opusieron a perder su estatus, pero ya era tarde; las reformas les atacaron de forma violenta, por medio de la destrucción de redes de familias criollas y expropiación de todos sus privilegios económicos y administrativos; lo mismo sucedió con la Iglesia. Pero, uno de los golpes más contundentes a su capital simbólico, fue crear políticas que favorecían a indios, negros, libres, mulatos y mestizos, principal fuente de trabajo. (Castro-Gómez, 2005).

Por ejemplo, una de las prácticas ejecutada por la casa borbón para modernizar al Estado, a la luz de la ilustración, fue la jurídica, en que aparecieron los *Códigos de Sol*, los cuales divulgaban una supuesta inclusión institucional del negro; un ejemplo tácito fue la expedición de la Cédula Real de Aranjuez, en que se le reconoce a los negros su labor agrícola, sin la cual el comercio no sería lo próspero que resulta ser (Marley, 1985), además,

de sol a sol debían trabajar los negros en las colonias de España en América; así lo disponía, con la pretensión de “proteger” a los esclavos, la real cédula firmada en Aranjuez el 31 de mayo de 1789. Empero, la cédula no era sino otra más de un sinnúmero de recopilaciones y normas jurídicas represivas que desde el siglo XVIII empezaron a forjarse en torno al control y sujeción de los esclavos: negros africanos catalogados por la legislación pertinente como bienes muebles (Friedemann y Arocha, 1986).

En cuanto a la colonialidad del saber, el Estado borbón perpetuó el privilegio de las élites sobre las mayorías étnicas

... basados ya no en el argumento de la genealogía de nobleza, sino en el conocimiento ilustrado de la racionalidad y de la antropología emergente que encontraba evidencias de inferioridad intelectual y biológica de las «castas» en el discurso de la ciencia (Pardo, 2004, p. 344).

Es así como, en Colombia, se hace la transición de una primera modernidad a una *segunda modernidad*, en que el poder ya no es por la fuerza, sino un poder estratégico, donde la superioridad del blanco sigue intacta. La situación del sujeto subalternizado, por tanto, no cambia, ya que ambos discursos son absorbidos por la colonialidad del poder.

Durante la conformación de la Nueva Granada, la posición de académicos está dividida entre la ciencia y la gobernabilidad, pero en lo que están de acuerdo es en la inferioridad del conocimiento de las etnias, situadas por fuera de la academia europea, ya que se consideran mitos o creencias sin ningún peso científico. Los criollos crearon un régimen de exclusión y explotación en que las poblaciones étnicas y los pobres son considerados inferiores a la luz de las formas de pensamiento ilustradas, que ya hacían mella en el siglo anterior y que se consideraban objetivas, universales y desligadas de toda representación afectiva (Pardo, 2004). El juego de la Ilustración resultó el juego de incluir para excluir, de nombrar para discriminar, acto que fue en detrimento de otras culturas.

La segregación del sujeto negro por parte de criollos y borbones continuó, al concebírsele como instrumento en busca de la libertad. Dentro de esta realidad, al negro la libertad solo le podía venir de afuera, de ideas racionales, ya que por sí mismo no la podría conseguir. La libertad es un atributo que se le “otorgó” al negro y que lo dotó de herramientas culturales y racionales para que pudiera llegar a la mayoría de edad kantiana y por fin adherirse a los procesos de blanqueamiento. (Cruz et al., 2009).

En 1842 se aprobó la Ley de aprendizaje, la cual prolongó la dependencia de los esclavos; es así que, los esclavos que tenían 18 años, eran obligados por parte de los alcaldes, a servir a su antiguo

esclavo para que este pudiera “educarlo” en una profesión. El objetivo de esta ley fue preservar el sistema esclavista, por medio de la represión y persecución, al punto que quien se fugara, era enviado a ser parte de los ejércitos de la República. (Tovar, 1994)

Con esta ley se echó abajo la Ley del 21 de julio de 1821 aprobada por el Congreso de Cúcuta con el que se había decretado la libertad de vientres en que los hijos de esclavos que nacieran en Nueva Granada quedaban libres; es la defensa de la economía criolla a través de la aprobación y mantenimiento de sistemas esclavistas.

A pesar de que las Juntas de Manumisión tuvieron ideas abolicionistas desde 1821, solamente después de confrontaciones regionales con los esclavistas, el 21 de mayo de 1851 el presidente José Hilario López decreta la libertad sin condiciones. Este acontecimiento desató la “guerra civil del 51”, hecha, sobre todo, a manos de los esclavistas caucanos (Villa y Grueso, 2008). No obstante, los negros debieron permanecer en condición de esclavos y trabajar en obligaciones domésticas por retribuciones paupérrimas (Cruz et al., 2009).

Los procesos de territorialización, invisibilización, deculturación y segregación influidos por el blanqueamiento y dirigidos a esclavos, cimarrones, libertos y manumitidos, aniquilaron su autonomía y autoidentificación. Tal práctica legislativa de asimilación de otras culturas a la dominante se denomina como un *racismo de Estado* (Cruz et al., 2009).

Dentro de las dinámicas restrictivas a las que son sometidas las personas y comunidades que habitan los territorios periféricos de la nueva jurisdicción del Estado nacional, se encuentra el desechar la memoria de las personas, los pueblos y, en general, de todo lo que refleja a lo étnico, quiere decir lo negro y lo indígena. Según Nina Friedemann, aquí se presentaron dos estrategias por parte de las comunidades negras, una de huida y otra, de enfrentamiento. De huida de lo negro hacia lo blanco, con los problemas de despersonalización que esto implicaba; y de enfrentamiento del negro con su propia identidad y también con la identidad propuesta por la sociedad dominante. (Arocha y Friedemann, citado por Villa y Grueso, 2008).

Las comunidades cedieron ante la presión, con el fin de ser tenidas en cuenta a la hora de pensar la unidad cultural y nacional, lo que dejó como resultado la reducción de particularidades de los pueblos periféricos, inferiorizados y marginados y la centralización de las decisiones estatales en manos de las élites criollas. La situación de comunidades negras e indígenas pasó, entonces, de una exclusión explícita por parte de los criollos más conservadores, a la de una asimilación e integración obligada a la identidad impuesta por parte los criollos ilustrados, donde fueron obligados a apropiarse la lengua castellana, el catolicismo y todas las demás prácticas que se proclamaron claves de una “civilización culta”, visto lo culto como lo letrado y lo moralmente correcto. (Villa y Grueso, 2008).

A través de los estudios arrojados por la Comisión Corográfica, los republicanos denominaron a las personas de comunidades negras “como raza africana o como descendiente de ellas” (Villa y

Grueso, 2008, p. 182), con el fin de negar su participación en la institución moderna del Estado-nación. Los campesinos son representados como mestizos que se debían alejar de la herencia aborigen por medio de discursos de higiene y asepsia, que los desacreditan y los desalojan de las proximidades de la ciudad. Debían olvidar lo que los ligaba con lo ancestral como, por ejemplo, el uso de la chicha, para ser remplazada por la cerveza a manos de emporios industriales.

Los gobernantes del siglo XIX y parte del XX posicionaron en Colombia una democracia racial organizada por jerarquías, donde en el escalón más alto se ubicaron los descendientes de españoles, más abajo los mestizos y por último, indígenas y negros, considerados seres inferiores. Aquí, el ser étnico se vio como origen de los problemas sociales, como fuente de todo mal que se debe erradicar, a través de procesos de homogeneización que respondan al proyecto moderno de Estado. Es, de esta manera, que el otro comenzó a depender de traducciones oficiales que lo incluyen para excluirlo, negándole la posibilidad de narrar la nación desde su alteridad.

En el siglo XX, más exactamente en 1910, la celebración del centenario de Independencia parecía dejar atrás la República para dar paso a una “nueva era”. El sentimiento de gran Patria invadía no sólo a políticos e intelectuales sino a muchas otras personas debido a la exposición de objetos emblemáticos como motores, relojes, vidrios, máquinas de textiles y aparatos científicos, exhibición que, a la vista del público, creaba una imagen de modernidad. (Castro-Gómez, 2008).

La exposición universal de París fue el modelo a seguir de la exhibición de 1910. No se construyó una torre Eiffel pero sí se fundieron estatuas de Caldas, Nariño, Bolívar y Policarpa, distribuidas por todo el país. No se hizo el evento en un lugar como el Cristal Palace, pero sí en el parque de la Independencia en el sector de San Diego, donde estaban algunos emblemas de progreso, como las líneas del ferrocarril, el tranvía eléctrico y la cervecería Bavaria. Tampoco se hizo una inauguración ruidosa con fuegos artificiales, como ocurrió en París, pero en la plaza de Bolívar, a media noche se congregó un público de 40.000 espectadores, para saludar los festejos, donde, según la crónica del intelectual y patriota Miguel Triana, a la primera campanada la multitud entonó el himno nacional y por todas las mejillas corrieron lágrimas con sentido patriótico. (Castro-Gómez, 2008).

El reconocimiento patriota ya no era para quien tuviera apellidos de abolengo o títulos de nobleza, sino para las personas que eran capaces de generar riqueza para el país, con esfuerzo y perseverancia, es decir que, desde el punto de vista de la economía, todos eran iguales. No importó la diferencia entre el casco rural y urbano, ni los bajos índices de producción industrial y de expectativa de vida, tampoco los altos niveles de analfabetismo, lo importante era que todos los colombianos se reconocieran en el “espejo del trabajo” pues era la mejor ofrenda que pueden dar los hijos a su madre patria. (Castro-Gómez, 2008).

El racismo tradicional de las élites colombianas se combinó con los códigos de asimetría instaurados por el capitalismo industrial, dando como resultado un discurso moderno/colonial escenificado plenamente en la exposición (p, 235), donde se representó la autoimagen de superioridad de las élites criollas sobre los demás sectores poblacionales, siendo una proyección racista en que negros e indígenas no aportaron sino sólo problemas a la nación. (Castro-Gómez, 2008).

Para esta época aún se tenía la plena convicción de que a España se le debían la raza, la religión, la cultura y la lengua, lo que confirma la persistencia de la colonialidad del poder. La fe y la lengua eran considerados pilares de la nacionalidad, ya que sólo ellos permitían unidad del cuerpo social (Castro-Gómez, 2008).

Por su parte, las élites andinocéntricas defendían el mestizaje como posibilidad de borrar las barreras raciales y conseguir un compuesto social con el que se dejaran atrás las marcas heredadas por indígenas y negros. Las elites querían conservar el supuesto patrimonio heredado por españoles, a través de oleadas migratorias de europeos que venían a mezclarse con nativos para “mejorar la raza”. Laureano Gómez, sería uno de los presidentes que apoyó el proyecto de eugenesia, con el cual se pretendía “mejorar la raza”, por medio de la manipulación genética donde se intentaba que la raza europea predominara. (Villa y Grueso, 2008).

CAPÍTULO 4.

El dispositivo racial experimentado en la situación socioeconómica y las modificaciones culturales que vive el afrobogotano.

El capítulo anterior muestra cómo el dispositivo racial es asumido por el Estado Moderno colombiano, un Estado donde las élites criollas, como representantes de la raza superior, adoctrinaron a quienes para ellos no son más que “indios” y “negros”; su objetivo es mantener el dominio por medio de la explotación y para hacerlo, se sirven del término de “castas”, el cual conlleva a la clasificación de acuerdo a la procedencia racial, que se podía corroborar por medio de certificados de limpieza de sangre. Sin embargo, al aparecer las reformas borbónicas en escena, este requisito de limpieza de sangre deja de ser importante, pues ahora lo primordial es mantener el statu quo de las elites criollas. Además de dejar a un lado los certificados de pureza, el sistema esclavista es modificado para que “indios” y “negros” ya no sean forzados hasta la muerte, ahora lo importante es sacar provecho conservando la vida de los esclavos. Esto por ningún motivo quiere decir que la colonialidad del poder y del saber se hayan abolido, más bien la forma en que gobierna comienza a ser diferente.

Ahora, en el presente capítulo al responder a la pregunta de ¿cómo se presenta el dispositivo racial en la ciudad de Bogotá? se encuentra que si bien las prácticas de gobierno se modifican, el racismo sigue intacto, pues ahora se refleja en la desigualdad socioeconómica entre los ahora llamados “afrocolombianos” y quienes no lo son, es decir, los “mestizos”. Además de ello, el racismo impulsa a que existan modificaciones culturales de quienes arriban a la ciudad, pues ya no pueden ser los mismos porque comienzan a ser catalogados de supersticiosos, ignorantes, en fin, son tildados bajo toda una trama de palabras peyorativas y acciones displicentes.

Discusión sobre cómo se nombra lo afrodescendiente.

En la Bogotá actual no se puede hablar de una clase de poder hegemónico y dominante, como se presentaba en el país para el siglo XVI, donde el esclavo estaba subyugado a las cadenas, al látigo y demás de condiciones infrahumanas. Es claro que se pasó de un Estado soberano a un Estado estratégico, en que ahora prevalece la vida por encima de la muerte. Ya no se trata, pues, de que las “razas” consideradas inferiores desaparezcan por medios de violencia directa, sino que se incluyan e integren al sistema cultural y económico existente, lo que se traduce en un racismo estructural vigente, una colonialidad que se encarna en la situación socioeconómica y cultural que viven los afrobogotanos, o sea, los afrodescendientes que viven y han nacido en Bogotá.

Para los propósitos de esta investigación, se hace indispensable conocer la situación socioeconómica y cultural del afrodescendiente que reside en Bogotá; sin embargo hay que comenzar por decir que la misma categoría de análisis denominada “afrodescendiente” ha suscitado diferentes opiniones entre los investigadores, debido a la ambigüedad de los etnónimos utilizados en las encuestas del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), a la hora de dar cuenta de la población afrodescendiente que reside en Colombia.

Los etnónimos son claves a la hora de nombrar, ya que como se ha visto en tiempos pasados, el europeo utilizó el de “negro” para referirse a los africanos esclavizados, lo que invisibilizó las diferencias entre comunidades provenientes de África y desconoció sus elementos culturales, al reducirlos al color de piel que tenía, de por sí, una connotación negativa; ahora, el DANE hace una apuesta por etnónimos que den cuenta de la cantidad de afrodescendientes que hay no sólo en Bogotá, sino en el país, pero ¿se podría caer en errores pasados?

Por ejemplo, en el año 2000 en la etapa 110 de la Encuesta Nacional de Hogares, el DANE aplicó una encuesta a todos los miembros de hogares pertenecientes a trece áreas metropolitanas del país, por medio de la cual debían responder al ver cuatro fotos, a cuál se acercaba más su fenotipo. Las cuatro fotos utilizadas que se mostraron eran: la de un hombre de tez negra vestido con camisa y corbata, de aspecto adulto joven, que podría identificarse con un perfil profesional; la de una mujer negra-mulata entre 20 y 30 años; la de una mujer que podría caer en un fenotipo “mestizo”; y la de una mujer de fenotipo “blanco”. Y una quinta opción estaba a disposición para quienes no se identificaran con ninguna de las anteriores. (Viáfara et al., 2001, citado por Arocha et al., 2002).

Adoptado este ejercicio, Carlos Viáfara junto a Fernando Urrea y Héctor Ramírez dieron a conocer en el 2001 su ensayo titulado “Perfiles Sociodemográficos de la Población Afrocolombiana en Contexto Urbano-regionales del país a comienzos del Siglo XXI” diciendo que, entre Bogotá y Soacha, había 533.739 afrocolombianos. Sin embargo, estos resultados fueron puestos en tela de juicio por Jaime Arocha y su grupo de trabajo, al considerar que sub-representaban censalmente a la población afrocolombiana, por varios factores: ellos no especificaron cuántos “negros” y “mulatos” se encontraron en ambas zonas metropolitanas, lo que dejó ver una contradicción ya que si utilizaron estos dos etnónimos deberían haberse reflejado explícitamente en los resultados. Tampoco explicaron en el texto qué querían decir por etnónimos como negro o mulato; sólo se llegó a comprender esto cuando Arocha entrevistó telefónicamente a Urrea, quien aclararía que se referían a la percepción y autopercepción de color de piel. (Arocha, et al., 2002)

Por otro lado, Viáfara y compañeros localizaron en polos opuestos prácticas basadas en la pigmentación vs. etnónimos de sentimiento de pertenencia étnica como son “afrocolombiano” y “afrodescendiente”. Sustentaron que cuando los encuestadores preguntaron en los términos de estos últimos para la encuesta nacional DANE 1993, se presentó una subrepresentación porque no había a

escala nacional una visión compartida y declarada por grupos significativos de la población afrocolombiana, como si lo hay en el caso de indígenas quienes se declaran embera, Tumaco...y no querían repetir esta experiencia.

No obstante, dice Arocha, si es interesante esta preocupación entonces por qué no existe la misma en cuanto a los etnónimos de afrodescendiente y afrocolombiano.

[...] habría que preguntarse si palabras como afrodescendiente o afrocolombiano son fieles a sentimientos de pertenencia étnica compartidos y explícitos, o si para captar tales sentimientos no sería necesario considerar etnónimos como <<palenque>> y <<libre>> de uso reconocido en el Palenque de San Basilio, y en el norte del litoral Pacífico, respectivamente. La invención, apropiación y visibilización de etnónimos hacen parte de procesos políticos”. (Arocha et al., 2002, p. 96)

O ternimos como “renacientes” propuesto por Nina Friedemann refiriendose los descendientes de “troncos” familiares de la región aurífera del río Guelmambí en el departamento de Nariño:

[...]Cada mina tiene un árbol y cada árbol se arraiga a una mina. Los troncos de cada [...] árbol fueron fundadores de las descendencias de nuestras minas. Nosotros somos las ramas, somos los descendientes. Somos los “renacientes” (Friedemman, 1974 citado por Arocha, 2001, p. 96)

La tarea de censar se dificulta debido a la falta de consenso en los criterios para definir quiénes son catalogados como afrodescendientes, las estrategias a utilizar en el proceso de su cuantificación (Angola, Pabón y Rojas, 2011) y la utilización de etnónimos que, por lo general, han surgido de un lenguaje importado de Brasil (Arocha et al., 2002). Los etnónimos deben surgir entonces del agenciamiento por parte de las culturas mismas, de su voluntad de pertenencia étnica.

El resultado de la presión por parte de organizaciones sociales y sectores académicos para que el DANE recogiera información específica sobre la población afrocolombiana, se plasma en “Censo General 2005. Nivel Nacional” del DANE, en su etapa de preparación (DANE, 2005). Éste intenta romper con imaginarios errados de la sociedad colombiana, donde se cuestiona el estereotipo de que la población afrocolombiana se encuentra en mayor medida en zona rural y ribereña, *ya que más del 70% habita en contextos urbanos*. Asimismo, demuestra que, al contrario de la creencia de que su presencia se concentra en la zona Pacífica, la población está en todos los rincones de la nación. Por ejemplo, sólo entre el Valle del Cauca, Antioquia y Bolívar reúnen el 51% del total de la población afrocolombiana. (Rojas, 2011).

Paradójicamente el análisis del DANE “Colombia una nación multicultural. Su diversidad étnica”, que comenta sobre el censo 2005 (DANE, 2007), omite las características culturales de la población afrocolombiana que reside en contextos urbanos. Clasifica a la población afrocolombiana en cuatro grupos: los ubicados en el corredor del Pacífico colombiano quienes poseen prácticas culturales propias de descendencia africana, como la conservación de la música, las celebraciones religiosas y la comida. Los raizales del Archipiélago de San Andrés Providencia y Santa Catalina

son de fuerte identidad caribeña, hablan bandé y son de religión protestante, la comunidad de San Basilio de Palenque, que habla palenquero; y por último, los que residen en las urbes. (DANE, 2007) Cabe preguntar sobre este último grupo ¿Se diluye de inmediato la cultura afro en contacto con lo urbano? ¿Se camuflan? ¿Serán urbanos? ¿Faltan investigaciones sobre este grupo, lo cual sería un indicador de omisión? De no hallarse respuestas a otras preguntas, se evidenciaría, así, el desconocimiento que se tiene sobre la existencia de una diferencia cultural presente en las ciudades, que ni siquiera es poca, ya que la mayoría de la población reside en ellas.

En el análisis de 2007 se afirma que el criterio de captación étnica, utilizado en las estadísticas del censo 2005 es más eficaz que los anteriores, debido a la formulación de la pregunta que tiene en cuenta los ítems de autoreconocimiento cultural, lengua y características fenotípicas; así mismo, por primera vez se visualizan grupos étnicos antes no identificados como los rom, los raizales y los palenqueros.

A este respecto, Viáfara, Urrea y Correa resaltan, en 2009, que la pregunta de autoreconocimiento étnico-racial, metodológicamente omite las categorías “blanco” o “mestizo, dejando a la gente blanca o mestiza como categoría residual: “...reduciendo la alteridad étnica únicamente a la gente que se construye como indígena, raizal, palenquera, rom, afrocolombiana/negra-mulata o afrodescendiente. En tal sentido, la gente “blanca” o “mestiza” caería en la categoría residual “sin pertenencia étnica” o población no afrocolombiana...”. (p. 153)

La pregunta así formulada ubica de manera desigual a un nosotros diferenciado de los otros, un nosotros “blanco” y “mestizo” que no necesita proclamarse étnico, para exigir derechos al territorio, la vivienda, la salud, la educación, etc. como sí ocurre a los otros, “negros” e “indios” quienes sí tienen que hacerlo. Es como si la humanidad se hubiese dividido en dos: los étnicos y los no étnicos. Como si la humanidad en sí no hubiese pervivido gracias a la interacción cultural.

Los efectos que esta clase de clasificación arrojan, son inmediatamente de un bajo autoreconocimiento, de huida de las categorías que marcan como “afrocolombiano (a)”, “negro (a)”, “mulato(a)”, “afrodescendiente”, pues resulta muy difícil reconocerse como tal o cual, cuando no ha existido un proceso de sensibilización serio que explique qué implica ser uno u otro, qué connotaciones políticas, económicas y sociales guardan estos etnónimos, cómo empoderarse de una identidad de la cual ni siquiera se tenía conocimiento de su existencia. Además la huida también se presenta por desconfianza, en que el “negro” prefiere no serlo, porque si se le marca, si se le señala, “seguramente no es para algo bueno”. Por su puesto, otra razón puede ser el auto-racismo, en que es mejor ser mestizo, que considerarse “de color”.

Las dificultades censales de auto-reconocimiento que se tienen para hacer una aproximación sobre las y los afrocolombianos que residen en ciudades como Bogotá, dejan ver que el acercamiento a las poblaciones afrocolombianas está sesgado por ideas de rechazo hacia lo

diferente, hacia el que es considerado otro, que no hace parte de mi proceso cultural y por tanto como ser humano.

Son claves las disertaciones hasta aquí presentadas con respecto a los procesos para censar y reconocer de manera más adecuada la población afrocolombiana, puesto que el análisis que se desprenden de los datos cuantitativos y cualitativos por medio de un censo son valiosos para las organizaciones de la base e instituciones locales y nacionales, interesadas en diseñar e impulsar políticas estratégicas con el ánimo de erradicar la desigualdad socioracial y/o administrar su diferencia cultural.

Situación socioeconómica del afrobogotano.

A continuación, se presenta la situación contextual de la población¹⁰ afrodescendiente a partir de investigaciones sobre el tema. Las desigualdades socioeconómicas de esta población tienen su origen en desigualdades históricas, como la esclavitud y dominación que siguen intactas ahora, en el orden capitalista (Viáfara et al., 2009), y hoy pueden ser demostradas con datos censales sobre la población afrobogotana que hacen referencia al patrón altamente selectivo y a las condiciones de vida de ellos y ellas.

Éstas se expresan en condiciones de vida precarias, niveles educativos bajos, menor cobertura de salud y pensiones, mayor tendencia a situaciones de pobreza, discriminación en el mercado laboral, altas tasas de hambre y mortandad con respecto a quienes se podrían autoreconocer como “blancos” o “mestizos”.

De acuerdo con los resultados del estudio de Viáfara Urrea y Correa, “Bogotá es un caso interesante de migración selectiva de población negra que se comporta de manera distinta a las demás regiones del país” (2009, p. 205). Su población “... sobrepasa el millón de habitantes y ha llegado en buena medida por el problema del desplazamiento en los niveles más dramáticos y también por factores de carácter socioeconómico” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2008a, p. 5)

Dicha migración es selectiva, porque quienes arriban son personas entre 20 y 50 años de edad; la población masculina en edades de estudio vive en hogares mayormente unipersonales y las mujeres empleadas en el oficio doméstico residen internas.

En relación a su estado civil, la mayoría está soltera o convive en unión libre; por otro lado su posesión de objetos como carros, motos y demás es baja y las tasas de cobertura en salud y cotización al sistema pensional son escasas, con referencia a los no étnicos (Viáfara Urrea y Correa, 2009, p. 205).

¹⁰ Foucault expone el concepto de población en el seminario “Seguridad, Territorio, Población”, dictado en 1978, como el conjunto de individuos (o el nuevo sujeto-objeto de la economía política), que se comporta obedientemente en términos de alcanzar los objetivos económicos propuestos por quienes gobiernan, contrario a lo que hace el pueblo que es resistirse. (García, 2012)

Ahora bien, en la capital, los afrocolombianos frente a los no-étnicos presentan un índice agudo de necesidades básicas insatisfechas. El porcentaje de la población con hambre es mayor que el de la población no étnica y si bien no es tan alto con respecto a los demás afrocolombianos, sigue siendo un gran problema. En lo que respecta a la vivienda en que habitan, aunque esté construida con buenos materiales, cuente con servicios básicos y el 16% aproximado sea dueña de la misma, existe hacinamiento en la relación personas-número de cuartos (3 o más personas por cuarto).

En el 2002, la investigación titulada “Mi gente en Bogotá. Estudio socioeconómico y cultural de los afrodescendientes que residen en Bogotá”, arrojó una lectura inicial, por medio de encuestas, en la que los afrobogotanos decían no estar tan mal, porque no se consideraban víctimas de discriminación, debido a sus buenas condiciones de vivienda y la posibilidad de aspirar a una mejor posición social, educándose. Sin embargo, se encontró en un segundo acercamiento, por medio de entrevistas informales, que la discriminación que ellos negaban respondía a una forma de resistencia a la misma, es decir, a una voluntad de ocultamiento. Encontraron, por ejemplo, que quienes buscaban vivienda en arriendo tenían experiencias discriminatorias, al considerárseles mala paga y ruidosos (Arocha et al, 2002), incluso pueden encontrar anuncios como “SE HARRIENDA PIEZA N.N.” que quiere decir que se arrienda pero “No a Negros”¹¹.

Si bien la investigación de Arocha termina en el año 2001, es de subrayar que sus análisis estadísticos, en cuanto a la situación de la población afrobogotana, están vigentes y esto se evidencia al contrastarlos con otros estudios basados en el Censo Nacional realizado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en 2005 y analizado en 2007 por el mismo DANE.

Los hogares afro se establecen en los barrios: Casablanca, Britalia y Gran Britalia ubicados en la localidad de Kennedy, aunque están por toda la ciudad. (Molina, 2013 citado por Arocha et al, 2002). Al relatar sus historias de vida, sostienen que, en muchas ocasiones, se les evita y rechaza con expresiones corporales utilizadas por “mestizos y blancos”, como torcer la boca o frases ofensivas como “ese barrio esta minado de negros”. (Arocha et al., 2002). Mientras que, en el municipio vecino de Bogotá, Soacha, también hay una presencia importante de afrodescendientes (según el artículo realizado por Kirstine Westh en 2005, el 50% de la población en Cazucá es afrodescendiente; Cristina Tavera, en 2004, identifica los barrios La Isla y El Oasis del sector Corinto, Caracolí, Los Robles, El Progreso, El Arrullo y Luis Carlos Galán, de Ciudad Bolívar, como sectores donde se asienta numerosa población afrodescendiente en condición de desplazamiento). (Rodríguez y Jiménez, 2006).

¹¹ Esta explicación sobre la abreviatura de N.N. la presenta el profesor Oscar Quintero inscrito al programa de sociología de la Universidad Nacional en una de sus clases, la cual tuve la oportunidad de presenciar durante el segundo semestre del año 2015.

Entender lo que ocurre con población afro de Bogotá requiere tomar en consideración el municipio de Soacha porque, si bien este último hace parte del departamento de Cundinamarca, de acuerdo con las divisiones político – administrativas existentes, gran parte de su población afrodescendiente se traslada a Bogotá para trabajar o estudiar: “Soacha en especial se ha convertido en una ciudad dormitorio, donde vienen a dormir, pero se desarrollan, gastan, y pagan digamos...consumen en la capital de la república” (Caracol TV, 2013) En general, las condiciones de vida en Soacha en especial las condiciones de vivienda propia son precarias, en términos de sus materiales, como paredes de adobe, piso de tierra, puerta y techo de lata, sólo cuentan con electricidad y se ven obligados a transportar el agua dos veces por semana, desde Potosí; las líneas telefónicas son ilegales. (Rodríguez y Jiménez, 2006).

En cuanto al sector educativo, el analfabetismo, la inasistencia a clases y la no obtención de algún nivel escolar en el país son mayores en afrocolombianos que en grupos no étnicos. Entre las tasas más bajas de analfabetismo están Bogotá y San Andrés Islas; sin embargo, la deserción escolar es alta en las principales ciudades del país sobre todo de la mujer afrocolombiana. Seguramente ello se relaciona con la participación laboral desde edades tempranas. (Viáfara, Urrea y Correa, 2009).

Un número considerable de afrocolombianos llega a Bogotá para trabajar en los sectores público, privado o informal, por traslados laborales, a estudiar, o alternar estas dos actividades; además de los cientos de desplazados por la violencia, obligados a modificar sus dinámicas culturales propias (Rodríguez y Jiménez, 2006).

La llegada a la ciudad está acompañada no sólo por la premura de conseguir vivienda, sino, además, de trabajar. “Esta labor... trae consigo una necesidad imperante de conseguir dinero, un sinnúmero de obstáculos enmarcados en la falta de oportunidades que se presentan y una multiplicidad de actitudes discriminatorias por parte de la población citadina”. (Rodríguez y Jiménez, 2006, p. 101)

Dentro de las principales actividades y empleos de los afrobogotanos están: el servicio doméstico, la construcción, la vigilancia y la venta ambulante de fritos y frutas. En porcentaje más bajo, los afrodescendientes trabajan como docentes, abogados, y sólo el 1%, como jefes o empresarios privados. Sus lugares de empleo son: los restaurantes de comida de mar, las peluquerías y discotecas concentrados en la zona Centro y Sur. (Rodríguez y Jiménez, 2006).

En cuanto a este aspecto, es evidente la desigualdad étnico-racial, ya que “tienen mayor participación laboral que el resto de los residentes de la capital. Sin embargo, reciben sueldos más bajos” (Arocha et al., 2002, p. 22), agrega Viáfara que esto no ocurre sólo en la ciudad, sino en toda la nación.

Entonces, me pregunto, ¿hay que trabajar como negro para vivir como blanco? Este dicho popular combinado con burla y humor, enmarcado en un estereotipo racial, designa al afro no como

sujeto, sino como objeto de producción; y al “blanco” se le posiciona en una escala más alta, que le da el derecho de una retribución superior. Resulta decepcionante que exista esta situación aún después de promulgar por doquier los derechos humanos, la desigualdad en nuestro país sea el pan de cada día y se vea reflejada, en gran medida, en los bajos ingresos recibidos por las “clases menos favorecidas”.

La desigualdad laboral se debe, en gran medida, a que su nivel educativo formal es inferior al resto de la población y, por ende, no los favorece para emplearse con mejores salarios o deben optar por el trabajo informal como “la rusa” en construcción, el servicio doméstico, la venta de hortalizas, verduras, frutas como el coco y el chontaduro en espacios públicos.

Aprovechando el imaginario que tiene el mestizo sobre sus tradiciones culinarias, como gancho publicitario, los afros combinan lo simbólico con lo económico; por ejemplo, ofrecen “platos típicos”, en restaurantes, cuando en realidad estos cambian mucho en su preparación y presentación; se busca hacerlos provocativos al paladar ciudadano, al utilizar los productos que tienen a la mano; sin embargo, tienen el inconveniente de que se les asocia con el desaseo. Estos espacios se convierten en lugares de comunicación, de reacción frente a la discriminación. El mundo negro y el no negro se encuentran de manera respetuosa (Rodríguez y Jiménez, 2006)

Y es que la discriminación racial se presenta debido a la presión que ejerce el sistema económico sobre el sujeto afrodescendiente, en su obtención de un capital humano para entrar en el juego del mercado laboral. Se puede evidenciar en primer lugar, antes del ingreso al mundo laboral debido a la desigualdad en la adquisición de capacidades a causa de servicios de salud irregulares, una educación de baja calidad y de difícil acceso, segregación residencial y económica. (Viáfara, Urrea y Correa, 2009)

En segundo lugar, en el terreno laboral existe un trato diferenciado por parte de los empleadores que, en su mayoría, no son afrocolombianos. Ellos controlan el tipo de personal a contratar, el perfil para ingresar; no sólo tienen en cuenta variables como educación y experiencia, sino, además, las habilidades para trabajar en equipo, relacionarse, cumplir con las competencias profesionales, destrezas sociales y de ventas, cualidades que, por lo general, no se les atribuye a los afrocolombianos y generan un trato en condiciones desiguales e injustas. (Viáfara, Urrea y Correa, 2009)

Incidencia de la migración en las modificaciones culturales de la población afrodescendiente que llega a Bogotá

*Llegado allí, por nadie conocido,
y harapos vestido,*

*larga pena sufrí, pobre estudiante;
pero esa vida miserable y dura
de mi actual desventura,
no vale ¡oh no!,
jamás un breve instante.*

Candelario Obeso, Fragmento del poema “Sotto Voce”, nacido de sus dificultades económicas en la ciudad de Bogotá.

Al existir la realidad de la migración de los afrodescendientes hacia Bogotá, por múltiples factores, como los laborales, educativos y de desplazamiento forzado, distintos sectores institucionales han afirmado que no es necesario el territorio geográfico para vivir lo afro, su cultura. Dicen que ya no es posible ver las etnias como circunscritas a territorios originarios, y menos aún, que los derechos del colectivo sólo sean para ese espacio físico. “... Pueden existir pueblos sin territorio, pero sí con derechos” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2008a, p. 6).

Incluso, jurídicamente, se apela a la sentencia T-422 de 1996, donde se dictamina que *no necesariamente* la población afrodescendiente debe ser entendida dentro un territorio físico, como una constante, para su reconocimiento; también lo hacen las pautas culturales y tradiciones que, con suficiente fuerza y arraigo, generan unidad interna del grupo y su correlativa diferenciación externa. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2008a).

En este mismo sentido, al relacionar la cultura y la migración hacia la ciudad, algunos académicos sustentan que, muchas prácticas culturales se pierden al entrar en contacto con las dinámicas urbanas, pero el entramado cultural, o en otras palabras, las “territorialidades incorporadas”, permanecen independientemente de que puedan o no ponerse de manifiesto (Tavera 2004 citado por Rodríguez y Jiménez 2006). Lina Cabezas dice, por ejemplo, que “no se presenta una destrucción de la cultura, sino la transformación de la misma; el desarraigo de sus territorios crea la necesidad de adaptar anteriores prácticas y costumbres al nuevo contexto”. (Citada por Rodríguez y Jiménez, 2006, p. 156).

El territorio es definitivo para que la cultura afro se despliegue. Un tema por demás complejo, ya que, si bien el desplazamiento forzado y la falta de voluntad política en asignarle unas tierras viables al afro, van en detrimento de su autonomía para crear un proyecto de vida y de educación propia, asimismo, es cierto que algunos afrodescendientes están en Bogotá, su nuevo territorio, y esto implica pensar a corto plazo qué buscan, qué necesitan para hacer visibles sus conocimientos ancestrales: ¿Una ubicación geográfica en sus tierras de origen?, ¿la valoración de su ser como territorio que guarda la memoria de lo vivido en tierras lejanas?

Los afrocolombianos, con miras a resolver su situación de desplazamiento o mejorar sus condiciones socioeconómicas y educativas, han creado mecanismos de inserción en la ciudad capital. Se apoyan en el paisanaje¹² para crear espacios de manifestación multicultural¹³, se refuerzan los lazos de unión y se plantean estrategias a favor de sus derechos. (Rodríguez y Jiménez, 2006). También cuentan con la familia y organismos de ayuda como son las ONG.

Bares, discotecas, restaurantes se convierten en escenarios de acción cultural para chochoanos, caucanos, “paisanos” y colonias¹⁴, donde interactúan y reproducen valores sociales y culturales. (Rodríguez y Jiménez, 2006) En algunos casos, no tan afortunados, se opta por restringir la entrada de los “blancos” a “sus sitios” de rumba.

Los afro han introducido en la ciudad la música y la danza, como elementos inherentes a la construcción de identidades afro y raizal, y los peinados en tanto formas estéticas de reivindicar etnicidades y afirmar identidades. También lo hacen con la religión, como resultado de reinterpretar y mezclar formas y creencias introducidas por los esclavizadores con las heredadas de la sabiduría ancestral africana. (Rodríguez y Jiménez, 2006).

Ellos recrean un sincretismo para establecerse en la ciudad, donde comúnmente son destacadas las expresiones del bailarín, cantante o rumbero, como únicas características de su cultura, más allá de esto, no se deja ver cualquier otra. (Aguilar citada por Rodríguez y Jiménez, 2006). Habría que pensar en dar un mayor estatus a sus conocimientos ancestrales, memoria histórica, aportes a la nación, entre otros.

Por el contrario, están quienes de forma individual, interiorizan el discurso negativo sobre la identidad étnica, lo que hace que se aíslen y no participen de la comunidad para no ser relacionados con ésta. (Rodríguez y Jiménez, 2006). A su vez están a quienes no les interesa diferenciarse, porque han nacido en Bogotá y están influenciados desde su nacimiento por la dinámica de la ciudad, por “... consiguientemente, viven inmersos en la cultura blanco-mestiza, en donde no existe un sentido de diferencia ni, otro horizonte, compuesto por sectores afrodescendientes que han logrado constituir entornos comunitarios que han posibilitado la recreación de aspectos significativos de sus cultura propia” (Alianza Entrepueblos citado por Rodríguez y Jiménez, 2006, p. 162).

Independientemente de la posición que tome cada sujeto, los cambios culturales no se hacen esperar. La inserción a la capital, al parecer, consiste en crear una nueva identidad para lograr

¹² El paisanaje es la conformación de un grupo al que se pertenece siendo descendientes de África y solidarios con los suyos. (Rodríguez y Jiménez, 2006)

¹³ La multiculturalidad es el reconocimiento de la diferencia, cosa que no implica un diálogo de saberes más comprometido y justo como sí lo asumiría una interculturalidad crítica.

¹⁴ Las colonias son grupos que representan los intereses de la población y sirven de interlocutoras entre la misma. (Rodríguez y Jiménez, 2006)

integrase de la mejor manera, unas veces se cambian comportamientos en su totalidad, otras veces se transforman, y otras se sostienen lo más intactos posible. (Rodríguez y Jiménez, 2006).

Las modificaciones culturales más notables han sido el pasar de una familia extensa a una familia nuclear, con la mujer como figura central de reproducción cultural. En sus zonas de origen, por lo general, colaboraba al hombre, mientras que, en la ciudad, guía las actividades económicas del hogar, lucha por derechos de las comunidades, reivindicación histórica y cultural, particularmente por la educación y refuerzo de valores étnicos. (Rodríguez y Jiménez, 2006).

En el ámbito de los rituales funerarios, se pasa de hacer la velación en la propia casa con comida, alabaos y una tumba en la tierra que lo vio nacer, a una sala de velación prestada en cualquier rincón de la ciudad y un cementerio ajeno.

Entre los afrodescendientes, una lápida o un árbol marcan la tumba y el lugar donde los vivos van a conversar y a pedirles consejo a sus antepasados suyos. Donde van a ser, porque ‘la gente es de donde están enterrados sus muertos’, conforme nos enseña el *Muntu*, el cual puede estar en riesgo como quienes lo practican. (Arocha, et al., 2002, p. 192)

Sin embargo, los afrodescendientes que llegan a la ciudad modifican estas prácticas funerarias y muchas otras con el ánimo de adaptarse. Pero el esfuerzo por acoplarse no siempre es bien recibido por parte de los demás residentes de la ciudad. Es más, hay una fuerte discriminación hacia la diferencia cultural que representa el afrobogotano y que repercute en su diario vivir. Como actitudes discriminatorias se encuentran la invisibilidad que consiste en ocultar las cualidades del otro, la estereotipación, que reduce las identidades complejas a características y rasgos simples para igualarlas con defectos o limitaciones que no son propias de esas identidades, y la intolerancia o rechazo a la diferencia, a los disensos. (Friedemann, 1984, citado por Arocha, et al., 2002).

Por ejemplo, la invisibilidad se presenta cuando, en la escuela, los docentes pretenden modificar el tono y las palabras utilizadas por niños y niñas provenientes de las costas pacífica o atlántica, o del Caribe. La estereotipación se refleja, en este caso, al asumir incluso, que quienes provienen de estos lugares son lo mismo: “hablan raro”, “no se les entiende lo que dicen”, y todos, sin excepción, “son perezosos para el estudio”; este pensamiento justifica la idea de que existen personas cultas, para el caso los docentes, quienes van a instruir a los incultos, o sea, a los niños y niñas descendientes de África.

Contrario a este planteamiento, En palabras de Sandra de las Lajas Torres Paz, y desde una perspectiva de afroetnoeducación, la cultura es el conjunto de toda práctica humana, que implica el respeto entre las diferencias, donde no existe la distinción entre cultos e incultos y/o salvajes, ya que todos somos poseedores de cultura. La cultura afro responde a una identidad que trasciende lo geográfico y que está basada en la oralidad. Desde su perspectiva dice:

... nosotros como gente afro tenemos una cultura enriquecida por la savia que corre por nuestro árbol cultural, el cual tiene raíces profundas de nuestro árbol origen de la humanidad, África.” (De las Torres, 2010, p. 68)

CAPÍTULO 5

Rastreo de prácticas discursivas alrededor de la “interculturalidad”, desde posicionamientos afrocolombianos.

“Es difícil entender algo de la exactitud de una palabra sin apreciar la medida de su paso, es decir, de su ritmo y del tiempo que se necesita para decirla.

La hospitalidad, Derrida 2006

En el capítulo anterior se muestra cómo a pesar de que el sistema esclavista ya no existe, las formas de nombrar desde los etnónimos utilizados, por ejemplo, en encuestas del DANE para determinar cuánta población afrocolombiana hay, aún no dan cuenta de quiénes son en realidad las mujeres y hombres descendientes de África. Otro aspecto que demuestra que el racismo sigue vigente, es que la situación socioeconómica del afrobogotano, aunque no es la peor (pues hay estadísticas que demuestran que los afrocolombianos que residen en Bogotá son quienes cuentan con mayores ingresos económicos y acceso material), es la discriminación la que no permite un ascenso social. Incluso se ven obligados a cambiar sus hábitos para poder ser aceptados en la ciudad.

Ahora, en este capítulo se investigará si la interculturalidad, como una de las propuestas frente a la discriminación racial, hace frente al dispositivo racial creado por la colonialidad del poder, y fortalecido por la colonialidad del saber y del ser. En este sentido se abordará la pregunta por: ¿Qué dicen las organizaciones sociales e instituciones, cuando nombran a la interculturalidad dentro de sus prácticas discursivas dirigidas a la población afrocolombiana? Aquí se analizará la lucha entre diferentes colectivos quienes disputan entre discursos de verdad, los cuales tienen como intención conducir a la población afrocolombiana de una forma en particular.

La interculturalidad como propuesta frente al dispositivo racial.

La teoría del grupo modernidad/colonialidad advierte que las colonialidades del poder, del saber y del ser están vigentes y que su dispositivo racial cada día se vuelve más sofisticado, por lo que hay que estar en constante observación de este fenómeno. Por este motivo, la interculturalidad como una de las propuestas más actuales utilizadas para el tratamiento de la diversidad cultural, debe ser estudiada con cuidado para no ubicarla como panacea y considerar que con ella se supera

la discriminación racial y se da empoderamiento a las organizaciones étnicas; no obstante, tampoco se debe sospechar de ella, sin conocerla más a fondo.

En cuanto a la herramienta conceptual de práctica gubernamental, entendida como lo que hacen los colectivos humanos para conducir a determinadas poblaciones hacia los objetivos que desean, analizaré las prácticas gubernamentales discursivas tanto de instituciones que, convencionalmente, han decretado las normas sobre la diversidad cultural, como las de organizaciones afrocolombianas e indígenas y de académicos, para comprender la emergencia de la interculturalidad y la intención con que es nombrada.

Especialmente, me dedicaré a las organizaciones afrocolombianas por ser la población de mayor interés en este trabajo investigativo en lo concerniente a la interculturalidad en la educación, desde trabajos como el realizado por los investigadores Maguemati Wabgou, Jaime Arocha, Aiden Salgado y Juan Alberto Carabalí, titulado *Movimiento Social Afrocolombiano, negro, raizal y palenquero: el largo camino hacia la construcción de espacios comunes y alianzas estratégicas para la incidencia política en Colombia*, y del texto *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia, Programa de Educación Bilingüe e Intercultural* elaborado por el Consejo Regional Indígena del Cauca, documentos de FECODE y de la Red Tras los Hilos De Ananse, el Libro Rutas de la Interculturalidad, entre otros textos de relevancia para lo que aquí concierne.

Las posturas político-educativas que allí se encuentren, se pondrán en diálogo con los decretos que el Ministerio de Educación Nacional y otras instituciones involucradas con el tema cultural, han publicado en documentos oficiales, por medio de los cuales se supone dan respuesta a lo que exigen las poblaciones y organizaciones étnicas. Estas prácticas discursivas alrededor de la interculturalidad serán contrastadas con conceptos como las interculturalidades decoloniales, propuestas tanto por Catherine Walsh como por Wilmer Villa. Catherine Walsh, una de las integrantes del grupo modernidad-colonialidad, quien apuesta por la interculturalidad crítica y muestra otras dos clases de interculturalidad que son la relacional y la funcional, además del concepto de interculturalidad situada creado por el investigador Wilmer Villa, quien lo utiliza para hablar de la interculturalidad especialmente nombrada por organizaciones afrocolombianas.

Todo ello se hará con el objetivo de responder a la pregunta ¿Qué dicen las organizaciones sociales e instituciones, cuando nombran a la interculturalidad dentro de sus prácticas discursivas dirigidas a la población afrocolombiana?

La importancia de asumir esta labor desde las dos categorías conceptuales de “colonialidad” y “prácticas gubernamentales” reside en que al revisar las prácticas de los diferentes actores involucrados en el nombramiento de la interculturalidad y ponerlas en diálogo en un plano de horizontalidad, se rompe con la idea de que el poder está centralizado en pocas instituciones que

son las que pueden plantear cómo se debe conducir a las poblaciones culturalmente diferentes para abrir el espectro a las posibilidades de poder existentes desde múltiples fuerzas socialmente construidas. En tal sentido, no es lo mismo afirmar que el poder del Estado es vertical, porque el Ministerio de Educación, regido por intereses internacionales, controla hasta el último rincón de la vida socio-educativa y tiene la última palabra sobre el tratamiento de la diversidad cultural, a decir que existen agenciamientos por parte de colectivos que luchan desde diferentes flancos por posicionar sus verdades en torno al tratamiento de diversidad.

Es así como los colectivos étnicos están, tanto en capacidad de gestionar las políticas que consideran las más aptas para su vida, como también de reproducir los estados de dominación, porque cuentan con la posibilidad de posicionar discursos que les permitan conducir a sus comunidades hacia sus objetivos. Tanto para las instituciones del Estado, como para las organizaciones étnicas existe posibilidad de ejercer poder desde sus subjetivaciones, donde el Estado moderno/colonial es sólo el lugar donde se traducirán estos poderes.

La interculturalidad no es una cosa que siempre hubiese existido (Walsh, 2009) y que las prácticas científicas de la antropología y la sociología “descubrieron”; la interculturalidad es un campo de acción que resulta de lo que dicen y hacen colectivos involucrados en su nombrar. Por tanto, lo importante en este trabajo es analizar lo que han dicho estos colectivos al nombrarla, qué intención y estrategias utilizan.

Usos del término interculturalidad en América Latina y Colombia.

El punto de partida elegido para analizar la interculturalidad en Colombia, es mostrar que la interculturalidad ha tenido varios usos en Latinoamérica. Catherine Walsh, integrante del grupo modernidad/colonialidad y militante en procesos educativos de organizaciones indígenas y afrodescendientes de Latinoamérica, sustenta que la interculturalidad se ha utilizado de forma relacional, funcional y crítica.

En pocas palabras, esto quiere decir que la interculturalidad relacional hace referencia al intercambio entre culturas que se puede dar tanto en condiciones de igualdad como de desigualdad; es una interculturalidad que se asume como cosa que siempre ha existido, porque siempre ha habido intercambios culturales entre negros, indígenas y mestizos; solo que, desde esta perspectiva, incluso la conquista, con su práctica violenta de mestizaje, podría llamarse también intercultural, entonces ¿las prácticas coloniales como ésta, donde se simplifica la relación entre culturas como algo que siempre ha existido, y donde la desigualdad no es un aspecto relevante; también pueden llamarse “interculturales”? La interculturalidad funcional, por su parte, es una interculturalidad más elaborada, pues más allá de poner en evidencia la relación entre culturas, introduce el dispositivo de inclusión, el cual tiene como objetivo integrar a las “minorías culturales” en la estructura socio

cultural establecida, esto con los objetivos de sacar provecho económico de las potencialidades que las poblaciones étnicas tienen, de apaciguar sus luchas y de ocultar la asimetría cultural existente en las relaciones culturales. En este sentido, lo que se quiere con la interculturalidad funcional es que las estructuras sistémicas queden intactas.

Desde una perspectiva que se distancia drásticamente de las dos anteriores, la interculturalidad crítica no parte del problema de la diversidad cultural, sino del problema estructural de la colonialidad donde la idea raza-racismo alimenta la matriz colonial. Esta interculturalidad aún no existe, ya que es un campo de acción en continua construcción, además contiene la problemática racial que atañe a toda la población en su conjunto y no sólo por las comunidades culturalmente diferentes.

Wilmer Villa, adepto al pensamiento de la interculturalidad crítica, por su parte, hace alusión a la *interculturalidad situada* la cual él ubica en las organizaciones afrocolombianas. Esta categoría alude a la construcción de un relacionamiento complejo, con tensiones y problemas, que no deben ser encubiertos, sino afrontados con el consentimiento de las partes, lo cual muestra la existencia de alteridad que no debe ser negada ni pasada por alto.

Es una categoría que alude a la construcción de un relacionamiento otro que pasa por el desplazamiento que tensiona las visiones de mundo de los participantes en el proceso de construcción intercultural. Esta acción no se pretende como un encubrimiento de los problemas sino como un afrontar en consentimiento que lleva a la conciencia de que el problema existe y que, es a través de su abordaje que se logra enfrentar las diferencias; en este sentido esta forma de asumir la interculturalidad, se relaciona con la interculturalidad crítica. Es una acción desde, con y para la mutua implicación y afectación. En este sentido la interculturalidad se convierte en una categoría política que actúa en términos de casa adentro y casa afuera¹⁵. La interculturalidad como acción situada va más allá de la simple consideración de una categoría de análisis que sirve para describir procesos. Esta concepción, supera el ideal liberal de armonía, equilibrio y los consensos (Villa, 2010, p. 47)

Teniendo claro, de forma general, que existen distintos usos de la interculturalidad, ya se podrá entrar en el rastreo de este término en el caso de Colombia especialmente en relación con las organizaciones afrocolombianas que buscan una forma de conducir a las poblaciones afro desde la interculturalidad. Ahora bien, en consecuencia con la postura asumida en capítulos anteriores, la interculturalidad crítica es la propuesta política más acertada a la hora de hacer frente a la invisibilización, estereotipia, auto-racismo, en fin, al dispositivo de “discriminación racial”, ya que en su centro está mostrar que este dispositivo aún existe, y que se encuentra intacto a pesar de que la esclavitud física haya cambiado en la forma en que se manifiesta (pues hoy no se esclaviza con

¹⁵ “Conversación personal sostenida en Septiembre de 2009 en la ciudad de Quito, las dos categorías se pueden relacionar con los procesos de intraculturalidad e interculturalidad”. (Villa, 2010, p. 47)

látigo, sino con jornadas de trabajo extensas y mal remuneradas). Además propone asumir la diferencia cultural no desde la tolerancia, es decir, el soportar al otro y su cultura, sino por la interpelación, el conocer al otro cultural y encontrar en él lo que me hace ser un “yo” cultural.

La invisibilización del Movimiento Social Afrocolombiano desde prácticas discursivas oficiales

Un punto de partida importante para realizar el rastreo y análisis de la interculturalidad como propuesta que incide sobre las relaciones entre las culturas es tener en cuenta el momento coyuntural que representa la configuración de la Constitución Nacional de Colombia.

Las transformaciones Constitucionales en Latinoamérica durante la década de los 90 marcaron un hito histórico frente al tratamiento de la diversidad no sólo étnica sino de todo sentido, ya que hicieron que se pasara de una concepción unitaria y excluyente a un proyecto que la protege e “incluye” en el proyecto de nación.

Específicamente, en Latinoamérica se comienza a reconocer *la coexistencia de diferentes grupos culturales dentro de una misma nación*, manifestación *multicultural* que se hace explícita en Colombia por medio de la Constitución de 1991 en que se establece *el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de la nación* (artículo 7), y *se anuncia la diversidad como rasgo que fundamenta la identidad nacional* (artículo 70).

Este acontecimiento hace que las representaciones sobre la diversidad adquieran una novedosa forma de enunciación “positiva” la cual pareciera por fin cuestionar la subordinación a la que han sido sometidas las poblaciones étnicas (Castillo y Caicedo, 2008) y remover las estructuras discriminatorias y estigmas colonizadores que durante siglos les ha oprimido.

Organizaciones étnicas y Estado concuerdan en que Colombia es una nación pluriétnica y no monocultural; sin embargo este reconocimiento no es para todas las comunidades étnicas. Cuando la Constitución de 1991 promulga la *diversidad*, el reconocimiento cultural sólo está dirigido a una población en particular, la población indígena; para ese entonces, aún no aparece explícitamente en ninguna política la población afrodescendiente, ni mucho menos otras como las rom, las Palenqueras y demás. Términos como multiculturalidad y pluridiversidad son, entonces, asociados exclusivamente a las comunidades indígenas, quienes aparecen como colectivos de sujetos con una cultura propia que difiere de la cultura del resto de la población.

Desde que el sujeto europeo utilizó la esclavización como tecnología de poder¹⁶ para imponer sus deseos en el continente americano, en Colombia, indígenas y afrodescendientes crearon organizaciones étnicas para su defensa y búsqueda de la libertad. Sin embargo, este esfuerzo organizativo ha sido demeritado por las élites criollas que, desde la Independencia, han acudido al

¹⁶Desde el lenguaje Foucaultiano la tecnología del poder hace referencia a las prácticas que determinan la conducta de los individuos al someterlos a cierta dominación por medio de la objetivación del sujeto, estas tecnologías son, por ejemplo, la tortura, las ejecuciones públicas, el trabajo forzado.

liberalismo inglés, dispositivo colonial del saber, por medio del cual pretendieron mostrar que la libertad sólo podía venir de referentes externos, como la Revolución Francesa, ya que la capacidad de racionamiento, sobre todo de los hombres negros, no les permitía una organización política seria.

Este pensamiento colonial se replica actualmente en lo hallado por Wabgou, Arocha y otros (2012) al estudiar la conformación de las organizaciones afrocolombianas. Ellos encuentran que el Movimiento Social Afrocolombiano, es decir, el conjunto de organizaciones que han luchado en torno a reivindicaciones sociales, económicas, políticas, culturales y educativas, es invisibilizado por quienes aseguran, desde una posición indigenista, que las luchas afrodescendientes han estado a la sombra o bajo la tutela de lo agenciado por las organizaciones indígenas.

Para otros, la ausencia de reconocimiento de la población afro en la Constitución del 91, se debe a que no ha existido un movimiento afrocolombiano, porque su fragmentación y dispersión impiden articulaciones fuertes entre organizaciones y por tanto, su accionar a nivel nacional ha sido muy débil, como consecuencia de la heterogeneidad ideológica y la falta de recursos destinados por el Estado para sus propósitos.

Esta actitud negadora del proceso reivindicativo de los afrocolombianos, proviene del racismo estructural que domina a la academia, en que se despoja al africano y sus descendientes americanos de la capacidad organizativa y social para generar cambios. Por tanto, es un asunto que amerita detenimiento, pues una cosa muy distinta se encuentra al indagar acerca de la trayectoria del Movimiento Social Afrocolombiano que, con sus luchas rurales y urbanas, busca reivindicar al pueblo negro, que se diferencia no sólo racial sino, sobre todo, culturalmente del resto de la sociedad. (Wabgou et al., 2012).

A continuación, haré un rastreo de los aspectos históricos más sobresalientes de las luchas que las organizaciones afrocolombianas han ejercido en busca de libertad y lo contrastaré con algunas propuestas indígenas.

La presencia y las luchas afrocolombianas y de algunas propuestas indígenas.

Desde 1492, cuando los colonizadores esclavizaron a las mujeres y hombres provenientes de África para traerlos al continente americano como fuerza de trabajo, ellos se fugaron en busca de su libertad y por medio de la *práctica del cimarronaje* crearon palenques, para internarse en ellos; ya en la Independencia, la mayoría de los hombres negros que participaron en calidad de patriotas en su lucha por garantías de abolición de la esclavitud, se adhirieron a la práctica del liberalismo, sobre todo en las zonas mayormente pobladas por gente negra como la costa Pacífica y el Chocó.

Durante la República, el estado de letargo generado por el proyecto de nación mestiza desató el “despertar negro”. En este momento, la élite ilustrada utilizó el *dispositivo de inclusión* para apaciguar a mujeres y hombres negros, no obstante se percataron de que eran incluidos como

ciudadanos iguales del resto de la población pero, a su vez, se les excluía al invisibilizar su diversidad cultural, por lo que la indignación en vez de disminuir, creció; con este mismo sentimiento, entre las décadas 20 y 30 del siglo XX, líderes intelectuales negros llevaron a cabo procesos antihegemónicos con algunas prácticas de reivindicación étnico-racial y denuncia de la discriminación.

Ya, en medio de los años 40 y 60, las protestas no sólo eran por la diversidad cultural, sino por la denuncia del abandono, la migración y la miseria de la gente negra, esto en el marco del activismo político regional y nacional de la costa Pacífica, del Norte del Cauca, de Buenaventura y de Tumaco; mientras tanto, en Bogotá se seguía haciendo hincapié por el tema de la diversidad étnica que representaba la gente negra y, para luchar por ello, se alojaron en la capital, intelectuales como Natanael Díaz, Manuel Zapata Olivella, Delia Zapata, Marino Viveros y el Negro Robles, provenientes del Cauca y de la Costa Atlántica, quienes tuvieron protagonismo en diferentes lugares del país.

Estos líderes, influenciados por el movimiento cultural de la “negritud”¹⁷ organizaron el Día del Negro el 20 de junio de 1943, en la capital, como una de las primeras protestas en que ellos se manifestaban en contra de la *discriminación racial* en Colombia y los Estados Unidos, aprovechando lo sucedido en una fábrica de Chicago, donde dos hombres negros habían sido linchados; además, lucharon por la *reivindicación de índole étnico-racial* en torno a la identidad negra. También estos intelectuales afrocolombianos fundaron el Club Negro en este mismo año y abrieron el Centro de Estudios Afrocolombianos en Bogotá, para 1947, con el mismo objetivo de años anteriores: protestar contra la discriminación racial y visibilizar la cultura negra.

El Club Negro proponía perfeccionar el sistema democrático y trabajar por la autoestima del negro, marcada por el sentimiento de inferioridad, por lo cual “... *apuesta por la educación y las instituciones oficiales como medios fundamentales para exaltar la contribución de los negros y los “valores negros” en la construcción del país...*” (Wabgou et al., 2012, p. 74). Por su parte, el Centro de Estudios Afrocolombianos realizó estudios etnológicos, históricos, lingüísticos y sobre la influencia de los grupos raciales en Colombia; de este modo, el Centro se concibió como la continuación de la experiencia del Club Negro.

Las ideas de este grupo de intelectuales negros fueron tildadas por la prensa de racistas y separatistas, bajo el argumento de que, en la ciudad no había racismo, porque todos eran vistos como ciudadanos; en respuesta, ellos demostraron mediante el Día del Negro, que la diversidad subalterna negra había sido invisibilizada desde la República.

¹⁷ Movimiento creado por pensadores antillanos y africanos como Aimé Césaire, León Damas y Leopold Senghor quienes reaccionaron a la opresión cultural del sistema colonial francés por medio del rechazo de su proyecto de asimilación cultural además de fomentar la cultura africana, que ha sido desprestigiado; de allí Césaire propone su idea del concepto de negritud.

La interculturalidad, entre perspectivas de reivindicación étnico-racial y biculturalidad.

Para los setenta se presentó una transformación considerable, la cual consistió en traer de regreso las cualidades fundamentales del conocimiento feminista, étnico y demás epistemologías invisibilizadas hasta ese entonces, para así romper con la idea de un conocimiento omnipotente en que el hombre ilustrado era el único productor válido de conocimiento. Es así que,

En los años 1970, el cambio sucedió cuando los indígenas, los negros y las mujeres, blancas y de color, tomaron su destino en sus propias manos. Esto es, el cambio bio-político. El cambio geopolítico tomó lugar en los mismos años en Latinoamérica y África, y vino de la conciencia crítica del Tercer Mundo en la distribución global del conocimiento. (Mignolo, 2005, p. 55).

En consecuencia, las organizaciones étnicas colombianas buscaron abrirse camino, humana epistemológica y políticamente, desde perspectivas de diversidad cultural y biculturalidad, y, en tal objetivo, el término de interculturalidad hizo sus primeros pinos.

Las tácticas de Cátedra negra e Igualdad de Condiciones.

En la década de los 70, se asiste al fortalecimiento del Movimiento Social Afrocolombiano. Uno de los actores que sobresale es el Obispo Gerardo Valencia Cano, quien representa a los pastores católicos afrocolombianos de Buenaventura; el “Obispo Rojo”, apodado así por estar relacionado con la teoría de la liberación, predicaba que los hombres negros que vivían a las orillas de los ríos merecían un trato distinto al de los campesinos mestizos, ya que sus prácticas espirituales eran singulares. Desde la evocación de sus recuerdos, la activista afrocolombiana Libia Grueso dice lo siguiente:

Para mí, el movimiento social afro en el Pacífico Sur toma las bases de ese pensamiento libertario que siembra Gerardo Valencia Cano, con su trabajo y con su pastoral, con la gente que él empezó a formar en ese pensamiento... Nosotros nos íbamos los fines de semana a los ríos a trabajar con las comunidades, bajo la cobertura de la pastoral de Buenaventura de este padre Joaquín. Por eso, nosotros hicimos un trabajo de la mano con el tema espiritual, en el sentido de la dignificación, y nuestras comunidades han sido comunidades muy espirituales, no casadas en una religión, sino espirituales, en el sentido de la espiritualidad como parte de sus vidas; no como religiones, sino como prácticas de vida, del respeto, del orden. *En el pensamiento negro hay una espiritualidad que viene y que ha ido tomando formas institucionalizadas pero que eran parte de la esencia de la comunidad;* por eso, lo del movimiento Golconda: esta nueva generación de sacerdotes, de la pastoral con el pensamiento negro, esta creación de grupos eclesiales de base que se convirtieron en la base de esas nuevas organizaciones de comunidad negra [...]Entonces digamos que destaca el primer planteamiento de que aquí hay una cultura distinta, una manera de ser distinta [...]. (Libia Grueso, citada por Wabgou et al., 2012, p. 121)

Incluso, dentro de sus prácticas pastorales ya hablaba de afrocolombiano. Él decía: “¿Qué pasa contigo hermano afrocolombiano?... ¿qué pasa con mis hermanos, yo no los entiendo?...Siendo ustedes tan dignos, tan nobles, ustedes que tienen tanta sabiduría, tanta nobleza, ustedes ¿Por qué se dejan atropellar?” (Libia Grueso, citada por Wabgou et al., 2012, p. 123).

El obispo Valencia defiende así la espiritualidad afrocolombiana que difiere por completo de la religión occidental. Él lucha por mostrar a sus feligreses que el hombre negro es tan importante en su esencia espiritual como cualquier otro ser humano, por lo que su identidad cultural debe ser valorada y difundida. Estas *tecnologías*¹⁸ son dos formas radicalmente opuestas de asumir al sujeto afrodescendiente ya que, mientras la colonialidad del ser, alojada en la religión cristiana, exige que el afro corte de raíz con sus deidades para que sea fiel a un solo dios, por su parte, Valencia lucha porque la espiritualidad negra, compuesta por multiplicidad de dioses, salga triunfante.

En sintonía con la *práctica de reivindicación de la identidad negra* propuesta por el Obispo, a mediados de los setenta llevó a que se presentaran expresiones organizativas de intelectuales negros, animados por un fuerte sentido de solidaridad étnico racial, con una “comunidad de los que no tenían comunidad”. Ellos se concentraron en diferentes ciudades del país y, con las ideas que allí florecen, se conformaron organizaciones sociales afrocolombianas.

Es así como en el Primer Encuentro Nacional de la Población Negra Colombiana (Cali, 1975) liderado por el abogado y representante a la Cámara del departamento del Chocó, Valentín Moreno Salazar, se discutieron problemas políticos y sociales, donde se sostuvo la existencia de un racismo no declarado en el país, pero sí fomentado por el sistema educativo, el cual reforzaba el prejuicio racial, y para darle solución, se propuso educar al hombre y mujer de “raza negra” para que aprovechara sus propios valores culturales y recursos disponibles en pro del desarrollo de su proyecto de vida. (Wabgou et al., 2012).

También se llevó a cabo el Encuentro regional y del Litoral Pacífico (Tumaco-Nariño, 1975) liderado de igual manera por Moreno Salazar. Allí, se trabajaron puntos relacionados con la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación pública y privada, la exigencia de un mayor número de escuelas y universidades, y el ingreso a facultades de medicina, sin exámenes de admisión o cualquier otro obstáculo. Asimismo, se exigió la titulación de las tierras baldías ocupadas por personas negras de escasos recursos (Wabgou et al., 2012).

Entre los días 24 y 25 de septiembre de 1976, se realizó el Segundo Encuentro Nacional de la Población Negra Colombiana en Quibdó, organizado gracias al Consejo Seccional del Chocó, dirigido por el doctor Zabulón Córdoba Escobar. El tema central fue la identidad del negro en el país, además de su condición económica, social, política y educativa, marcada por la discriminación

¹⁸ Desde el lenguaje Foucaultiano, la tecnología del yo hace referencia a las operaciones que se hacen por cuenta propia o con ayuda de otros, sobre el propio cuerpo y sobre el alma.

racial que se hace evidente cuando una raza se cree superior a otras. En lo referente a la educación, se propuso la culturalización del negro, por medio de la educación media y universitaria y que se incluyeran en el p nsu m educativo nacional de enseñanza media, tanto la cultura negra, como la indígena, ya que han sido pilares de la cultura colombiana. (Wabgou et al., 2012).

En 1977, se busca dar continuidad a las iniciativas impulsadas por Valentín Moreno Salazar, y para ello se organizó el Congreso de Negritudes, en Medellín. Como uno de los hechos más significativos, electoral y políticamente, para las personas negras, es presentado ante la colectividad Juan Zapata Olivella (hermano de Manuel Zapata Olivella) como candidato negro a las elecciones presidenciales de Colombia para el período 1978-1982; esto representaba un avance importante, ya que, por primera vez, un apersona negra aspiraba a la máxima instancia de autoridad ejecutiva del Estado colombiano. En cuanto al valor simbólico que esto representaba, nació un entusiasmo esperanzador al romperse con ideas negativas hacia la comunidad negra como por ejemplo su incapacidad político-organizativa. (Wabgou et al., 2012).

Haciendo homenaje al cimarronaje iniciado en los palenques, el Consejo Nacional de la Población Negra en Colombia organizó el Tercer Encuentro Nacional de la Población Negra Colombiana, en Cartagena, para 1977, considerado el encuentro de mayor importancia política y organizativa de la población negra. All , se ratificó la candidatura de Juan Zapata a la presidencia, además se expusieron temas en cuanto a la toma de conciencia de la población negra, mulata y mestiza del país, la situación sociopolítica y cultural del hombre negro, la educación y nacionalismo negro, y la mujer negra y su destino histórico. Al finalizar esta reunión se destacaron tres tareas fundamentales:

1. Crear una *cátedra de "cultura negra, o historia de las realizaciones culturales del hombre negro"*, que tenga vigencia en la educación secundaria y universitaria en todo el país.

2. Conformación de un plan educacional que corresponda a una verdadera *educación negra*, especialmente en las regiones de población mayoritariamente negra. Papel valioso juega el profesorado negro en este proceso de difusión de las características culturales, logradas por el hombre negro a través de la historia.

3. Fomentar la creación de bibliotecas y centros de lectura donde la base informativa sea la cultura negra en África y América (Wabgou et al., 2012, p. 111).

Después de estos encuentros de negros colombianos, se dio lugar al Primer Congreso de Cultura Negra de las Américas, (Cali, 1977) en el que aparecieron figuras afrodescendientes de Europa, África y América. Los temas a tratar fueron etnia negra y mestizaje, filosofía y afectividad, creatividad social y política, creatividad material y artística. El congreso criticó fuertemente cómo después de la Independencia colombiana, la dirección del país qued  a cargo de los criollos, quienes con orientación ideológica y filosófica del liberalismo inglés, no comprendieron la realidad

histórica que vivían en ese momento, y cómo el papel del sistema educativo, bajo los preceptos de liberalismo, resultó trascendente a la hora de configurar los nuevos ciudadanos, en detrimento de los descendientes esclavizados, quienes fueron excluidos de la nación e invisibilizándolos y esto sostuvo el racismo y la discriminación racial. (Wabgou et al., 2012).

Para poner en práctica lo acordado durante este Congreso se planteó:

establecer un fondo de publicaciones de textos escolares y secundarios sobre la presencia del negro y su proyección en la cultura de las Américas (Zapata Olivella, 1988, p. 171), lo que reflejó el interés de visibilizar el tema afro a través de la educación. (Wabgou et al., 2012, p. 116).

Dentro de las últimas propuestas aprobadas en plenaria se encontraron:

a. Establecer que en la vida política de cada país se creen normas específicas en las que se imponga que las cámaras legislativas reglamenten la normativa en relación con el negro en los distintos frentes:

i) Campo educativo, en donde reevaluando la historia se incluya la participación del negro en las distintas etapas de ella. ii) Llevando esa historia de los negros al campo educativo en los tres niveles: primario, secundario y universitario.” (Wabgou et al., 2012, P. 116).

b. Que se den a conocer en el contexto internacional las conclusiones del I Congreso de la Cultura Negra para que sean elevadas como normas a cumplir.

Con las dos proposiciones finales se hace aún más evidente que en el seno del I Congreso de la Cultura Negra en las Américas se cimentaron las bases para el trabajo futuro, porque en este evento se estaba hablando de la creación de leyes específicas, como *la actual ley 70 del 93 para comunidades negras y los decretos 804 y 1122 sobre educación, para llevar la historia de África y sus descendientes al sistema educativo en todos los niveles de forma no onerosa*; lo mismo es válido con referencia a la importancia de legislar internacionalmente con la vigilancia de todos los países de la región. (Wabgou et al., 2012, p. 116).

Gracias a estos encuentros, se fortaleció la idea de que el *dispositivo racial*, amparado por la educación oficial, estaba intacto, a pesar del argumento de que los afrocolombianos eran considerados ciudadanos; por tanto, esto justifica la necesidad de continuar con las *prácticas de cimarronaje* que van en contra de la discriminación racial y reivindican la identidad negra. Para ello, las organizaciones afrocolombianas optaron por dos *tácticas*: la táctica de conformar una *Cátedra Negra* para *rescatar* los valores negros que contribuyeron a la creación de la nación colombiana y la táctica de exigir *Igualdad de Condiciones* por medio de la *integración* al proyecto de nación, esta vez con las mismas garantías y derechos de los cuales los demás ciudadanos gozan.

Para finales de los setenta, además de los encuentros de las comunidades negras, se presentaron trabajos promovidos por intelectuales como el periódico *Presencia Negra* creado por Amir Smith Córdoba y publicado en Bogotá por el Centro para la Investigación y Desarrollo de la Cultura Negra (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2008a) y se presentaron círculos de estudio dentro de los que sobresalió

el espacio organizativo SOWETO, de Pereira, donde se discutían temas de África y de los afrodescendientes de América y el Caribe. (Wabgou et al., 2012).

Juan de Dios Mosquera, uno de sus principales integrantes, afirma que en los encuentros aprendieron a diferenciar entre el concepto de negro y de afrodescendiente en que, el primero es un invento del europeo para dirigirse de forma discriminatoria y racista a las personas de un color de piel oscuro o ébano y, el segundo, la propuesta política nacida por el obispo Valencia Salazar, que apuesta por reconstruir la identidad desde la herencia ancestral de africanía. (Mosquera, 2016). En este espacio, también se aprendió el concepto de interculturalidad. En palabras de Mosquera:

... En el círculo de estudios Soweto nosotros aprendimos sobre la diferencia entre el concepto de negro, persona negra o de piel negra, afrodescendiente y afrocolombianos; aprendimos también el concepto de interculturalidad de la sociedad colombiana. *Esa interculturalidad integrada por los conceptos de africanidad, la indigenidad y la hispanidad*; aprendimos el concepto de la herencia africana en la sociedad colombiana, integrada por dos grandes conceptos: la afrocolombianidad y el pueblo afrocolombiano; aprendimos también que el pueblo afrocolombiano era el conjunto de la nación, de la gente colombiana que tenía la herencia africana en su genes, esa población era africana criolla, era fromestiza, y nos dimos cuenta de que más de la mitad de la población colombiana es afrodescendiente, con todos sus colores, desde los colores de piel más oscuros hasta los colores más claros, pero con la herencia africana en sus genes, en nuestros cuerpos, en nuestra realidad étnica nacional; aprendimos que la afrocolombianidad es un patrimonio de todos los colombianos, estos son un conjunto de valores, los cuales han estado segregados del resto de los valores de la población colombiana. Esos valores han sido transmitidos y recibidos en la convivencia de los africanos esclavizados con el español esclavista y con los pueblos indígenas también esclavizados. (Mosquera, 2011, citado por Wabgou et al., 2012, pp. 127-128)

En cuanto a las zonas rurales, en los 70 se encuentra muy escaso registro de procesos organizativos en términos de luchas étnico-raciales, esto debido a que para ese entonces el negro que vivía en los campos era considerado campesino. (Wabgou et al., 2012).

La tecnología de la biculturalidad.

Mientras esto sucedía con las organizaciones afrocolombianas, en 1971 se conforma el *Consejo Regional Indígena del Cauca* (2004) como respuesta ante la pérdida de tierras en manos de terratenientes y la imposición de valores dominantes introducidos en las comunidades indígenas, por medio de escuelas oficiales laicas, la educación contratada y la evangelización, educación que les hacía negar su identidad y les obligaba a volver clandestino el trabajo de sus sacerdotes y rechazar sus lenguas. Para el Consejo, a diferencia de otras organizaciones, *“hacer política es hacer educación y hacer educación es hacer política”*; por tanto, una de sus mayores apuestas fue crear el

Programa de Educación Bilingüe, ligado a la lucha por las tierras, la diversidad cultural y la autoridad de sus cabildos, proyecto que se concretó para finales de esta década.

Este programa educativo nació con el objetivo reconceptualizar la educación en general. Durante el 5º Congreso del Consejo Regional Indígena del Cauca, se hizo evidente la necesidad de fortalecer la cultura y los cabildos, por medio de la creación del Programa de Educación Bilingüe, programa con el cual se investigaría una educación basada en la *autonomía*; además, se exigió la presencia de maestros bilingües investigadores en las comunidades, para que revisaran su situación lingüística y educativa. *El objetivo no era entonces hacer escuela, sino fortalecer los procesos organizativos por medio de ésta* (CRIC, 2004).

Dentro del Programa de Educación Bilingüe, lo primero en gestionarse a manera de semilla para todo el Cauca, fueron las escuelas comunitarias que tuvieron como objetivo:

“... generar *una educación para defenderse colectivamente como indígenas y no una educación para superarse individualmente*, siendo este último el supuesto objetivo de la escuela, aunque en la realidad, las escuelas locales daban una educación de segunda clase a las comunidades indígenas” (CRIC, 2004, p. 42).

Antes de la existencia del Consejo Regional Indígena del Cauca, la educación del magisterio proponía que la lengua indígena fuera vehículo por donde vincular al niño indígena a la lengua oficial, que era el castellano para que se modernizara; luego, con la creación del Consejo, se comenzó a cuestionar este modelo: la lengua indígena no debía ser utilizada como puente para la castellanización, sino que ésta se debía impartir en relación con los contenidos culturales propios de cada cultura; sin embargo, también comprendieron que aprender castellano era necesario para usarlo como puente para ganar derechos étnicos. (CRIC, 2004)

El bilingüismo, entonces, toma doble sentido, para el discurso oficial es la forma en que se toma la lengua indígena para, por medio de ella, estimular la práctica del castellano, “único capaz de sacar al indígena de su situación de ignorancia”. Para los indígenas el bilingüismo es la forma de fortalecerse internamente utilizando la acción estratégica de aprender castellano. Tomando el planteamiento del indígena nasa Benjamín Dindicué, el Consejo Regional Indígena del Cauca (2004) afirma que,

el bilingüismo que se buscaba, entonces, no era transicional, sino un proyecto de desarrollo profundo en los dos idiomas, fortaleciendo la cultura nasa y, paralelamente, las relaciones políticas con sectores populares no indígenas. En este tiempo no se manejaba la noción de la interculturalidad, pero en el discurso de Benjamín podemos identificar sus semillas (p. 130).

Ante la realidad de las comunidades indígenas, en cuanto a la educación, el Estado reconoce el derecho de los grupos indígenas para definir su educación, una educación diferente a la educación oficial planteada hasta el momento, y esto se hace evidente con el decreto 1142 de 1978, por el cual se reglamenta el artículo 118 del decreto 088 de 1976,

sobre educación para las comunidades indígenas. En dicho decreto, por primera vez, aparece el término de *Educación Indígena*, dentro de la literatura oficial, donde se otorga el derecho a diseñar y ejecutar propuestas curriculares propias y a contar con rubros para contratar a sus propios maestros, lo que dio oportunidad a las organizaciones indígenas de disputar por la legitimidad, el reconocimiento y los recursos del Estado. (Castillo y Rojas 2005).

Con la nueva Educación Indígena descrita por la Organización Nacional Indígena de Colombia¹⁹ como “una educación para la vida, que capacita al hombre para aprovechar la naturaleza y le enseña a vivir en comunidad y a trabajar para el servicio de la comunidad” (1976, p. 18) y su Programa de Educación Bilingüe, las organizaciones indígenas más que reconocimiento dentro del sistema educativo, buscan una clara ruptura con el poder homogeneizante de éste. En tal sentido, el interés no es porque se *adapte* la educación a la cosmovisión del indígena, pues lo que está mal es en sí es el sistema educativo estatal y toda su estructura; por tanto, la exigencia es por otra educación, una educación indígena propia.

La interculturalidad, entre tecnologías de etnodesarrollo y etnoeducación que dominan o liberan.

De la forma ya descrita la interculturalidad comienza a ser utilizada por el grupo afrocolombiano Soweto para los años 70; ahora bien, concretamente en el plano educativo Latinoamericano, para Catherine Walsh este término se presenta en la década de los 80. Esta mujer intelectual y militante involucrada en procesos y luchas por la transformación social en pro de las poblaciones indígenas y afrodescendientes de Latinoamérica y el Caribe, asegura que “aunque no hay evidencia sobre cuándo exactamente la interculturalidad entró en el léxico latinoamericano... empezó a tener utilidad dentro del campo educativo, específicamente de la educación indígena bilingüe, al principio de los años 80” (Walsh, 2000, p. 122).

Para comprender tal acontecimiento, es necesario saber: uno, que la Educación Intercultural Bilingüe está antecedida por la Educación Bicultural Bilingüe, y dos, que esta Educación Bicultural tuvo influencias por parte de Guillermo Bonfil Batalla y sus apuestas en términos de etnodesarrollo y etnoeducación.

Con base en la insistente denuncia por parte de indígenas mexicanos quienes eran objeto de explotación y agresión cultural, la Unesco convoca a una Reunión Internacional sobre Etnocidio y Etnodesarrollo en Costa Rica (1981). Allí, entre otros, se trató el postulado sobre etnodesarrollo del antropólogo y etnólogo mexicano Guillermo Bonfil Batalla, el cual sirvió para fortalecer las apuestas educativas de los movimientos indígenas mexicanos.

¹⁹ Organización fundada en febrero de 1984, producto de la reorganización autónoma del Movimiento Indígena en Colombia que fue iniciado por el CRIC.

Bonfil Batalla (1995) sustenta que los grupos étnicos deben ser analizados dentro de la estructura social desigual en que han sido explotados por la sociedad dominante, como también lo debe ser estudiada la capacidad que tienen de participar en la definición de su propia cultura o lo que él denomina como *etnodesarrollo*, que es "... la capacidad autónoma de una sociedad culturalmente diferenciada para guiar su propio desarrollo" (p, 478).

El concepto de etnodesarrollo se encuentra sustentado en el paradigma de control cultural que da cuenta de la relación significativa entre sociedad y cultura, para con ello, analizar los procesos que ocurren entre grupos culturalmente diferenciados y vinculados por relaciones asimétricas de dominación/subordinación (o lo que denomina el grupo modernidad/colonialidad como sistema moderno/colonial del poder). El objetivo con esto por parte de Bonfil Batalla (1983, 1988) es visibilizar la cultura propia de quienes componen el mundo subalterno²⁰, porque es a partir de ella que los grupos étnicos cuentan con la capacidad de decisión y acción sobre sus elementos culturales²¹, pero sobre todo, con la capacidad de producción y reproducción de los mismos.

En sus palabras:

La naturaleza de la sociedad capitalista, acentuada por la industrialización, implica un proceso creciente de enajenación e imposición cultural en relación con el mundo subalterno, al que se quiere ver convertido en consumidor de cultura y no en creador de ella. Las tesis de la propaganda consumista (tanto de bienes materiales como de sentimientos e ideologías) buscan convencer al hombre subalterno de que es cada vez menos capaz de pensar, hacer, querer o soñar por sí mismo; por que otros saben hacer, soñar, querer y pensar mejor que él. La afirmación de la cultura propia es, por eso, un componente central, no sólo de cualquier proyecto democrático, sino de toda acción que descansa en la convicción de que los hombres lo son por su capacidad creadora. (Bonfil, 1983, p. 7)

Dentro de su teoría de control cultural, propone atender a las distintas dimensiones del fenómeno étnico las cuales son grupos, identidades y culturas como identidades diferenciadas y que se contrastan, inmersas en un sistema de relaciones determinado, "...de modo que cuando se trata de grupos son relaciones sociales, cuando se trata de individuos con identidades étnicas diferentes son relaciones interpersonales e intersubjetivas y cuando se trata de sistemas policulturales son relaciones interculturales" (Batalla, 1986). Para Bonfil, la interculturalidad es algo que muchos indígenas han tenido que practicar, es un concepto que ha abarcado estrategias de supervivencia ante la exclusión de una participación real en esferas políticas, económicas y sociales de un Estado con relaciones globales. (Castillo y Caicedo, 2008).

²⁰ La noción de subalterno es discutida por Wilmer Villa quien sustenta que no se debe nombrar así al sujeto que ha sido discriminado, sino que se le debe nombrar como sujeto subalternizado, ya que es un sujeto externo a él quien lo pone en esa posición social.

²¹ Como mantener la vida, formular y cumplir aspiraciones, definir y solventar problemas y satisfacer necesidades.

Durante el Encuentro en Costa Rica, Bonfil Batalla confirma, a través del concepto de etnodesarrollo, la capacidad de las organizaciones indígenas para reivindicar su autonomía y autodeterminación; además, de forma consecuente, al final de lo sesionado, expresa la necesidad de una educación para los grupos culturalmente diferenciados, que denominó por primera vez etnoeducación.

Los movimientos indígenas mexicanos de la época, impulsados por el eco que tienen sus demandas a nivel internacional, y sobre todo en las palabras de Bonfil Batalla, (Bello, 2009), pero principalmente, por el deseo de una educación que corresponda con la realidad lingüística, cultural y ancestral de las comunidades indígenas (la cual ha sido discriminada por batidas religiosas que imponen la castellanización), proponen la Educación Bicultural Bilingüe (López, 2009). El objetivo es romper con modelos de educación asimilacionista e integracionista²², donde se trata de dominar las culturas por medio de la lengua, para así pasar a una educación bicultural que dé relevancia al acto comunicativo y de mediación entre dos culturas, la indígena y la blanco-mestiza.

Sin embargo, pronto se comienza a comprender que el acto comunicativo es multi y no bicultural, por lo que en la Reunión Regional de Especialistas sobre Educación Bilingüe (México, 1982), se resalta la necesidad de establecer políticas multiétnicas y plurilingües, y por tanto se recomienda la transición de una “Educación Bilingüe Bicultural” al de una “Educación Intercultural Bilingüe” (Walsh, 2009) Es así que el sustento para este cambio es que la,

... colectividad humana nunca llega a ser bicultural debido al carácter global e integrador de la cultura, y por el carácter histórico y dinámico de la cultura siempre capaz de incluir nuevas formas y contenidos en la medida que nuevas condiciones de vida y necesidades así lo requieran (Walsh, 2000, p, 123).

Otro referente de la introducción del término interculturalidad para la década de los ochenta es el que realiza el Estado ecuatoriano, el cual propone en 1983, que en las zonas de mayor concentración indígena se utilice la lengua materna como lengua principal y el castellano como lengua por medio de la cual relacionarse interculturalmente; de este modo, se establece una de las primeras políticas educativas de lo intercultural donde los indígenas son quienes deben comunicarse con la sociedad blanco-mestiza y no al contrario. (Walsh, 2009).

Es así como el nuevo concepto de interculturalidad toma doble sentido. Por parte del Estado,

más que simple reflejo de una política nacional-integracionista, esta noción singular y unidireccional refleja una política educativa internacional en la cual la educación bilingüe es asumida como transicional, de integrar a los niños indígenas a la sociedad nacional y a la lengua oficial y

²² La educación asimilacionista hace referencia a la educación impartida por el sistema oficial, donde se busca enseñar que el castellano es la única lengua válida y, por tanto, las otras lenguas vernáculas deben desaparecer. Sin embargo, esta clase de educación, en vez de contribuir a la castellanización, hizo que la alfabetización aumentara, por tanto se utilizó la educación integracionista donde ahora las lenguas vernáculas no pretendían ser eliminadas, sino utilizadas como vehículo para, por medio de ellas, castellanizar, estrategia que dio mayores frutos. (CRIC, 2004)

dominante. En cambio, las organizaciones indígenas generalmente la entienden como proceso y práctica que intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otra subordinada, para reforzar las identidades tradicionalmente excluidas y buscar espacios de autonomía. (Walsh, 2009, p. 123)

Dicha intención estatal, que dista por completo de lo que las comunidades indígenas pretenden, responde a influencias de organismos internacionales, dentro de los principales se encuentran la ONG alemana GTZ, el Instituto Lingüístico de Verano perteneciente a la iglesia, el Banco Mundial, Agencia Internacional para el Desarrollo de Estados Unidos y Unicef. Para estas organizaciones:

... lo “intercultural” ha sido entendido principalmente en términos lingüísticos y con una sola direccionalidad: desde la lengua indígena hacia la lengua “nacional”. Y es esta direccionalidad la que le da un sentido de transición: *lo “intercultural” es entendido como el relacionamiento que los alumnos indígenas deben tener con la sociedad dominante y no viceversa.* (Walsh, 2009, p. 6).

Al asumir que lo intercultural es el simple relacionamiento entre culturas en que las “minorías” buscan relacionarse con la “mayoría” se minimizan y ocultan los contextos de poder colonial, postura que no involucra igualdad. Esta Interculturalidad, denominada por Walsh como *interculturalidad relacional*, se enfoca en que el alumno indígena utilice su lengua como vehículo para vincularse a la lengua y cultura oficial, y deja de lado que el contexto de explotación y opresión continúa intacto para sus comunidades. (Walsh, 2009, 2011).

El etnodesarrollo y la etnoeducación, como tecnologías de gobierno²³ como lo propone Bonfil Batalla y que son aplaudidas por las organizaciones indígenas mexicanas, buscan determinar la acción de las comunidades indígenas para que éstas se autogobiernen en todo ámbito. Especialmente, en el ámbito educativo, con estas dos tecnologías se quiere que la Educación Intercultural Bilingüe guíe el camino hacia el respeto por la realidad lingüística, cultural y ancestral de las comunidades indígenas. En Colombia, tales tecnologías son retomadas por parte del Estado, pero no precisamente para reivindicar el control cultural del que son capaces los pueblos indígenas sino para dar una dirección muy distinta a la población indígena de Colombia.

El ambiente colombiano de los ochenta, marcado por movilizaciones cívicas, es ideal para que indígenas, afrodescendientes, campesinos, pobres, personajes de izquierda, mujeres y oprimidos manifiesten su inconformismo y procesos de subversión ante el neoliberalismo y el sistema capitalista que les reprime y persigue con el naciente paramilitarismo en gran parte de la nación. (Wabgou, 2012).

²³ Estas son tecnologías planteadas por Alfredo Gómez-Muller y Raúl Frornet Betancourt, para referirse a la bisagra entre las tecnologías del poder y las tecnologías del yo. Con estas tecnologías, no sólo se busca determinar la conducta de los otros (tecnologías de poder) sino dirigirla de un modo eficaz, ya que presuponen la capacidad de acción (libertad) de aquellas personas que deben ser gobernado. (Castro-Gómez, 2010, p. 39)

En el plano educativo, ante el atropello por parte del sistema oficial hacia las culturas de las comunidades indígenas, un grupo de especialistas se propone tomar los postulados de Guillermo Bonfil Batalla y las exigencias de las mismas comunidades para, con ello, reivindicar los conocimientos ancestrales. En palabras de Yolanda Bodnar, quien se desempeñó como coordinadora del Programa de Etnoeducación, la emergencia de la etnoeducación en el hacer institucional surge en 1984

... como interés personal y diferentes formas de apoyo por parte de niveles decisores, a nivel del MEN, más que por voluntad política oficial, un grupo de especialistas del Ministerio de Educación, inicia un proceso encaminado a enfrentar la impropiedad e ineficacia de la educación impartida en los grupos étnicos del país. Fue así como empezó a surgir un proceso de conceptualización y práctica denominado etnoeducación, que aún no termina, el cual fue enriquecido durante nueve años con la propia experiencia y la participación de representantes de organizaciones indígenas, de comunidades, de docentes, de especialistas, y de entidades estatales y privadas relacionadas con el campo en cuestión (Castillo y Rojas 2005, p. 80).

Se supone que, a partir de las premisas de Bonfil Batalla, el Ministerio de Educación Nacional crea el Programa de Etnoeducación, establece Lineamientos Generales de la Educación Indígena Nacional y promulga la etnoeducación en 1987, bajo el decreto 3454, como: un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores y en el desarrollo de habilidades y destrezas, de acuerdo a las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad, que la capacitan para participar plenamente en el control cultural del grupo étnico (Ministerio de Educación Nacional, 1987)

No obstante, al comparar lo dicho por el Estado sobre la tecnología de Etnoeducación con lo planteado por Bonfil Batalla, se encuentra que el primero planteamiento reduce las luchas de la organización indígena al simple aprendizaje individual de habilidades y destrezas que le capacitan para el pleno control cultural, como si antes de ello no hubiesen ya creado y recreado en colectivo sus elementos culturales propios. Otro aspecto es que, al plantear la “capacitación” parece que existe un ente exógeno, en este caso, el Ministerio de Educación Nacional, el cual se muestra como el tutor que va a enseñarle a la comunidad indígena cómo hacer para que obtenga el control cultural, justamente lo que tanto critica Bonfil. Por último, esta clase de etnoeducación es etnocentrada, ya que no involucra a la sociedad entera, sino sólo a la cultura indígena, es un proceso intracultural.

Desde la tecnología etnoeducativa de gobierno claramente se quiere despolitizar a las comunidades indígenas, lo que da la espalda a la tecnología inicialmente planteada por Bonfil y sustentada en las experiencias de discriminación y capacidad de autoafirmación por parte de las comunidades indígenas. Ciertamente, el Consejo Regional Indígena del Cauca no estuvo de acuerdo con el planteamiento del Ministerio de Educación porque para sus integrantes,

La educación es un proceso de vida que no sólo involucra conocimientos y habilidades, sino que tiene que ver con la esencia misma del ser, sus sentimientos, el sentido y significado que se le da a la vida, además de la capacidad de cada individuo para articularse a un colectivo y sentirse participante de un proceso íntegro que se proyecte hacia condiciones de vida dignas. (CRIC, citado por Arbeláez y Vélez, 2008, p. 14).

En consecuencia, desde su Programa de Educación Bilingüe Intercultural el Consejo Regional Indígena del Cauca propone que:

“la Etnoeducación es flexible, bilingüe, *intercultural*, colectiva y participativa; basada en la investigación y el conocimiento propio que se tiene, el proceso de enseñanza se realiza fundamentalmente en grupo y busca promover los valores de la vida y el trabajo colectivo.” (CRIC, 1989, p. 10, citado por Castillo y Caicedo, 2008). En esta nueva concepción se rompe con el mito institucional de que la etnoeducación es sólo para los considerados “étnicos”, quienes pasan a ser los únicos responsables de su proceso intracultural, para dar pie a una educación que solicita la articulación social desde las autonomías culturales para que funcione, pero, sobre todo, que dignifique al ser humano al respetar sus diferencias culturales. Lo que se quiere es una etnoeducación para todos, una etnoeducación intercultural.

La exigencia de vida digna, desde las tecnologías de etnodesarrollo y etnoeducación, no fue sólo una práctica por la cual lucharon las comunidades indígenas. En las zonas rurales en las que había mayor presencia afrocolombiana, se gestaron paros cívicos entre 1987 y 1988 en torno a la mejoría de los servicios públicos por parte del Estado (Wabgou et al., 2012). donde estos conceptos comenzaron a ser nombrados.

Lo sucedido se remonta a la fundación del trabajo pastoral por parte de los misioneros del Verbo Divino en Chocó. Una de las figuras más representativas de la pastoral, el padre Emigdio Cuesta, planteó ir en compañía de equipos misioneros para visitar a las comunidades que compartían el río Atrato con el objetivo de que éstas se conocieran y se unieran en torno al concepto de territorio, pero desde un rol de campesinos y no de descendientes africanos, ya que la pastoral no comulgaba con las prácticas religiosas ancestrales afrodescendientes, porque iban en detrimento de las prácticas pastorales católicas. Esta reivindicación campesina, por parte de representantes de la iglesia, con miras a mejorar la calidad de vida de las poblaciones afrocolombianas, jugó un papel importante dentro de las comunidades negras, pues impulsó la Asociación Campesina Integral del Atrato (ACIA), una de las mayores dinámicas organizativas que se han dado en el Chocó, como respuesta al abuso por parte de explotación maderera; su lucha fue por el derecho al territorio, la defensa de los recursos naturales. (Wabgou et al., 2012).

También se creó la Organización Campesina del Bajo Atrato, la Asociación Campesina del Municipio de Riosucio, la Asociación Campesina del Baudó, y alianzas interétnicas entre afros e

indígenas. A finales de los ochenta, en la Asociación Campesina Integral del Atrato se llevaron a cabo capacitaciones alrededor de la titulación de las tierras y el manejo de los recursos naturales, y para el cumplimiento de cada uno de sus objetivos, se optó por una división del trabajo en su interior, donde se trabajaron temáticas específicas:

(a) la comisión de territorio y autonomía, (b) la comisión de relaciones interétnicas, (c) la comisión de desarrollo rural y ambiental, (d) la comisión de *etnoeducación*, (e) la comisión política, (f) la comisión de derechos humanos y (g) la comisión de comunicación y recreación (Wabgou et al., 2012, p, 145).

Estas comisiones surtieron efecto en cuanto a la titulación de territorios colectivos y construcción de Consejos Comunitarios, sin embargo pese a estos logros, el conflicto armado surtió presión sobre sus autoridades, la Organización Campesina del Bajo Atrato estuvo afectada por el desplazamiento forzado y asesinato de varios de sus principales líderes. Tres de sus objetivos principales fueron la defensa del territorio, conservación del equilibrio ecológico y rescate de la identidad cultural; además, fue valioso el aporte que hizo en cuanto al fomento de las relaciones entre comunidades negras e indígenas, como en el caso del Foro Interétnico Solidaridad Chocó-FISCH.

Por lo pronto, si esto sucede en el casco rural para la década de los ochenta, en la zona urbana a su vez, se presentan reivindicaciones de carácter étnico-racial. En Buenaventura, bajo la influencia del “Obispo Rojo” Gerardo Valencia Cano, se establecieron Asociaciones de Negros por la Defensa de sus Derechos quienes publicaron un periódico con el fin de *dignificar la vida de la gente negra que era distinta a la obrera y campesina, y recalcaron que no era una lucha de clases sino cuestión de dignidad del pueblo negro, es decir exigían sus derechos en tanto se les reconociera como personas*. Posteriormente la organización creció con la participación de universitarios y de la iglesia y es a partir de este trabajo colectivo que se fundó la Organización de Comunidades Negras (Wabgou et al., 2012).

Ahora bien, en Medellín se publicaron algunos periódicos y se abrieron círculos de estudio que trataron el tema del racismo en Colombia y contenidos culturales en que se reivindicaron las luchas de Mandela, Benkos Biohó, Manuel Saturio Valencia y muchas lideresas de la comunidad negra, además en Quibdó la iglesia aportó en la conformación de la Organización de Barrios Populares de Quibdó. (Wabgou et al., 2012).

El enfoque de conciencia étnico-racial está influenciado por la lucha de los derechos civiles afroamericanos, la lucha anti apartheid en África, y por supuesto, la lucha del Club Negro encabezado por Manuel Zapata Olivella. Aquí uno de los grupos que sobresale es el Movimiento Nacional Cimarrón (nacido del grupo Soweto) el cual sigue promoviendo el reconocimiento de la

población afro en términos de su *aporte a la nación colombiana, la lucha contra el racismo, la inclusión en todo ámbito y la movilización política*. (Wabgou et al., 2012).

Los principios que han guiado al Movimiento Nacional Cimarrón se centran esencialmente en la promoción organizativa étnica, los programas de etnoeducación junto con la implementación de la cátedra afrocolombiana y la promoción de la participación democrática del pueblo afrocolombiano, el desarrollo de la autogestión y el desarrollo económico de las organizaciones. (Wabgou et al., 2012 p. 147).

Como se puede observar, la tecnología etnoeducativa también se nombra en la urbe; sin embargo, ésta hace referencia a los aportes del afrocolombiano a la nación y la lucha contra el racismo, sin ninguna mención explícita a la interculturalidad, aunque a diferencia de las comunidades indígenas, la solicita dentro del sistema existente y no por fuera de éste. Es una etnoeducación incluyente, que, posiblemente, más que valorar la identidad negra, hace que la población afrocolombiana siga siendo incluida para ser excluida. Aquí, se debe tener en cuenta, no obstante, que la etnoeducación va a tomar mayor valor para las organizaciones afrocolombianas en décadas posteriores.

Por su parte, las prácticas oficiales del Estado optan tanto para las comunidades indígenas, como para las afrocolombianas, por utilizar tecnologías de despolitización. En el caso particular de los afrocolombianos, su reconocimiento como sujetos políticos se da, no precisamente gracias a un acto altruista de su parte, sino como resultado de la presión de las organizaciones que ya se movilizaban hacía más de una década desde los ríos, hasta las ciudades. El recorrido hasta aquí hecho así lo demuestra, puesto que las primeras movilizaciones y procesos organizativos fueron rotulados como campesinado negro, con lo que se pretendió desdibujar su carácter étnico y ancestral, empero, es cada vez más clara y contundente la reivindicación alrededor del pensamiento y cultura afrodescendiente. (Wabgou et al., 2012)

En cuanto a los pueblos indígenas y la lucha por una educación acorde a su realidad, durante la década de los ochenta, en Colombia, el Estado responde con la tecnología etnoeducativa etnocentrada, mientras tanto los demás Estados latinoamericanos con la Educación Intercultural Bilingüe promocionan la interculturalidad como algo superficial, una relación que no involucra crear conciencia sobre las desigualdades culturales. En estas dos apuestas educativas para comunidades indígenas se hace prácticamente lo mismo, responder al problema étnico dentro de una política emergente de inclusión y gestión a la diversidad (Walsh, 2009), lo cual no involucra interrumpir el conducto normal del sistema capitalista, competitivo y lucrativo. En ningún momento, los Estados tienen interés por un cambio estructural del sistema, sólo contestan a las demandas indígenas de forma parcial y pragmática simplificando e individualizando los procesos complejos de las relaciones culturales.

La interculturalidad entre el dispositivo de inclusión y el proyecto político de relaciones horizontales de poder.

Para la década de los noventa, el centro de discusión ya no es solo la lucha de clases sino un conjunto más amplio de reivindicaciones, por lo que las demandas étnicas tienen mayor incidencia. En consecuencia, dentro de los países latinoamericanos se presenta una oleada de reformas constitucionales y educativas que reconocen la coexistencia de diferentes grupos culturales dentro de una misma nación.

Esta manifestación multicultural, se hace explícita en Colombia por medio de la Constitución de 1991, en que se anuncia el *reconocimiento de la diversidad étnica y cultural* de la nación (artículo 7) y se establece la diversidad como rasgo que fundamenta la identidad nacional (artículo 70). En ese contexto, la multiculturalidad hace que las representaciones sobre la diversidad adquieran una novedosa forma de enunciación “positiva” que, pareciera por fin, cuestionar la subordinación a la que han sido sometidos los grupos étnicos (Castillo y Caicedo, 2008).

Estos resultados constitucionales no obstante más que ser producto de un altruismo institucional, son el resultado de luchas por parte de organizaciones indígenas y afrocolombianas en pro de obtener sus derechos étnicos. Por ejemplo, desde el Movimiento Social Afrocolombiano, la Organización Campesina del Bajo Atrato realizó las siguientes propuestas:

A) El reconocimiento a la territorialidad en el marco de lo dispuesto en la Constitución Política en su artículo transitorio. B) El aprovechamiento forestal sostenido. Como alternativa para una real y eficaz conservación del ecosistema, en el que planteamos que al bosque se le saque sólo lo que produce [...] C) implementación de proyectos de *ETNODESARROLLO*, donde la participación comunitaria sea real. Planteamos proyectos de etnodesarrollo que sean fáciles de manejar y que eleven el nivel de vida de las comunidades. D) Un gran proyecto que rescataría lo que hemos sido, lo que somos: la creación de un movimiento interétnico popular con raíces inicialmente en el Pacífico, pero con proyección nacional... (Cuesta, citado por Wabgou et al., 2012, p. 152)

Es así evidente que las tecnologías de etnodesarrollo y etnoeducación utilizadas inicialmente por las organizaciones indígenas para reivindicar su capacidad de autonomía, son nombradas por parte del Movimiento Afrocolombiano, con el objetivo de enaltecer la vida de las comunidades, pero desde un derecho al territorio, más que a un derecho concerniente al ámbito étnico-racial. El etnodesarrollo y la etnoeducación se convierten aquí en tecnologías que buscan desde el mismo Movimiento Social Afrocolombiano, la inclusión del “campesino negro” al sistema que cobija a los demás campesinos y a los ciudadanos de la nación, y para legalizarlo, se exige la ley transitoria dentro de la próxima Carta Constitucional. Cabe aquí apuntar que, más que un hecho cuestionable, es una práctica que difiere de la indígena, ya que el contexto territorial, tanto de las comunidades

indígenas como afrocolombianas también se distancia radicalmente, pero sobre esto volveré más adelante.

Internamente en el Movimiento Social Afrocolombiano, momentos previo a la Asamblea Nacional Constituyente, se presentan discusiones con la intención de definir los derechos de la población afro que deben ser contemplados en la Constitución y la búsqueda de candidatos que representarían estos intereses, entre tanto nace la *Coordinadora de Comunidades Negras* espacio que articula las acciones del movimiento. Dado que no es elegido ningún candidato afrodescendiente en la Asamblea Nacional Constituyente, por la existencia de dos visiones que se complementan, pero son distintas, una la asumida por intelectuales que residen en el casco urbano y luchan por la reivindicación cultural en contra del racismo y, la otra, desde las zonas rurales por la defensa del territorio ante la explotación de las multinacionales; el esfuerzo se centra entonces en la concreción de los derechos de las comunidades negras que se harán explícitos por medio de representantes indígenas. (Wabgou et al., 2012).

En medio de la Asamblea Nacional Constituyente, confluyen varias fuerzas por medio de las cuales las organizaciones afrocolombianas presionan a los constituyentes para que se incluya en sus discusiones la problemática histórica de discriminación y racismo, ya que desde 1851 no se legislaba con respecto a sus derechos. Muestra de ello son sus alianzas con el partido político de la Unión Patriótica y con el grupo insurgente M-19, igualmente con los constituyentes indígenas Lorenzo Muelas y Francisco Rojas Birry. (Wabgou et al., 2012).

A pesar de ello no se logra que la Constituyente tome en serio la reivindicación del pueblo afrocolombiano, por lo que se inicia una serie de acciones de hecho en Bogotá como la toma pacífica de la Catedral, del INCORA y de la embajada de Haití, además se lanza la táctica de presión denominada el “telegrama negro” en que cientos de miles de telegramas son enviados por las organizaciones de negritudes de todo el país a la Presidencia de la República y a los delegados, con el mensaje: “Díganle sí a las propuestas de las comunidades negras” (Wabgou et al., 2012, p. 162).

Finalmente, simpatizantes de las luchas afrocolombianas se niegan a firmar la Nueva Constitución si no se tiene en cuenta al menos un artículo sobre la realidad del pueblo afrocolombiano (Historia del Pueblo Afrocolombiano, Cap. 6); es así que casi al cierre de la Constituyente, se decreta el Artículo Transitorio 55 y el funcionamiento de la Comisión Especial para Comunidades Negras compuesta por representantes de sus comunidades, funcionarios de las instituciones gubernamentales involucradas y algunos académicos, quienes quedan a cargo de la redacción de un texto donde se definan los términos concretos de la etnicidad de comunidad negra y sus derechos, entre ellos el educativo. Estos aspectos se van a reflejar en la posterior Ley 70 de 1993. (Wabgou et al., 2012).

La situación afrocolombiana durante la Constituyente difiere de la indígena, ya que son las demandas de estos últimos las que se tienen mayormente en cuenta para decretar la realidad hasta ahora ignorada: el carácter pluriétnico y multicultural del país. (OEA, 1993)

En consecuencia, aunque los procesos reivindicativos indígenas y afrocolombianos son diferentes y en igual medida importantes, el discurso indigenista utilizado durante la asamblea opacó el tema afrocolombiano, por lo que el referente principal de los derechos étnicos fueron los postulados indígenas de ordenamiento territorial, apertura de espacios políticos y sociales, y la garantía de los derechos territoriales y culturales para sus comunidades (Londoño, 2002), mientras que los reclamos de la población negra no se desarrollaron dentro de un marco comparable, muestra de ello es que “... fueron incluidos en la agenda de reformas el reconocimiento al carácter ‘multiétnico’ de la nación y el respeto por las autoridades indígenas y sus territorios de resguardo, sin menciones específicas a la gente negra”. (Wabgou et al., 2012, p, 160).

A pesar del tratamiento desigual por parte de la Asamblea Nacional Constituyente de 1991 ante las exigencias hechas por las organizaciones indígenas y afrocolombianas, algo que, por fin, parece unir tanto las perspectivas de éstas como a las instituciones estatales es el discurso multicultural, por el cual se promulga *el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural como rasgo constitutivo de la identidad nacional*.

Aunque el entusiasmo dura poco, pues este reconocimiento por la diversidad cultural, más que dar respuesta a las reivindicaciones de autonomía para un proyecto de vida propio por parte de las comunidades indígenas o de valoración de la identidad y mejoría de las condiciones de la población afrocolombiana, es una estrategia que hace parte del *dispositivo de inclusión*, impulsado por principales entidades financieras a nivel mundial como el Banco Interamericano de Desarrollo, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la cooperación europea. (Walsh, 2011).

Aquí la reforma multicultural, no solo en Colombia, sino en toda América Latina, tiene como objetivo hacer que la diversidad cultural sea funcional al sistema neoliberal y capitalista; al respecto, Catherine Walsh dice que las reformas, o más bien las re-formas constitucionales y de políticas educativas, “... más que cambios sustanciales... no hicieron más que re-formular (o re-formar) lo mismo” (2009, p. 4):

En este sentido, el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social, con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior. (Walsh, 2009, pp. 3-4)

La etnoeducación y la interculturalidad que, en décadas anteriores, respondían a posturas reivindicativas hechas por Bonfil Batalla y los grupos culturalmente diferenciados, para esta década comienzan a ser nombradas dentro del dispositivo de inclusión. Específicamente, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1992) nombra la etnoeducación en los siguientes términos:

La etnoeducación constituye una estrategia viable y válida que le permite a los grupos étnicos identificar, estructurar y desarrollar propuestas de educación que respondan a sus intereses, necesidades y aspiraciones de acuerdo con sus características culturales, sociopolíticas, lingüísticas, etc., en una dimensión de articulación intercultural (p. 3).

Aquí, queda la pregunta de por qué se nombra la interculturalidad en la etnoeducación como un apéndice: lo cierto es que la interculturalidad se convierte en la nueva lógica multicultural del capitalismo global que reconoce la diferencia para neutralizarla y vaciarla de su significado, volviéndola funcional al orden establecido (Muyolema, 2001). En palabras de Walsh, esta es *una interculturalidad funcional* al sistema neoliberal porque,

...aparece como eje transversal o marco para introducir la diversidad y el reconocimiento del “otro” en estas re-formas, su intencionalidad no ha sido refundar o repensar los sistemas educativos, sino añadir y acomodar un discurso de la diversidad e interculturalidad -entendida como *convivencia, tolerancia, respeto y reconocimiento* de la diferencia cultural- sin mayor cambio. (Walsh, 2009, p.18)

De esto se percatan las organizaciones indígenas que manifiestan inconformidad frente al tratamiento que el Estado le da a la multi e interculturalidad desde el *dispositivo de inclusión*, pues en vez de dar fin al poder desigual entre culturas da continuidad a la discriminación racial. En respuesta, el Consejo Regional Indígena del Cauca cambia los términos de la conversación para reivindicar el concepto de “pueblos” más que el de “etnia”:

Es en reuniones cumbres de la ONU, donde el CRIC sustenta que el concepto de *pueblos indígenas* implica una dinámica político-organizativa, un reconocimiento de las luchas, una comprensión sobre el movimiento como proceso de construcción social, es decir, plasma la *autodeterminación* como derecho de estos grupos étnicos cosa que el concepto de etnia tan utilizado por el Estado no hace por ser estático y tener un carácter más comparativo-descriptivo y menos político (Wabgou, 2012).

Al irse cultivando la noción de pueblo, dentro del Programa de Educación Bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca se resalta la necesidad que, desde los setenta, ya se había contemplado, proceder en dos direcciones aparentemente opuestas pero en realidad interrelacionadas: la cultura propia y el diálogo con sectores aliados externos, como el Estado. Es así que para este movimiento simultáneo hacia adentro y hacia afuera se busca en el campo educativo establecer el diálogo entre la lengua indígena y nacional, un diálogo que supere el bilingüismo hasta ahora declarado. Para ello se debía encontrar la manera en que las lenguas inscritas en el proceso cultural no entraran en una dinámica jerárquica y la herramienta que se

utiliza para lograr tal cometido en sintonía con la noción de pueblo es la interculturalidad (CRIC, 2004).

La interculturalidad para los indígenas, entendida como el medio por el cual relacionarse con otras culturas e instituciones para fortalecer la cultura propia, representa la posibilidad de convivencia y comprensión entre las diferentes culturas, es un proyecto político que se orienta a la construcción de una sociedad diferente que rebasa a la multiculturalidad porque no solo se queda en el reconocimiento de las minorías dentro del sistema existente, sino que va en búsqueda unas relaciones horizontales interétnicas construidas a partir de nuevos reordenamientos sociales. (CRIC, 2004).

En palabras del Consejo Regional Indígena del Cauca:

“En el primer período, el PEB mantenía un diálogo con corrientes colombianas de educación popular que situaban la educación dentro de la lucha de clases. La interculturalidad, que surge en países con amplia población indígena, nos daba nuevas herramientas en el proceso de repensarnos como pueblos y de redireccionar la educación ante estos desarrollos políticos. A través de la búsqueda bibliográfica, de la interlocución con organizaciones no gubernamentales que nos financiaban y dentro de los talleres internos nuestros, llegamos a la conclusión de que el concepto de educación bilingüe-bicultural no arrojaba mayores luces para entender la complejidad de las relaciones entre lenguas y culturas. Es decir, se llegó a apreciar que no era una cuestión de dos culturas en juego, sino que en nuestra realidad nos encontrábamos con influencias e incidencias de más de dos culturas. No se podían analizar las relaciones entre etnias indígenas sin entender el proceso de poder que permeaba estos contextos. No se podía mirar al “blanco” sin precisar su posición de clase o ubicación ideológica en relación al movimiento indígena. La interculturalidad nos ayudó a complejizar esta mirada. Y por eso el PEB se transformó en PEBI: Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (CRIC, 2004, p. 12)

Así las cosas, la interculturalidad es nombrada, por un lado, entre el dispositivo de inclusión, propuesto por instituciones del Estado colombiano, con respaldo de entidades financieras externas, el cual pretende que la diversidad cultural sea reconocida para ser utilizada como engranaje en el sistema capitalista imperante; y por el otro, en discursos de organizaciones indígenas que la plantean como un proyecto político capaz de sobrepasar el tratamiento funcional que tiene el sistema educativo sobre las comunidades culturalmente diferentes para dar lugar a unas relaciones horizontales de poder.

Cátedra de Estudios Afrocolombianos y Etnoeducación, tácticas afrocolombianas inmersas en el dispositivo de inclusión y desarrollo humano.

Si para las organizaciones indígenas el momento de máxima visibilización en el ámbito jurídico y político fue su presencia dentro de la Reforma Constitucional, es con la Ley de Comunidades

Negras decretada en 1993, gracias al artículo transitorio 55 de la Constitución colombiana, que se presenta la visibilidad institucional y política de las negritudes. La Ley 70 o de Comunidades Negras tiene como propósito:

establecer mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico, y el fomento de su desarrollo económico y social, con el fin de garantizar que estas comunidades obtengan condiciones reales de *igualdad de oportunidades* frente al resto de la sociedad colombiana (Ministerio de Educación Nacional, 1993)

En consecuencia, para la protección de la identidad cultural afrocolombiana, desde el ámbito educativo, la Ley 70 crea la Comisión Pedagógica Nacional, la cual va a asesorar la formulación de la política de *etnoeducación para comunidades negras* (artículo 42) y además contempla la enseñanza de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos por medio de su inserción en los currículos de la educación oficial (artículo 39). El propósito de estas dos propuestas, alentadas por el Movimiento Social Afrocolombiano, es promover y defender la identidad cultural negra en el sistema educativo colombiano, con programas curriculares que contengan elementos esenciales de la cosmovisión negra, valores artísticos, historia, creencias y prácticas religiosas, literatura, oralidad y formas de producción, para con ello hacer frente a los actos de discriminación racial. (Wabgou et al., 2012). Por demás, una posición esencialista de la cultura, ya que se exige que se enseñen los elementos de la cosmovisión negra, como si estos fuesen inamovibles e imperturbables en la historia de la humanidad.

De este modo, la etnoeducación que antes era contemplada por parte del Ministerio de Educación Nacional solo para las comunidades indígenas, ahora lo es también para todos los grupos culturalmente diferenciados. En 1994, la forma de nombrar la etnoeducación cambia, pues si en 1987 se contemplaba como un proceso inmerso en la cultura propia, que consistía en la adquisición de conocimientos, valores, destrezas y demás, que la capacitaban para obtener el control cultural necesario, y en 1992 constituía una estrategia para que los grupos étnicos desarrollaran propuestas a favor de sus intereses y necesidades de acuerdo a sus características socioculturales, en una dimensión de articulación intercultural, ahora en la Ley General de Educación 115, artículo 55°, capítulo III, se declara “*la etnoeducación como aquella 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*”.

Además, en el artículo 56 capítulo V de la misma ley, se define que la etnoeducación está regida por los principios y fines generales de la educación oficial, a la luz de criterios de integridad, diversidad lingüística, progresividad, flexibilidad, participación comunitaria e interculturalidad.

Como se puede observar, el término de control cultural creado por Bonfil Batalla, el cual hace alusión a la capacidad con que siempre han contado las comunidades indígenas para hacerse cargo

de sus propios proyectos culturales, es removido; también lo es comprender a la etnoeducación como un proceso o una estrategia, para ahora cosificarla, valga la redundancia, al nombrarla como *cosa* que se ofrece, lo que claramente, muestra la insistencia ya hecha sutilmente, tiempo atrás, sobre la necesidad de que sea un ente externo quien enseñe a las comunidades cómo llevar a cabo la etnoeducación en sus territorios. Otra reflexión en torno a cómo se nombra ahora la etnoeducación es que, si bien retoma el término de interculturalidad, lo hace desde una contundente posición etnocentrada que considera a la cultura como autóctona, tradicional, es decir estática, cultura en donde solo pueden ser partícipes los considerados seres “étnicos”. Una pregunta que queda aquí es ¿cómo entra a jugar la interculturalidad dentro de una etnoeducación etnocentrada como la que se sigue proponiendo?

Esta definición de etnoeducación vuelve a ser modificada por el Ministerio de Educación haciendo caso al decreto 804 de 1995, por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos donde se dispone que:

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

Además se explicita el significado de uno de sus rasgos constitutivos, la interculturalidad que se define,

... como la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo.” (Ministerio de Educación Nacional, 1995).

Desde estos dos últimos planteamientos estatales, se hace una aparente transición entre una etnoeducación indígena etnocentrada a una etnoeducación intercultural. En esta última, el término interculturalidad hace parte del servicio educativo²⁴, el cual, en su núcleo esencial, tiene como objetivo una educación al alcance de todos, gracias a la adaptación de sus currículos, para poder así responder a las necesidades de la mayoría de ciudadanos (Defensoría del Pueblo, 2010), esto quiere decir que, la interculturalidad queda supeditada a un intercambio de saberes y vivencias entre culturas, con el ánimo de que los grupos étnicos entren en la lógica de adaptación cultural. En este sentido, el énfasis sigue siendo el mismo de años atrás: son las comunidades étnicas las que necesitan del relacionamiento cultural para el fortalecimiento de su proyecto de vida, pues al parecer nadie más debe ser partícipe del proceso intercultural.

²⁴ “...Como servicio educativo, la educación se define como la actividad regular y continua dirigida a satisfacer necesidades de interés general, las cuales se manifiestan en el acceso permanente al conocimiento y la cultura, en términos de asequibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad. (Defensoría del Pueblo, 2010, p.3)

Es capacitar a las comunidades étnicas para que se vuelvan “capaces” de relacionarse con las otras culturas; en este caso, con las demás culturas étnicas o con la cultura occidental (y separo las “culturas étnicas” de la “cultura occidental”, porque la etnoeducación no está planteada para esta segunda) para que no se presenten conflictos culturales, pues pueden ser culturalmente diferentes sí, pero su diferencia no debe interrumpir los estándares de la educación oficial y, mucho menos, la pretensión de que la mayoría de personas ingresen al sistema oficial educativo, en palabras coloquiales lo que manifiesta el discurso estatal es que “sí juntos, pero no revueltos”.

Dicho en otras palabras, la etnoeducación y sus principios deben ser aprendidos por los sujetos étnicos, pero como la cultura occidental no se considera étnica, entonces la etnoeducación no es para todos sino para los considerados “otros”, quienes deben aprender a compartir sus conocimientos y acatar principios oficiales en pro del respeto que tanto requiere la nación colombiana. Esta clase de interculturalidad, si es que así se la puede nombrar, es una *interculturalidad funcional, apoyada por el dispositivo de inclusión*, que dista mucho de lo que las organizaciones afrocolombianas e indígenas han perseguido.

Ahora bien, en 1998 con el decreto 1122 se plantean los lineamientos curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos que, con un enfoque transversal, será impartida dentro las distintas áreas del conocimiento que hacen parte de las aulas de clase. Su objetivo es reconocer las deudas con las comunidades afrocolombianas y además resaltar la importante contribución que han hecho a la convivencia y construcción de la nación (Ministerio de Educación Nacional, 2001).

Según los lineamientos de la Cátedra (y en consonancia con Juan de Dios Mosquera y el obispo Valencia), es necesario anular el término de “negro”, ya que fue creado por los europeos para estigmatizar a los africanos secuestrados y tomados como esclavos; este término es ofensivo y además, desliga a los afrodescendientes de su historia; en su reemplazo, se utiliza el concepto de afrocolombiano, como ejercicio de reflexión teórica y metodológica que une al pueblo negro con la historia del país, este es el espíritu de la CEA. (Ministerio de Educación Nacional, 2001).

Allí se plantea que, si bien es discutible que todos los seres vengamos de África, no lo es que somos diversos y formamos parte de un mundo globalizado; inmediatamente, en ese interactuar de la diversidad, se halla otro problema ¿Cómo evitar que la globalización arrase con lo diverso o que el centrarse en lo local no se configure en gueto?, problema por demás complejo, ya que alude a la tensión entre parámetros universales y locales. Para solucionarlo, la Cátedra plantea que los encuentros entre una y otra cultura deben ser interculturales y no de racismo y el desafío para lograrlo está en manos de la etnoeducación; en otras palabras, para la Cátedra, el concepto de etnoeducación se inscribe en los esfuerzos de grupos étnicos por definir y construir un proyecto social y de vida acorde a sus criterios y aspiraciones, el cual es intercultural, porque, por un lado,

busca el afianzamiento de la identidad propia y, por otro, promueve la articulación respetuosa de ésta a tecnologías de otros grupos humanos. (Ministerio de Educación Nacional, 2001).

En consecuencia, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se constituye de ocho dimensiones. La *dimensión político-social*, que afirma el papel de la etnoeducación, en general, y de la Cátedra en particular, tanto en el reconocimiento y valoración de los aportes significativos que los afrocolombianos han brindado a la nación como en la necesidad de la interculturalidad para mejorar las relaciones culturales. Según el CONPES 2909 de 1997 y el Plan Nacional de Desarrollo de 1998, el *desarrollo humano* de esta comunidad representa el más bajo en cuanto a analfabetismo, malos servicios de salud, acueducto y alcantarillado, desempleo, mortalidad infantil, salarios, ingreso, esperanza de vida, “en este sentido *la etnoeducación fortalece, posibilita, dinamiza, coadyuda, forma al hombre para la vida, orienta los procesos culturales propios, es el pilar fundamental para desarrollar la capacidad de respuesta de las Comunidades.*” (Ministerio de Educación Nacional, 2001, p. 33).

La *dimensión pedagógica*, por su parte, asume que la investigación debe hacer frente a la discriminación por medio de la identificación y conceptualización de prácticas de enseñanza-aprendizaje ancestral de corte etnoeducativo, del diseño curricular, de textos escolares, la formación en valores sobre problemas ambientales con base en cosmovisiones de grupos étnicos, modelos de democracia, las nuevas formas urbanas de cultura afrocolombiana y las respuestas a la multiculturalidad a causa de migraciones forzadas.

Ahora, en cuanto al conocimiento ancestral la *dimensión investigativa* explica que “*el propósito de la etnoeducación afrocolombiana es explorar los diversos sistemas de conocimiento que subsisten en las Comunidades Afrocolombianas para su valoración, desarrollo y utilización pedagógica. Para ello existe la etnociencia, avalada por ciencias occidentales como la antropología psicológica y simbólica*” (p, 42). Es así, que en la perspectiva etnoeducativa, los modelos interpretativos contenidos en *los saberes ancestrales*, es decir, la etnociencia, no son resultado de la ignorancia o de simples supersticiones, a ser sustituidos, sino que *deben ser interrelacionados por la vía de la interculturalidad en la búsqueda de acercamientos y síntesis* (Ministerio de Educación Nacional, 2001).

En cuanto a la *dimensión lingüística* se comprende que el lenguaje es un campo de intercambios culturales en un buen sentido, pero también, allí existe la posibilidad de la aculturación, como fue en el caso de la extinción de la mayoría de las lenguas africanas, donde el castellano se convierte en la lengua obligatoria. (Ministerio de Educación Nacional, 2001).

La *dimensión ambiental*, por su parte, sustenta que la visión occidental sobre el ambiente separa la cuestión cultural de la natural, viendo esta última como un conjunto de procesos que deben servir para el consumo humano. Las comunidades afrocolombianas, desde contextos rurales, muestran

modelos de desarrollo compatibles con la naturaleza (denominados “etnociencia”), que deben ser tenidos en cuenta dentro del currículo, a pesar de ello uno de los obstáculos para que el conocimiento afrocolombiano sea bien aprovechado es el robo de patentes, cosa que genera desconfianza, con toda razón. (Ministerio de Educación Nacional, 2001).

Ahora, en la *dimensión geohistórica* el concepto de territorio es definitivo para tocar otros como etnia y cultura, ya que para la comunidad afrocolombiana estos son interdependientes. Algo que decepciona, en este sentido, a las organizaciones afro, es el tratamiento desigual al otorgar el derecho una tierra baldía, cosa muy distinta a si se le nombra una entidad territorial propia. (Ministerio de Educación Nacional, 2001).

En cuanto a la *dimensión espiritual* ésta se ocupa de las cuestiones espirituales afrocolombianas, estudiadas a profundidad por la antropología, la sociología, la filosofía, la psicología, la literatura y la pedagogía, disciplinas que, paradójicamente, no cuentan con la africanística en sus espacios de enseñanza. Es la religión algo íntimamente unido al afrodescendiente y su organización social, y la cultura occidental debe en este sentido crear la iglesia también con rostro negro a pesar de que su creencia no sea universal. (Ministerio de Educación Nacional, 2001).

Por último, la *dimensión internacional* busca, a través de la Universidad del Pacífico con su Proyecto Institucional de Cátedra Internacional, establecer un puente interinstitucional internacional de intercambios académicos y comunitarios para así rescatar saberes vernáculos y prácticas culturales tradicionales. (Ministerio de Educación Nacional, 2001).

Hasta aquí, vale la pena subrayar que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos busca calidad de vida en términos de elevar el *índice de desarrollo humano*, es decir mejorar la esperanza de vida y el acceso tanto a la educación como a recursos económicos. Para hacerlo, la etnoeducación tendrá como tarea fortalecer a las comunidades afrocolombianas para la vida, las capacitará para dar respuesta ante las exigencias de un mundo moderno capitalista y globalizado, así pues, se explorarán los sistemas de conocimiento ancestral para su valoración, desarrollo y utilización pedagógica, conocimientos que serán interrelacionados por vía de la interculturalidad en búsqueda de acercamientos, enriquecimiento y síntesis cultural. (Ministerio de Educación Nacional, 2001).

Dentro de los lineamientos de la cátedra, se puede apreciar una interculturalidad funcional “madura”, (según este concepto en Walsh), que sin ser muy probablemente el objetivo de las personas e instituciones que los crearon, refuerza el dispositivo colonial. Para Catherine Walsh, la interculturalidad funcional en su etapa madura, además de utilizar el discurso de inclusión y dentro de éste, el de reconocer la diversidad cultural, ahora utiliza el concepto de desarrollo humano, el cual hace referencia a que el desarrollo del ser humano sólo se consigue cuando cada individuo se hace cargo de sí, y la educación es uno de los medios para ello. (Walsh, 2009).

Es así como, con base en trabajos de Max Neef y Amartya Sen, adoptados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y la mayoría de Ministerios de Educación y Cultura de Latinoamérica, el desarrollo humano responde a que cada individuo contribuya al desarrollo social, teniendo como objetivo mejorar la calidad de vida y el bienestar. El bienestar es entendido aquí como ser, tener, estar (ámbito ontológico) y como subsistencia, protección, afecto, entendimiento, ocio, participación y creación (ámbito axiológico) (Walsh, 2009).

Para Walsh, es claro que las propuestas de inclusión y desarrollo humano desde la perspectiva de los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, el Banco Interamericano de Desarrollo y EUROsociAL buscan, primero, gestionar la diferencia con el fin de que no sea una amenaza y, segundo, “... *asentar un nuevo ‘sentido común’ compatible con el mercado*” (Walsh, 2009, p. 9).

Dentro de este panorama, los proyectos de multiculturalidad, etnoeducación, interculturalidad, Cátedra de Estudios Afrocolombianos y demás, nacidos de luchas de los pueblos culturalmente diferentes, quieren ser desarraigados para ser desligados de su connotación político-social. En este sentido, la estrategia planteada por las organizaciones indígenas ha sido la de cambiar los términos de conversación, estrategia que no muy lejos también será aprehendida por organizaciones afrocolombianas.

La tensión entre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la etnoeducación, en contraste con las Acciones Afirmativas.

Si bien hasta este punto del rastreo sobre la interculturalidad, ha sido indispensable mostrar las prácticas discursivas del Movimiento Social Afrocolombiano en relación con las prácticas discursivas de organizaciones indígenas, ya que de estas últimas ha emergido una interculturalidad, que difiere de la interculturalidad funcional propuesta por los discursos oficiales, en las siguientes líneas se hará referencia específica a lo que las organizaciones afrocolombianas dirán respecto a la interculturalidad en contraste con lo que las instituciones estatales proponen por ser la población de mayor interés para esta investigación.

Tanto a finales de los noventa como a principios del siglo XXI se comienzan a nombrar las *Acciones Afirmativas de Diferenciación Positiva*. Dentro de estas acciones de diferenciación se considera que la función de la Etnoeducación y la Cátedra de Estudios afrocolombianos por mejorar los niveles educativos de la población afrocolombiana, resultan positivas para el pleno desarrollo de las comunidades étnicas y la inserción de estas al mercado capitalista imperante. Con la Cátedra y la etnoeducación, se pretende potenciar las competencias educativas de los grupos culturalmente diferentes con el ánimo de que mejoren su calidad de vida, en términos, por su puesto, desarrollitas.

En este sentido, la diferenciación positiva es el “... reconocimiento de la situación de marginación social de la que ha sido víctima la población negra y que ha repercutido negativamente en el acceso a las oportunidades de desarrollo económico, social y cultural” (sentencia T-422 de 1996, Corte Constitucional) y las Acciones Afirmativas son,

políticas o medidas dirigidas a favorecer a determinadas personas o grupos, ya sea con el fin de eliminar o reducir las desigualdades de tipo social, cultural o económico que los afectan, bien de lograr que los miembros de un grupo subrepresentado, usualmente un grupo que ha sido discriminado, tengan una mayor representación” (Sentencia c-371 Corte Constitucional, 2000).

Para Carlos Viáfara, resulta suficiente la aplicación de Acciones Afirmativas para garantizar el mejoramiento de la calidad de vida de los afrocolombianos más pobres, ya que por medio de ellas se generarán procesos de movilidad social para quienes hacen grandes esfuerzos en invertir en capital humano (Viáfara, Urrea y Correa, 2009) , para el caso de la educación, invertir en estudio; de igual forma para la Asociación de Afrocolombianos Desplazados, creada en 1999, como respuesta al fenómeno de desplazamiento forzado por parte de la población afrocolombiana (Wabgou et al., 2012), la educación asociada a las acciones afirmativas es un medio de ascenso social, porque permite que el afrocolombiano actúe en el mercado de forma competitiva y en igualdad de condiciones con los demás ciudadanos.

Además de ello, para esta Asociación como para el Proceso de Comunidades Negras y la Conferencia de Organizaciones Afrocolombianas, las acciones afirmativas deben tener en cuenta:

... restituir la autonomía con valor fundamental dentro de un proyecto encaminado a rescatar el respeto por el afrocolombiano como un sujeto de derechos, evitando los modelos asistencialistas que conducen a la dependencia. Se debe tener en cuenta que *no se debe confundir el derecho a la asistencia humanitaria con el fin último de la política que es la restitución de la autonomía...*Lo anterior para trascender las acostumbradas acciones que solo ofrecen perspectivas limitadas que desconocen las condiciones sociales que se requieren para el ejercicio de la autonomía territorial de una parte y de otra la necesidad de trascender también el solo nivel de la reparación administrativa (Alcaldía Mayor de Bogotá, Antecedentes, 2008b, p. 14).

Es importante entender que las acciones de diferenciación positiva son necesarias para atender a la situación de discriminación socioeconómica; sin embargo, al verse en ellas la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, como posibilidad de ascenso social e inversión en el capital humano, se está dejando de lado la reivindicación por la identidad cultural afrocolombiana e incluso la aclamada autonomía. Para demostrar esto, vale la pena traer a colación dos aspectos claves de las acciones afirmativas; el primero es que las acciones afirmativas “... *no se orientan a preservar la singularidad cultural de un grupo, sino a eliminar las barreras que se oponen a la igualdad material y a enfrentar las causas que generan la desigualdad*” (Conpes 3310, 2004, p. 18); y dos, contrario a lo que plantea la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, ésta asegura que no

necesariamente la comunidad afrodescendiente debe ser entendida dentro un territorio físico, como una constante, también lo hacen las pautas culturales y tradiciones con suficiente fuerza y arraigo que generan unidad interna del grupo y su correlativa diferenciación externa (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2008a), explicación por demás conveniente frente a la migración, a la cual, por una u otra razón, siempre han estado expuestos los afrocolombianos.

El centro de las acciones afirmativas no es atender la singularidad de las comunidades afrocolombianas culturalmente diferenciadas, sino atenderlas con miras a conseguir la igualdad material para que puedan acceder de igual forma a lo que se supone todo ciudadano puede acceder, salud, educación, cultura, deporte, atención integral, todo ello con calidad y permanencia. Por tal motivo, aunque indiscutiblemente son necesarias estas acciones, tal vez no sean el camino más propicio para reivindicar la singularidad de la cultura afrodescendiente.

Dentro de este panorama de acciones afirmativas que atienden al afrocolombiano como como *sujeto naturalmente vulnerable*²⁵ más que como un ser digno que ha sido vulnerabilizado, la pregunta que queda aquí es ¿cómo la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la etnoeducación afrocolombiana pueden responder a estos planteamientos que no contemplan la singularidad cultural y la necesidad de un territorio físico para el afrodescendiente? Dejando esta pregunta como una inquietud más que con el ánimo de contestarla ahora, es importante mostrar algunos proyectos creados en diferentes partes del país durante el siglo naciente que apuntan a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la Etnoeducación en Colombia, y, dentro de ellas, a la interculturalidad.

“Enfoques y caminos: en la construcción de los procesos de etnoeducación”, es un texto publicado para el año 2004 en Cartagena, donde la etnoeducación se entiende “... como proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y afrocolombianos fortalecen su autonomía. (Angola, Pabón y Rojas, 2011, p. 110.). Allí se plantean principios, objetivos, referentes teóricos y aspectos demográficos desde el diagnóstico del conflicto armado, la exclusión y el racismo en el Caribe y el Pacífico colombiano (Angola, Pabón y Rojas, 2011).

Algo interesante de este documento es el estudio de experiencias en centros educativos del Caribe en torno a los sistemas de evaluación, elaboración de currículos, objetivos, áreas y talleres pedagógicos, que se nutren al reconocer las otras culturas. Aquí no sólo se exponen propuestas y un diagnóstico de lo que sucede con la etnoeducación en el ámbito descrito, sino que busca la propia conceptualización de la realidad caribeña. Por su parte *la interculturalidad es vista desde el principio de solidaridad*. (Angola, Pabón y Rojas, 2011).

²⁵ Vale hace alusión a una de las frases escritas por Nietzsche (2002) en su libro “humano demasiado humano”: las vivencias horribles nos hacen pensar si quien las tiene no es, él, algo horrible. Pues esto mismo aplica para la vulnerabilidad, que constantemente pareciera que hace ya parte de la naturaleza del sujeto vulnerabilizado, en este caso, del afrocolombiano.

En el libro guía para maestros, publicado en 2003 y titulado “Etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos para el departamento de Antioquia, Lecciones de etnoeducación”, se encuentra implícita la conceptualización sobre el reconocimiento y respeto por la diferencia; también, se expone las que considera características y principios de la etnoeducación, estrategias para su formulación en relación con los intereses de la comunidad, sugerencias de implementación, sensibilización y conformación de equipos de trabajo, como también encuentros para el *intercambio de experiencias interculturales*, formación y actualización docente relacionada con la Cátedra afrocolombiana. Además, aclara que, en la legislación, se soporta la etnoeducación como sustento de la Cátedra y presenta lineamientos de la etnoeducación afrocolombiana. Por último, allí se proponen competencias cognitivas, procedimentales, inter e intrapersonales en el área de las ciencias sociales con el fin de repensar las prácticas educativas. (Angola, Pabón y Rojas, 2011).

Un aspecto clave es que establece objetivos de la Cátedra por grado: De cero a tercero, el estudiante se reconoce a sí mismo, su diferencia, árbol genealógico, identificación del propio entorno, reconoce aportes de la multietnicidad; de cuarto a quinto trabaja en su autoestima e identidad propia, ubicación de regiones afrocolombianas e identificación de manifestaciones culturales; de sexto a séptimo, identifica el origen del hombre y la mujer afrocolombianos, establece características de los entornos socioculturales y conoce la legislación etnoeducativa; de octavo a noveno, identifica el aporte cultural afrocolombiano, los aspectos básicos de la historia africana y el reconocimiento de las prácticas religiosas; por último, de décimo a once pretende establecer las características de los núcleos afrodescendientes, conoce el folclor, costumbres y analiza la evolución histórica de la legislación educativa para los grupos étnicos(Angola, Pabón y Rojas, 2011).

Esta propuesta también hace la distinción y complementariedad entre la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, pues exhibe sus fines y metodologías articuladas a las políticas educativas nacionales, basadas en el enfoque de estándares; sin embargo, algunos sectores organizativos y de maestros creen que esta forma de pensar la etnoeducación va en contravía de los intereses afrocolombianos, porque busca la homogeneización y no la construcción de su autonomía. (Angola, Pabón y Rojas, 2011).

De otra parte, el documento “Cátedra de Estudios Afrocolombianos para Caldas. ‘Hacia una educación intercultural’”, publicado por la Secretaría de Educación Departamental, en 2007, busca dirigir la formación docente de la Cátedra y fomentar la investigación por la población afrocolombiana.

Así mismo, propone una serie de criterios dirigidos a la interculturalidad. El objetivo de la propuesta curricular es aportar a la construcción de una cátedra intercultural formadora de sujetos políticos afrocolombianos que se basa en ejes orientados en los doce años escolares preescolar,

básica y media: “1- Reconocimiento de la identidad cultural del afrocolombiano. 2-Identidad y alteridad: el afrocolombiano y yo. 3-Interculturalidad y multiculturalidad 4-La construcción del sujeto político afrocolombiano” (Angola, Pabón y Rojas, 2011, pp.113-114)

Por último, el material didáctico “Aprendamos apreciando la diversidad. Cartilla para preescolar volumen I y II, avalado por la Gobernación de Antioquia y su Gerencia de negritudes, 2004”, promueve el respeto a la identidad cultural y étnica del pueblo antioqueño donde sus ejes temáticos son: La persona, sus relaciones sociales, aspectos anatómicos, fisiológicos, psicoafectivos y psicomotrices; el entorno geográfico y ambiental; y la cultura, cosmovisión e iniciación en la lectoescritura. Es una propuesta pedagógica multicultural e intercultural, orientada al desarrollo del lenguaje donde el proceso evaluativo es por competencias interpretativa, argumentativa y propositiva. (Angola, Pabón y Rojas, 2011).

Dentro de estos textos elegidos, la Etnoeducación es presentada como proceso social de reflexión y construcción colectiva, mediante el que los indígenas y afrodescendientes fortalecen su autonomía; además, es un sustento legal de la Cátedra, donde cada una de las etnias significa algo diferente, pero se complementan y además debe atender a temas como la violencia política, conflicto armado, exclusión y racismo.

Las diferencias entre los temas propuestos en la Cátedra y en la etnoeducación no son contundentes, e incluso, parecen ser iguales, ya que, de manera indiferente, por medio de ellas se enseña el autoreconocimiento del afrocolombiano, su procedencia o historia, su entorno sociocultural, su autoestima, sus aportes a la nación, sus derechos, sus prácticas religiosas y sus costumbres.

Tanto para la Cátedra como para la etnoeducación se hace énfasis en la formación docente y en la adquisición de competencias cognitivas, procedimentales inter e intrapersonales en el área de ciencias sociales, además de competencias lingüísticas; competencias en que se supone que, de alguna manera, aporta la interculturalidad. Por último, vale resaltar la forma de nombrar la interculturalidad como principio de solidaridad y como una Cátedra Intercultural formadora de sujetos políticos afrocolombianos, basada en reconocimiento e identidad cultural, alteridad y la construcción de un sujeto político.

La noción de interculturalidad se asimila que al término de mestizaje, porque se contempla como la relación entre tres etnias, la africana, la indígena y la mestiza. Aquí, el mestizaje o más bien, *interculturalidad relacional* propuesta por Mosquera más que centrarse en mostrar que las relaciones entre culturas ha sido desigual y que, por tanto, se debe velar por una reciprocidad respetuosa y justa, lo hace en enseñar a las demás culturas que la cultura afrocolombiana debe ser valorada, es decir, debe ser vista como importante.

En este sentido, recuerdo las palabras de Fanon, expuestas en un capítulo anterior, cuando afirma que el hombre negro cae en la trampa colonial, pues es un hecho que los hombres blancos se consideran superiores, como también lo es que los hombres negros quieren demostrar a los demás hombres a como dé lugar, la riqueza de sus pensamientos y la potencialidad de su mente (Fanon, 2009). De esta forma, la colonialidad de poder empaña la pretensión de Mosquera por utilizar la interculturalidad como forma en que la cultura negra sea rescatada y valorada por medio de su relación con las demás culturas.

Es visto que la interculturalidad sigue siendo funcional al sistema imperante, ya que, desde estas propuestas, se liga al reconocimiento de la diversidad pero, a su vez a la adquisición de competencias educativas estandarizadas, que fortalezcan el capital humano; por tanto, el término de interculturalidad sigue en función de los dispositivos de desarrollo humano e inclusión. Pese a ello, se asoman términos que serán notorios a la hora de ver el cambio en las formas de nombrar como por ejemplo el de alteridad, solidaridad, autonomía, ya que, al igual que las organizaciones indígenas lo hicieron para los noventa, las organizaciones afrocolombianas se percatan de que para que sus proyectos no sean cooptados, las formas de nombrar deben ser distintas, subversivas. Las organizaciones afrocolombianas comienzan a nombrar la interculturalidad de otra forma en la primera década del siglo XXI.

Interculturalidad como proyecto político desde un lugar de enunciación otro.

Uno de los grupos de investigación que notoriamente comienza a hablar en otros términos es la Red Tras los Hilos de Ananse. Esta telaraña creada voluntariamente, desde 2003, por maestros(as) que comparten la preocupación de proponer soluciones a las problemáticas de exclusión de la cultura afrocolombiana, en un principio también asumió el lenguaje multicultural, en palabras de Fanny Quiñones, una de sus integrantes:

La red, en un momento muy corto, asume la interculturalidad como “diálogo entre culturas”, tal como lo anunciaba el MEN; sin embargo, la reflexión nos permitió ver que era un intento por desmovilizar las luchas, un adormecimiento, un bajón en las reivindicaciones, al afirmar, desde ella, que todos pasaban a ser iguales; es decir, desconociendo las diferencias. Cuando se habla de integración las minorías siempre pierden estas y, el Ministerio, resulta ser la mayoría privilegiada para posicionar su saber. (Entrevista realizada a la Red Tras los Hilos de Ananse, 2014)

Luego la red da un giro en las formas de nombrar, desde su lugar de enunciación, Bogotá: “... aborda el tema de la interculturalidad urbana, concebida como proyecto étnico, político y epistemológico, que asume las diferencias culturales y educativas de la ciudad” (Angola, Pabón y Rojas, 2011, p. 105). La red ha venido mostrando que,

la integración a la sociedad se convierte en una salida más sutil que el exterminio y la esclavización, para barrer con identidades propias de los afrocolombianos esta vez bajo la pretensión de construir nación e

impulsar su “*desarrollo*”. El modelo parte, precisamente, del supuesto de que los pueblos afrocolombianos son un obstáculo para el desarrollo. (Angola, Pabón y Rojas, 2011, p. 20)

Por ello, es necesario mantener los ojos abiertos ante los renovados dispositivos raciales que dicen incluir, pero no hacen otra cosa que excluir la diferencia cultural. En torno a esto, las organizaciones indígenas y afrocolombianas han venido generando acciones de resistencia desde lugares diferentes, a partir de la llegada del colonizador a América y, por caminos paralelos, han impulsado propuestas educativas y acciones de autodeterminación que son plasmados en sus proyectos políticos y organizativos. Hoy la,

...exclusión social y étnica... impulsa el proyecto de interculturalidad, es así que dentro de la red la interculturalidad tiene que ver con la presencia de las culturas distintas a la hegemónica “blanca” (mestiza)... la lógica de la interculturalidad para los afrocolombianos responde, sin lugar a dudas a las diferentes formas de cimarronismo que estos han venido adoptando desde su llegada a este continente; como elemento estructural y no meramente coyuntural (Quiñones, Grueso y Villa, s.f. p. 20).

Dicho con otras palabras, la interculturalidad impulsada por *prácticas cimarronas* que recordemos son no sólo la conformación de palenques sino la reivindicación étnico-racial por medio de la visibilización de la identidad negra, la lucha contra la discriminación racial, y ahora, también, le acompañan la tecnología de cambiar las formas de nombrar; está llamada a incidir en la estructura racista y no simplemente a ser un pañito de agua tibia que alivie el problema racial por un corto tiempo.

Uno de los pasos para conseguirlo es desprenderse de las formas de nombrar hegemónicas; en este sentido, al igual que las organizaciones indígenas, la red ya no hace alusión a *grupos étnicos*, sino a *pueblos* afrocolombianos, tampoco sigue exponiendo los “saberes” ancestrales supeditados a los “conocimientos” occidentales, como en algún momento la dimensión investigativa propuesta en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos sí lo hizo, pues recordemos que defiende la etnocencia afrocolombiana o existencia de otros modelos interpretativos de la realidad, desde el aval de ciencias occidentales, como la antropología psicológica y simbólica.

Contrario a ello, la Red sostiene que los conocimientos han sido categorizados entre “saberes” no occidentales y “ciencia” occidental, por lo que ahora ambos serán denominados *saberes*, y en la medida que los dos saberes sean reconocidos, se puede hablar de una conversación, un diálogo entre “iguales” pero “diferentes”. (Quiñones, Grueso y Villa, s.f.).

Porque decimos que aceptar que hay otras ciencias y saberes tiene que ver con la interculturalidad. Hoy es imposible pensar los conocimientos como propios en sentido estricto, todo saber se nutre de otros saberes así como cada cultura requiere de otras para fortalecerse y crecer. Este planteamiento es contrario al que hizo prevalecer históricamente a una cultura por encima de todas las demás, práctica conocida como etnocentrismo. (Quiñones, Grueso y Villa, s.f. p. 21).

Otro concepto que sale a relucir por parte de la Red es el de la *diferencia*, que no es lo mismo que diversidad, porque la diversidad es para reconocerla y tolerarla, o sea, soportarla, pero la diferencia es para conocerla, discutir y participar con ella de igual a igual. “Si se acepta que existe diferencia, no jerarquías, entre las distintas clases de saberes y ciencias...se legitima el conocimiento, cuya importancia está marcada por el debate y creciente posibilidad de negociar con sus participantes” (Quiñones, Grueso y Villa, s.f. p. 21)

Actualmente, la Red Tras los hilos de Ananse entiende la interculturalidad desde tres aspectos: Relaciones entre personas, relación de las personas con el saber y las relaciones con el asunto político, como dice Boaventura de Sousa Santos, se debe ir en busca de una justicia colectiva. Y es que la pretensión del grupo para erradicar el pensamiento racial parte de lo humano, no del color. Viene del afán de perseguir ideales, sentirse un nosotros, en donde no hay la necesidad de pertenecer a un color, es más la pasión académica la que une, lo que se puede compartir, vivir, sentir en hermandad, que si hay problemas, exista con quién contar. Lo que se quiere es transformar una sociedad clasista, racista, a una sociedad en donde todos tengamos voz. (Entrevista realizada a la Red Tras los Hilos de Ananse, 2014)

Esta interculturalidad, por tanto, ya no es relacional ni funcional al sistema, es una interculturalidad que se ha configurado por parte de la Red Tras los Hilos de Ananse, la cual adopta la postura crítica de Catherine Walsh: la *interculturalidad crítica*.

Fanny Quiñones afirma que para la fecha (2014), la noción de interculturalidad se está asociando a planteamientos como los del grupo modernidad/colonialidad; en palabras de una de sus integrantes, Catherine Walsh:, se están buscando los poderes hegemónicos de la escuela para poderlos desestabilizar; desde la pedagogía crítica, visualizarlos en el currículo, planes de estudio, textos escolares; es generar otros discursos; es ver cómo leemos al otro a partir del estereotipo; es mostrar cómo se ha manejado el poder, los imaginarios y las representaciones raciales. (Entrevista realizada a la Red Tras los Hilos de Ananse, 2014)

En consecuencia, es en el siglo XXI, en que surge una perspectiva que quiere dejar atrás la manera en que se ha tratado la noción de interculturalidad hasta el momento, y esta es planteada por Catherine Walsh como “Interculturalidad Crítica”, postura que comparte el grupo modernidad/colonialidad. La interculturalidad crítica ha estado presente en las discusiones políticas de movimientos sociales, que resaltan su sentido contra-hegemónico, como, por ejemplo, las vistas en este rastreo, por parte de movimientos indígenas como el CRIC y de la Red Tras los Hilos de Ananse y ha sido alimentada con categorías aportadas por el grupo de modernidad/colonialidad, como son colonialidad del poder, del saber y del ser.

El foco central de la interculturalidad crítica no es el problema de la *diversidad cultural*, sino el problema del *poder*; en consecuencia, se busca visibilizar y enfrentar la matriz colonial, cuestión que no sólo le compete a los pueblos culturalmente diferenciados, sino a todos los integrantes de la

nación (Walsh, 2009). Al revelar la estructura colonial-racial, se encuentra que la interculturalidad crítica no se trata del simple reconocimiento, tolerancia e incorporación de lo diferente a la matriz colonial, tampoco se queda en el tratamiento de las esferas políticas, sociales y culturales; es implosionar desde la diferencia, re-contextualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencia para la equidad entre modos culturales diversos. (Walsh, 2009, 2011)

La interculturalidad crítica, como lo han mostrado las organizaciones indígenas y afrocolombianas es un “... proyecto político, social, ético y epistémico –de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación.” (Walsh, 2009, p 4) De allí que la interculturalidad crítica no es un hecho dado, acabado, completo, es más bien, un proyecto en constante construcción.

La interculturalidad crítica y decolonial no sólo se puede pensar “desde” las luchas de los pueblos subalternizados, sino también “con” sujetos, conocimientos y modos distintos de estar, ser y vivir, que permitan dar un giro de lo moderno-occidental-capital monocultural y uninacional, hacia un protagonismo de la vida, o sea del trabajo incompleto de la humanización y descolonización. Como dice Fanon, la descolonización que propone cambiar el mundo es un programa de desorden absoluto que aporte nuevos hombres, nuevo lenguaje, nueva humanidad. Este proyecto suscita una serie de preguntas ¿educar para qué? ¿Con qué propósitos y con qué visión de país y sociedad? (Walsh, 2009).

Ahora bien, la interculturalidad crítica además de proponer cambios en las formas de hacer y nombrar, plantea una traslación de palabras al no decir más, por ejemplo, “otro” proyecto, sino un proyecto otro. Este cambio en el orden de las palabras no es un capricho académico, pues cambiar el nombrar otro proyecto, por un proyecto otro u, *otra perspectiva* a una *perspectiva otra*, es aludir a la necesidad de mostrar los proyectos políticos desde su lugar de enunciación, para el caso, proyectos desde las voces de colectivos que representan a las comunidades afrocolombianas y que han sido silenciadas, y, cuyos propósitos deben ser asumidos no como algo simplemente alternativo o paralelo al sistema educativo imperante, sino más bien como proyectos *alterativos*²⁶ que muevan las raíces estructurales instaladas en el sistema colonial y que atraviesan tanto al ser como al saber y al poder.

A este respecto, Grosfoguel (2006) sostiene: El punto central de las perspectivas epistémicas otras es la relación estrecha entre el lugar de enunciación, esto es, la localización geopolítica y corpopolítica del sujeto que habla en las coordenadas del poder global y su estrecha relación con la producción de conocimiento. Las perspectivas otras nos ofrecen la posibilidad de “corregir” y

²⁶ Término acuñado por el docente Wilmer Villa durante las clases impartidas en la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional para el año 2012.

“redefinir” los límites de la producción de conocimiento que procede de la mirada eurocentrada (p. 151).

En este sentido, la categoría de interculturalidad está en el centro de la discusión, al presentarse dentro de un giro epistémico desde un locus de enunciación donde se formularon conocimientos aplastados por *narrativas maestras o metarrelatos*. Esta categoría pone en tela de juicio los discursos absolutistas que hacen parte de la colonialidad del poder, cambiando la enunciación de la realidad desde lo local. (Quiñones, 2010).

La Red Tras los Hilos sostiene que

No basta con asumir la Interculturalidad como un escenario para el reconocimiento donde se espectaculariza al otro, llevándolo a un estado de cosificación que circula por medio de las industrias culturales y que puede ser consumido a la mejor usanza de la lógica de mercado. El asumir la Interculturalidad como un proyecto político que interpela los viejos órdenes socioraciales, debe considerarse una ética en la representación que se hace del otro. Finalmente, para el establecimiento de la Interculturalidad, se debe disponer de un plano de comprensión que conlleve a la apertura hacia otras lógicas de producción cultural, pero al momento de considerar esta posibilidad, *se hace necesario pasar por el fortalecimiento de los contenidos culturales en el sentido de dar cuenta de un “nosotros” y un “ellos” que se encuentran finalmente en una zona de contacto cultural.*” (Quiñones, 2010. p. 66).

En otras palabras, la Red apunta primero, a un fortalecimiento interno, para luego, poder relacionarse con otras culturas desde una posición de autoafirmación. No obstante, no sería justo mostrar la Red como el ideal en cuanto a interculturalidad crítica se refiere, pues dentro de una de las entrevistas que se llevó a cabo con este colectivo de mujeres docentes, al parecer aún existe una posición esencialista de la cultura. La conversación se da más o menos en los siguientes términos:

A la pregunta ¿En qué terreno están hablando ustedes de la interculturalidad? Fanny Quiñones en un momento de la respuesta acude a la concepción que tiene sobre identidad, y afirma que:

-la inclusión sólo visibiliza a las mayorías, pues, cuando la diáspora llega a Bogotá con una forma de hablar, se le modela en eso, esta es una inclusión muy consciente desde el sistema educativo que no genera conflicto alguno. Para el caso, los hijos de las maestras de la red, nacidos en Bogotá, hablan de “usted” que se utiliza en algunas regiones de donde ellas provienen, pero hay una excepción -los niños de... tutean, tienen más amigos mestizos que afro, entonces han asumido los comportamientos de los de aquí, han sufrido más la integración -¿por qué será? ¿Se asimilaron? ¿la familia lo permitió? *Han perdido su identidad*. La identidad se tiene que reforzar, hacer algo que la mantenga vigente. Si el sujeto se aleja del círculo familiar eso se va perdiendo, y no hay nada más rico que volver a hablar de “vos” como sucede en Cali, por ejemplo; sobre todo, esta tarea debe ser orientada hacia los menores. La identidad es algo que se pone de manifiesto cuando hay reunión con los de la familia, la hermandad de la red, y la felicidad aflora. (Entrevista realizada a la Red Tras los Hilos de Ananse, 2014)

Aquí queda una pregunta para el lector que más que ser resuelta se hace para suscitar inquietudes al respecto, ¿El que un niño o niña provenientes de alguna costa o de lugares en que habitan en su mayoría afrodescendientes, debe conservar fielmente su lengua, o, esto es un aspecto irrelevante ya que hace parte de las dinámicas de relacionamiento entre culturas?

Hasta este punto se aborda lo que la Red Tras los Hilos de Ananse asume por interculturalidad crítica, donde temas de identidad y cultura son importantes, y por demás categorías complejas de afrontar.

Otro de los actores que toma como referencia la interculturalidad crítica, en relación con la población afrocolombiana es la Federación Colombiana de Educadores. Desde su labor sindical, como defensora de los docentes y sus derechos, hace poco abrió la discusión en torno a la interculturalidad crítica sobre todo desde representantes afrocolombianos como Arturo Grueso y el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID).

Una de las inquietudes por parte de la Federación es el tratamiento de las políticas de la profesión docente que se han venido legislando de manera distinta a los Etnoeducadores, desarticulando el gremio, creando desigualdades salariales, laborales y prestacionales. En este escenario, pregunta ¿qué debe considerar un Estatuto Único Docente para que reconozca las necesidades específicas de las comunidades étnicas? En respuesta, Arturo Grueso dice que “uno de los principios que el Estatuto Único de la Profesión Docente debe tener en cuenta, es el principio de unidad en la diversidad. “... El Estatuto Único debería recoger el principio de *Interculturalidad*, entendiéndolo como un principio político que busca llegar a la creación de condiciones para el establecimiento de relaciones horizontales de diálogo entre diferentes.” (Revista Educación y Cultura, 2010, p, 11), esto mismo opina el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes.

Otra pregunta hace alusión al ¿Por qué, por un lado, se privilegian procesos de etnoeducación dirigidos a poblaciones específicas, y por otro, se incentivan currículos estandarizados y ajenos a la posibilidad de formar pedagógicamente y garantizar en todo el territorio colombiano, una educación pluriétnica y multicultural fundamentada en la apropiación, el respeto y la valoración de lo diverso y lo ancestral? (Revista Educación y Cultura, 2010)

Para Arturo Grueso, la respuesta de las etnias a la estandarización ha sido conocer la esencia del *otro* pues si bien es importante el conocimiento occidental, también lo es el étnico teniendo en cuenta que su civilización es milenaria. El Centro de Estudios e Investigaciones Docentes afirma que se debe asumir no sólo la protección y conservación de las lenguas como dice el Ministerio de Educación Nacional, sino un diálogo intercultural como posibilidad de transformación de realidades. (Revista Educación y Cultura, 2010)

Vale la pena citar en extenso lo que dice la Federación Colombiana de Educadores en relación del Estatuto Único Docente y la interculturalidad que, como se podrá observar es una interculturalidad crítica y alterativa:

A pesar de la promulgación Constitucional que registra el carácter multiétnico y pluricultural de la sociedad colombiana se siguen viendo fuertes violencias ejercidas a las comunidades étnicas, y no basta con nombrarlas en la ley ni tomar una posición paternalista estatal. “La violencia, la discriminación, el racismo, se combaten efectivamente con la defensa material de los derechos económicos y sociales de los distintos pueblos y comunidades, pero también, con la acción afirmativa cultural de permitir su autodeterminación y la producción de mundos y modos de pensar y de ser distintos. La alteridad no se alcanza con la enunciación y la visibilización de que el *otro* existe; la alteridad como proyecto ético-político exige advertir la existencia de nuestros límites tradicionales para comprender lo ajeno, y para entender que siempre habrá un horizonte infranqueable, una posibilidad de vislumbrar completamente lo que es la perspectiva propia del *otro*, de su vida, su territorio, su conocimiento y su subjetividad.

De ahí, la importancia de redefinir constantemente el significado del diálogo intercultural como eje de relación y articulación de las políticas públicas encaminadas a materializar lo que implica reconocer y proteger la diversidad étnica y cultural de nuestro país. En la acción del verdadero reconocimiento del *otro* ha faltado esa perspectiva de que el otro no se conoce ni se reconoce desde nuestra perspectiva, sino a partir de la afirmación de su propia perspectiva, de sus modos de ser, sentir, conocer, pensar y vivir; y del diálogo nuestro con ello, para permitirnos aprender y compartir de sus modos de ser distintos” (Revista Educación y Cultura, 2010, p. 6).

Interculturalidad en relación con los procesos casa adentro y casa afuera.

El líder afroecuatoriano Juan García, desde su vasta experiencia sobre la etnoeducación, encuentra al analizarla que ésta se ha elaborado desde diferentes flancos. Uno ha sido la etnoeducación propuesta “*desde*” las comunidades para conseguir una educación propia; a este proceso lo denomina “*casa adentro*”. Ahora, la etnoeducación que tiene como objetivo afectar el sistema educativo oficial donde las comunidades participen “*con*” otras comunidades, se debe considerar como un proceso “*casa afuera*”; estas dos propuestas surgen de los pueblos culturalmente diferentes. Una tercera propuesta es la adoptada por discursos oficiales provenientes de instituciones y entidades externas al proceso de la comunidad, discursos que proponen una etnoeducación “*para*” las comunidades. Este proceso por tanto es desde “*casas ajenas*” (Walsh, 20011).

Las tres propuestas no tienen procesos separados, pues, como se pudo observar en el recorrido de las prácticas discursivas en torno a la interculturalidad, la etnoeducación estuvo inmersa en procesos de educación propia como es el caso de la propuesta hecha por el Consejo Regional

Indígena del Cauca, en procesos de educación vía afectación del sistema asumidos desde la etnoeducación afrocolombiana y procesos de una educación para las comunidades, como lo propone el Ministerio de Educación Nacional. Estos procesos están en continua tensión, debido a que se mueven dentro de relaciones de poder.

En los procesos “casa adentro”, la condición previa para que la interculturalidad se pueda llevar a cabo es fortalecer los procesos identitarios de las comunidades, con el fin de generar una cohesión sólida, y así poder llegar de forma contundente, a la lucha por la igualdad de los derechos. Sólo después de lograrlo se podrá dar paso hacia la relación horizontal con otras culturas. (Castillo y Caicedo, 2008).

Según Juan García, esta perspectiva de etnoeducación apuesta por crear procesos “casa adentro” que ayuden a levantar la autoestima, valorar la condición de negro y generar autoconciencia de la identidad étnica y cultural (Castillo y Caicedo, 2008). Es desaprender los conocimientos de la educación formal que niegan hasta hoy los conocimientos, presencia e historia de los pueblos afrodescendientes, para reaprender, en palabras de García “... nuestra visión de la historia y nuestra visión de conocimiento. (Walsh y García, 2002, p. 5) Se trata, pues, de superar la mera inclusión e igualdad individual para resignificar lo ancestral y dar cabida a la decolonialidad (Walsh, 2011).

... La etnoeducación “casa adentro” se entiende como una apuesta política y cultural que apunta y encuentra su razón de lucha en un problema no tanto étnico sino colonial-racial. Eso es en el patrón de poder permanente y continuo que, desde el siglo XVI, ha utilizado la idea de “raza” para clasificar la gente de superior a inferior, con los descendientes europeos, blancos y “blanqueados” arriba y los pueblos de descendencia africana en el último peldaño de la jerarquía social, haciendo con esta clasificación un constante cuestionamiento de su intelecto y su propia humanidad. (Walsh, 2011, p. 5).

Si bien existen organizaciones que apuestan por una etnoeducación con procesos “casa adentro”, donde la interculturalidad entra a ser un paso favorable luego del fortalecimiento interno, hay detractores de la interculturalidad, como Juan García quien la halla como una propuesta estatal que *no contribuye a los pueblos afrodescendientes, más bien pasa a promulgar los valores de la democracia neoliberal sin tener presente lo primordial: solidaridad, pertenencia étnica y territorial.* (Castillo y Caicedo, 2008).

No obstante, para García, etnoeducar (o afroetnoeducar) desde “casa adentro” no puede ser la única estrategia etnoeducativa pues la esfera de intervención e interlocución no debe quedarse sólo en lo propio, en lo endogámico o “en lugar”²⁷ de lo afro. Necesariamente, tiene que transgredir e interrumpir el sistema hegemónico que ha sido la educación oficial-nacional y demás ámbitos de la

²⁷ Así lo proponer Arturo Escobar en el texto La educación intercultural bilingüe. El caso colombiano, escrito por Elizabeth Castillo y José Antonio Caicedo en el año 2008, en Buenos Aires, Argentina.

sociedad (Walsh, 2011), para transformar las representaciones negativas sobre las comunidades y en su lugar ubicar nuevos sentidos (Castillo y Caicedo, 2008).

Es así como Juan García apuesta por el proceso de afectar el sistema educativo desde las comunidades afrodescendientes y sus conocimientos, el cual denomina “casa afuera”, porque se presenta “de puertas para afuera” de las comunidades.

Desde esta perspectiva, hay dos formas en que se incide en la construcción de la noción de interculturalidad. Una es la que quiere afectar el sistema educativo específicamente y la otra, halla que la lucha contra el racismo no se debe dar sólo en el campo de la educación oficial, sino en todos los ámbitos de la sociedad. (Castillo y Caicedo, 2008)

De igual forma, se advierte que los militantes que centran su visión en la interculturalidad como estrategia contra la discriminación racial, también aprecian la perspectiva del fortalecimiento de la identidad propia. La diferencia es que su ámbito de trabajo y acción política está sobre todo en los centros urbanos, por lo que el contexto es determinante en el modo de entender la Etnoeducación y la interculturalidad (Castillo y Caicedo, 2008), pues, como se ha podido observar, las situaciones difieren ya que en las zonas rurales se ha luchado más por la defensa del territorio y en las ciudades por una alteridad afrocolombiana que sea dignificada, valorada.

Otro factor que incide sobre los proyectos etnoeducativos es el lugar que ocupan algunos líderes afrocolombianos en el Ministerio de Educación Nacional, pues esto hace que sus planteamientos sean reestructurados, ya sea por convicción propia, o porque su función como trabajadores públicos les limita en sus acciones e incluso, haga que éstas vayan en contra de los lugares que representan. Un ejemplo es la postura asumida por la sanandresana Dilia Robinson quien nombra a la etnoeducación en relación con la diversidad cultural y la convivencia. En sus palabras:

La etnoeducación afrocolombiana genera una conciencia más compartida sobre la necesidad de una educación para todos a partir de un sistema educativo intercultural que estimule la formación de ciudadanos capaces de convivir en la diversidad y así contribuir a una democracia real y por lo tanto a la paz; es educar para el reencuentro de todos con la vertiente africana de nuestra historia y nuestra nacionalidad. Además busca combatir la discriminación racial. Entonces el sistema educativo nacional debe involucrar no sólo a los afrodescendientes sino a cada miembro de la sociedad a través del conocimiento de la historia y aportes sociales, políticos, económicos y culturales de las comunidades afrocolombianas. (Robinson, 2004, citado por Walsh, 2011).

Es, de esta manera que, la interculturalidad queda anclada a una perspectiva relacional y funcional porque la líder afrocolombiana la asocia a la diversidad cultural, donde las otredades se presentan, pero no tienen una relación comprometida entre sí, porque no hay un “nosotros”, sino un “otros” culturales, que difieren del “resto de la población colombiana” (Castillo y Caicedo, 2008)

Ahora, desde “casas ajenas” como el Ministerio de Educación Nacional, las prácticas reivindicativas y reparativas de los pueblos culturalmente diferentes son convertidas en dispositivos funcionales al sistema imperante. Es así que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la Etnoeducación afrocolombiana gestada en el Movimiento Social Afrocolombiano son convertidas por el Estado en dispositivos de seguridad del conflicto étnico e, incluso, no lo hace bajo ninguna resistencia, sino con el aval de las mismas organizaciones. Esta es la esencia de las prácticas gubernamentales, crear propuestas en que los que han sido subalternizados, ahora se sientan reflejados. Y es que ¿quién no quiere mejor calidad de vida? ¿Quién rechazaría la oferta de tener mayor acceso económico y educativo? ¿Qué puede haber de malo en que se reconozca mi diversidad? Preguntas de difícil respuesta si no se hace un recorrido juicioso por los dispositivos de inclusión y desarrollo humano.

Catherine Walsh propone al respecto que es necesario encaminar el interculturalizar “casa afuera” con afros y no afros y también impulsar el intraculturalizar casa adentro para enfrentar el auto-racismo.

Tres aspectos que resalta a tener en cuenta para que esto sea posible son, que, primero, la interculturalidad y la etnoeducación no garantizan por sí solos cambios reales desde que estén desligados de un proyecto político de justicia racial-social; al contrario, pueden servir para intereses neoliberales de la afro derecha. Segundo, la etiqueta “etno” de la etnoeducación tiene el peligro de resaltar la diversidad sin proporcionar cambios estructurales. En tercer lugar, tomar los proyectos de “casa adentro” y “casa afuera” como procesos que siempre han existido, es eliminar sus capacidades de accionar; en cambio, hablar de interculturalizar o afroetnoeducar como procesos en continua construcción, es asumir su accionar crítico. Se debe in-surgir, buscar la reparación y no caer en intereses de “casas ajenas”. Por último, Walsh deja interrogantes por el para qué de la interculturalidad y la etnoeducación, con qué propósitos y alcances se proponen; la vía es pensarlas y construir las desde la clave decolonial. (Walsh, 2011).

CAPÍTULO 6.

A modo de conclusión. La interculturalidad, entre políticas de diversidad cultural y políticas de diferencia cultural.

A la pregunta de investigación: ¿Cómo se construyen las prácticas discursivas alrededor de la interculturalidad, como una de las propuestas frente a la discriminación racial? Se pueden exponer ciertos hallazgos.

Las teorías de la “colonialidad del poder” y de las “prácticas gubernamentales”, son de gran utilidad para analizar la noción de interculturalidad, como propuesta frente a la discriminación racial. La primera permite ser críticos frente a la interculturalidad, pues se debe tener presente que el dispositivo racial sofisticada sus formas de dominar, por lo que la interculturalidad puede resultar una herramienta ideal para reproducirle; sin embargo no se debe sospechar de esta noción sin estudiarla a fondo; para analizarla, la segunda teoría de poder permite estudiar las prácticas discursivas que la rodean, y, por tanto, entender las intencionalidades de quienes la nombran.

Al analizar las prácticas discursivas en torno a la interculturalidad, un primer hallazgo es que no hay una sola forma de nombrarla, pues los diferentes colectivos que la enuncian, lo hacen desde sus intereses particulares. Para el caso de las instituciones oficiales, la puesta es por una interculturalidad que “reconozca la diversidad cultural, para que, por medio de la tolerancia y convivencia, la discriminación racial disminuya”. No obstante, desde posturas críticas, esta forma de plantearla es funcional al sistema, ya que no va a las causas y condiciones de posibilidad del problema estructural racial, sino que se enfoca en mantener a las culturas en aparente calma entre sí, es decir, que se soporten en la medida de lo posible, para con ello evitar que las inconformidades de las culturas interrumpan el normal desempeño del sistema capitalista y neoliberal.

Por parte de las prácticas discursivas de académicos, la interculturalidad funcional refuerza el dispositivo de discriminación racial, porque no está interesada en modificar las estructuras de poder desigual existentes sino en reproducirlas. En contraposición, proponen la interculturalidad crítica, en que el diálogo entre culturas debe concebir la matriz de poder colonial, para así comprender que la cultura culturas que niegan la existencia de otras.

Ahora bien, los hallazgos más sobresalientes son que, el término de interculturalidad no se reduce responder a la discriminación racial, o más bien, al dispositivo racial, pues si bien, desde la teoría decolonial, es fundamental iniciar por el aspecto de simetría cultural, es sólo el primer paso, que sin nunca perderse de vista, debe dar lugar a nuevas propuestas que modifiquen el sistema estructural racial vigente.

Otro hallazgo importante, es que, la interculturalidad como campo en que se presentan relaciones de poder, debe estar en constante observación, pues no basta con hacer un análisis como el planteado en este trabajo investigativo; la invitación es más bien a tener en todo momento activado el don de la duda, ya que, como se pudo observar, el dispositivo racial es cada vez más sofisticado, y, en el momento que consideremos que la interculturalidad resuelve completamente este problema, seguramente allí se ha estancado el proceso de avanzar hacia la decolonialidad, ya que se dará por sentado que la interculturalidad es la panacea, es el dogma a seguir, y sin en cuál, se está perdido.

Es visto que la interculturalidad, la etnoeducación y demás proyectos agenciados por los pueblos indígenas y afrocolombianos, se debaten entre el *reconocimiento a la diversidad* y la propuesta política por la *diferencia*. Desde el reconocimiento a la diversidad cultural, lo que acontece a los grupos culturalmente diferentes atañe exclusivamente a ellos, ya que son quienes representan tal diversidad. La interculturalidad, la etnoeducación, en fin, cada propuesta por una educación diferente, queda confinada a ser ofrecida a los “otros” culturales y no a un “nosotros culturales”. En este sentido, el reconocimiento enseña a la *comunidad* cómo ser comunidad como si no lo supieran por su propia cuenta. Por otro lado, las propuestas estatales son coyunturales, en respuesta a una u otra marcha, a una u otra exigencia, pero no tienen la voluntad política de cambio real, de cambio desde las bases estructurales racistas; en este sentido, el reconocimiento de la diversidad enfoca su atención en las consecuencias del racismo cultural y no en las condiciones que hicieron y hacen posible el problema de la discriminación racial. No va al fondo del problema, el cual reside en lo más profundo de nuestro ser y es el eurocentrismo instalado en cada una de nuestras ideas, acciones y aspiraciones.

El reconocimiento a la diversidad es la impunidad, el encubrimiento sobre las mismas relaciones humanas, que son de choque, de alteración, de cambio. Al discurso de la diversidad le aterra el cambio, lo que pueda surgir como nuevo de un choque inesperado entre visiones de mundo distintas. Para la diversidad, es mejor la tolerancia y la convivencia, o como se dice coloquialmente, el “aguante y coma callado”. Este discurso perverso hace de las relaciones culturales “cosas superficiales” que no trascienden en ninguno de los involucrados en la relación:

El discurso de la diversidad cultural promociona la retórica de separación de las culturas como totalizadas e incorruptas por la intertextualidad de su localización histórica y define los contenidos y costumbres culturales como ya dados y a salvo por la memoria mítica de una identidad colectiva única. (Bhabha, 1998 citado por Castillo y Caicedo 2008, pp. 14-15).

Así las cosas, la diversidad permite distinguir a las otras culturas, pero nunca conocerlas. Ahora bien,

Si la diversidad cultural es una categoría étnica, estética o de etnología comparativa, la diferencia cultural es un proceso de significación por el que los enunciados de cultura o sobre una cultura diferencian, discriminan o autorizan la producción de campos de fuerza, referencia, aplicabilidad y capacidad (Bhabha; 1998, p.13 citado por Castillo y Caicedo, 2008, p. 15).

Y son, precisamente, estos campos de fuerza los que permiten una real igualdad de condiciones. Es la apuesta por una negociación de elementos culturales en términos de justicia. Esto me hace recordar una de las máximas de la economía actual, expuesta por el presidente de Ecuador, Rafael Correa. A la pregunta de si está de acuerdo con los Tratados de Libre Comercio, él responde más, o menos, en los siguientes términos: Estoy de acuerdo con los Tratados de Comercio, pues es ineludible que estamos en un mundo globalizado en que dependemos de la relación mercantil; sin embargo, en lo que no estoy de acuerdo es en un Tratado de Libre Comercio-, y aquí subraya la palabra Libre, para mostrar que cuando no hay reglas claras y todo puede ser, es cuando vienen las grandes multinacionales y oligopolios a hacer de las suyas. (Correa, 2013)

Esto es muy similar a lo que sucede con las relaciones culturales, sobre todo entre quienes han dominado y quienes han sido esclavizados. Diálogo, claro, pero no un diálogo sin reglas de intercambio, más bien un diálogo que interpele y pregunte el porqué de la insistencia de un yo imperial sobre otro subalternizado, un diálogo que modifique las relaciones racistas y segregacionistas.

El proyecto político y cultural por la diferencia pone de manifiesto las causas y condiciones de posibilidad del problema racial, para de allí intentar resolverlo. En palabras de algunos representantes afrocolombianos y defensores del respeto a la diferencia, lo que se busca, en última instancia, es el transformar estructuras e instituciones, prácticas y pensamientos, es romper cadenas mentales (Manuel Zapata Olivella), es desesclavizar mentes (Malcom X), y desaprender lo aprendido para volver a aprender (Juan García), es leer el mundo críticamente (Freire) para comprender, (re)aprender y actuar en el presente. La interculturalidad crítica y decolonial debe ser entendida como una herramienta pedagógica, que visibilice formas de vivir radicalmente distintas, es crear “modos otros” de ser, pensar, vivir. (Walsh, 2009).

De esta forma, es que se debe apuntar a una interculturalidad otra, no una interculturalidad relacional o funcional, que en realidad no tendrían siquiera por qué denominarse así, como sí lo hace Catherine Walsh, ya que de intercultural nada tienen. La interculturalidad crítica es la única que obedece a lo que nombra, esa interculturalidad que interpela, que cuestiona, que se construye inmersa en campos conflictivos con posibilidad de consenso.

De nombrarse la interculturalidad como relacional y crítica, no se hace un desprendimiento radical del componente multicultural que les configura. La interculturalidad relacional y funcional merecen ser nombradas como lo que son, como multiculturalidad. En ese sentido la

multiculturalidad como discurso contemporáneo de la diversidad reduce al sujeto culturalmente diferente a la dimensión étnica en que “... lo étnico corresponde a una concepción definida por la pervivencia de tradiciones y costumbres que se sostienen imperturbadas e imperturbables en el tiempo, en la que lo indígena se construye como paradigma” (Castillo y Caicedo 2008, p. 15). Cabe resaltar algo que ya se ha dicho a lo largo de estas líneas y es que la multiculturalidad etnizada dentro de las políticas educativas, se expresa en la educación *para* grupos étnicos, programa del Estado que regula la educación para las poblaciones indígenas y negras. (Castillo y Caicedo, 2008).

Es por eso, precisamente, que se le debe decir alto a la regulación, alto a la falsa y obligada calma que, en verdad está gestando problemas mayores, bombas de tiempo humanas y afecciones en la personalidad. El respeto, la sana convivencia, no surgen a la fuerza; el respeto es un comportamiento expresivo. Esto quiere decir que tratar a los demás con respeto, no es algo que simplemente ocurra sin más, ni siquiera con la mejor voluntad del mundo; transmitir respeto es encontrar las palabras y los gestos que permitan al otro no sólo sentirlo sino sentirlo con convicción. (Sennet, 2002, p. 213).

La interculturalidad (crítica) se da en la base del respeto de sí mismo y el respeto mutuo y no de un respeto impostado, visto como tolerar. En este sentido, para encontrar el respeto a sí mismos, son necesarios procesos culturales “casa adentro”, y para lograr el respeto hacia los demás, es decir, un respeto mutuo, se debe ser recíproco.

Ahora bien, esta interculturalidad más que anti-hegemónica y con pretensión de romper las grandes estructuras sin cambio en sí mismo, lo que busca es algo muy similar a lo que propone: la *contraconducta* descrita por Foucault, pues recordemos:

No se trata, por lo tanto, de ser ‘contra la conducta’, pero sí de luchar para ser conducido de otras formas... Las *contraconductas* hacen posible la emergencia de nuevas formas de conducción y, con ellas, la de nuevos rumbos para la historia de las dominaciones (Veiga Neto y Corcini p. 111)

De aquí la importancia de haber recorrido los pasos que ha dado la interculturalidad, pues más que afirmar si aún existe o no, es descubrir que no se pueden pasar por alto las reivindicaciones anteriores a la interculturalidad crítica, ya que son de gran valor, pues sin ellas y su paso reflexivo y autoreflexivo, no hubiese sido posible nombrar la interculturalidad como hoy se nombra, una interculturalidad crítica, *contraconductual*, pero sobre todo *esperanzadora*.

Ahora bien, este estudio hasta ahora comienza, porque queda un arduo camino por recorrer en cuanto al dispositivo racial y la interculturalidad, y ese camino necesita de trabajo conjunto, trabajo colectivo, tanto para investigar prácticas discursivas, como para proponer prácticas no discursivas, lo cual será el siguiente paso, ya habiendo ganado claridad sobre qué se dice cuándo se nombra la interculturalidad, como propuesta frente a la discriminación racial.

*ANEXOS*CHOCOLATE INTERCULTURAL²⁸

La tarde avanzaba y caían las primeras gotas de una lluvia que amenazaba con convertirse en tormenta. Apresuré el paso, y al fin encontré la dirección. Timbré, en seguida la señora Ruby, hermana de Fanny Quiñonez, directora de la Red Tras los hilos de Ananse, me invitó a ingresar a la sala de su apartamento donde se estaba realizando una reunión alrededor de la interculturalidad, vista desde la práctica afro bogotana.

Al saludar, ser presentada por Fanny y expuesto el motivo de mi visita, me sentí acogida por el calor humano de aquél espacio. La ventana dejaba ver el chubasco del que me libré.

La conversación tuvo como centro la noción de interculturalidad que dio lugar a varias preguntas previamente planeadas, pero sin perder el encanto de la familiaridad que nos unía por el hecho de ser mujeres, maestras, investigadoras, interesadas por lo afro y residentes de Bogotá.

Saboreado un delicioso chocolate preparado por Ruby, tuve la oportunidad de conocer los puntos de vista del colectivo. Este documento, parafraseado en su mayoría, resalta comentarios de las integrantes de la Red.

¿En qué terreno están hablando ustedes de la interculturalidad?

La red ha pasado por varios momentos. La noción de interculturalidad llega a Colombia por la exigencia indígena del bilingüismo, para luego ser acogida por actores y actrices de la red que posicionaron el término “afrodescendiente” en Colombia. De allí que cada grupo interesado se apegó al concepto de acuerdo a su necesidad, para el caso, lenguas propias que son el palenque y el creole. Esto data de los 80’s.

La noción interculturalidad se da en el marco de 1991, entendida erróneamente como sinónimo de la multiculturalidad, y se instala en el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a partir de la Ley General de Educación 115 de 1994, decreto 804 y por ende, en la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED). Aparece allí como un principio de la etnoeducación afro, las discusiones empiezan a avanzar. La red en un momento muy corto la asume como “diálogo entre culturas”, tal como lo anunciaba el MEN, sin embargo la reflexión les permitió ver que era un intento por desmovilizar las luchas, un adormecimiento, un bajón en las reivindicaciones, al afirmar desde ella que todos pasaban a ser iguales, es decir, desconociendo las diferencias. Cuando se habla de integración las minorías siempre pierden y el Ministerio resulta ser la mayoría privilegiada para posicionar su saber.

Surge un respeto por la palabra del otro y su cultura. Se movió tanto el concepto conservador utilizado por MEN que muchas de las experiencias etnoeducativas se quedaron ancladas en esa idea

²⁸ Reunión de la Red Tras los Hilos de Ananse realizada el día 23 de noviembre de 2013.

de visibilizar pero sin reflexionar., la multiculturalidad. Sin embargo no fue del todo negativo, hubo muestras que se revelaron en los decretos 804, 1122, muchas afro se emanciparon.

Inicialmente las mujeres de la Red eran sólo afro, luego de hablar sobre la interculturalidad se integraron mujeres mestizas que buscaban justicia social, era lo que las unía. Precisamente esto ha sido criticado por los demás colectivos afro, porque no se queda en la trampa de la melanina sino que se va más allá. Algunos maestros se excluyen al decir que sólo ellos deben liderar los movimientos y no permiten una participación de todos, más fuerte, que se encamine por la búsqueda de la justicia social -Nosotras no nos inventamos el racismo, entonces ¿por qué debemos cerrarnos en lo negro? Es sesgado ese pensamiento. Claro que las maestras afrocolombianas si tienen un compromiso, una deuda moral e histórica y no se pueden quedar al margen, pero las mestizas también deben contribuir-.

Hoy la Red entiende la interculturalidad desde tres aspectos: Relaciones entre personas, relación de las personas con el saber y las relaciones con el asunto político, como dice Boaventura de Sousa Santos, se debe ir en busca de una justicia colectiva. Y es que la pretensión del grupo para erradicar el pensamiento racial parte de lo humano no del color. Viene del afán de perseguir ideales, sentirse un nosotros, en donde no hay la necesidad de pertenecer a un color, es más la pasión académica la que une, lo que se puede compartir, vivir, sentir en hermandad, que si hay problemas exista con quien contar. Lo que se quiere es transformar una sociedad clasista, racista, a una sociedad en donde todos tengamos voces. Ya en cuanto a la noción de afrodescendiente cada cual decide cómo llamarse, personalmente, dice una de las mujeres de la red, -nombrarme afro es una connotación política, uno se nombra como quiere que le llamen-

En este momento la noción de interculturalidad se está asociando a planteamientos como los de grupo modernidad/colonialidad, en palabras de una de sus representantes Catherine Walsh se están buscando los poderes hegemónicos de la escuela para poderlos desestabilizar. Desde la pedagogía crítica, visualizarlos en el currículo, planes de estudio, textos escolares, es generar otros discursos, es ver cómo leemos al otro a partir del estereotipo, es mostrar cómo se ha manejado el poder, los imaginarios y las representaciones raciales. La colonialidad evidencia un poder vertical y no horizontal.

Hay que tener en cuenta que la interculturalidad no es acción terminada sino un proceso que se va construyendo. Es asumir la decolonialidad desde Fanon colocándole nuestra particularidad afro. Es un proceso muy doloroso, lento, que implica rupturas porque ya tenemos en la psiquis unos imaginarios, representaciones, discursos que no nos permiten salir del charco; esto implicaría desacomodarse –nos divorciamos de la tolerancia donde tenemos que soportar la diferencia, porque la interculturalidad es más un acto de amor doloroso, colocase en los zapatos del otro y eso no es fácil, esas relaciones de otredad, de pares-. - Apostamos al desencuentro como seres humanos desde

una plataforma de igualdad paritaria. Hay inclusión, marginalización, desigualdad y eso aquí no cabe-. Para ello la red encamina su trabajo hacia la búsqueda de una trascendencia más espiritual que de religiosidad, además de la aprehensión de la memoria ancestral del pueblo afro.

La inclusión sólo visibiliza a las mayorías. La diáspora llega a Bogotá con una forma de hablar y se le modela en eso, es una inclusión muy consciente desde el sistema que no genera conflicto. Para el caso los hijos de las maestras de la red nacidos en Bogotá, hablan de “usted” que se utiliza en algunas regiones de donde ellas provienen, pero hay una excepción -los niños de... tutean, tienen más amigos mestizos que afro, entonces han asumido los comportamientos de los de aquí, han sufrido más la integración -¿por qué será? ¿Se asimilaron? ¿la familia lo permitió? Han perdido su identidad-. La identidad se tiene que reforzar, hacer algo que la mantenga vigente. Si el sujeto se aleja del círculo familiar eso se va perdiendo, y no hay nada más rico que volver a hablar de “vos” como sucede en Cali por ejemplo; sobre todo esta tarea debe ser orientada hacia los menores. La identidad es algo que se pone de manifiesto cuando hay reunión con los de la familia, la hermandad de la red, y la felicidad aflora.

La identidad cultural permite revelarse cuando se es encasillado en imaginarios inventados por el otro. La escuela debe enseñar a los niños en los primeros ciclos a reforzarla, es la posibilidad de darles a conocer el mundo desde otros lentes, los afro. De ahí la importancia de la preparación docente en este campo. -Al conocer a Angélica y su familia veo qué es lo afro, y eso me hace preguntar por mi identidad mestiza, esto lo reflejo en mis estudiantes para que ellos se pregunten por sí mismos, lo afro es una puerta para que se reconozcan-.

¿Se colocan otros lentes diferentes a los afro? El interés de La Red reside en lo afro porque brinda solidaridad. Esta es la población más vulnerabilizada, más que los indígenas quienes tienen problemas pero también más dolientes. El que tiene rasgos indígenas se identifica como blanco, es más fácil reconocerse como afro. En este punto de la conversación una de las integrantes de la red opina que en la escuela se debe visibilizar de igual manera lo indígena.

El cuento de la discriminación nace con América, se ensaña con el negro, incluso los nombres de los niños se sustituyen con la palabra negrito y la educación tradicional se ha encargado, con esquemas colonizadores de negar la humanidad que reside en él, basta con ver la infraestructura de los colegios, cuadrada y con docentes que silencian -Nos ha tocado llenar ese hueco de conocimientos afro que la educación ha hecho-.

Se llamen negros, afrodescendientes, afroamericanos, afrocolombianos..., la diáspora no pretende configurar una sola identidad, porque existen diferencias (de género, edad, ideales, gustos, entre otros) producto del desencuentro propio de los seres humanos, la alteridad, solamente lo hacen para asumir la posición política de “no tenemos vergüenza de decir que somos descendientes de

África, llegamos en unas condiciones forzadas y tenemos derechos, ya no agachamos la cabeza” - No venimos del aire, venimos de un territorio, África-.

Se ha buscado cohesión de la lucha social. Cuando la Red empezó a hacer los lineamientos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos para la ciudad, hubo la intención de unir fuerzas con la Organización Nacional Indígena de Colombia pero esta organización no se interesó por las historias de los indígenas en la capital, su concepción está ligada a lo rural. Su consigna es la de retornar al territorio, sin embargo ha estado cargada más de un aspecto institucionalizado que de un discurso político por reivindicar sus derechos. Están menos en el pensamiento de lo intercultural y más en lo asistencialista.

Al finalizar la reunión, la directora dice- Lo que sabemos de lo afro no nos lo enseñó la universidad, nosotras lo hemos construido desde nuestros conocimientos. La tarea del grupo está en diferentes lugares; la escuela, la relación con otros, prácticas pedagógicas y curriculares...somos mujeres, activistas, maestras, con sentido político desde una pedagogía didáctica, desde el ser.-

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2008a) *Plan Integral de Acciones Afirmativas para el reconocimiento de la diversidad cultural y la garantía de los derechos de los y las afrodescendientes 2008-2012*. Bogotá: Alcaldía Mayor.

----- (2008b) *Plan Integral de Acciones Afirmativas para el reconocimiento de la diversidad cultural y la garantía de los derechos de los y las afrodescendientes 2008-2012*.

Antecedentes. Bogotá: Alcaldía Mayor.

Angola, J. Pabón, I y Rojas, A. (2011) *Rutas de la Interculturalidad. Estudio sobre Educación con poblaciones afrodescendientes en Ecuador, Bolivia y Colombia. Enfoques, experiencias y propuestas*. Quito: UNESCO

Arbeláez J, y Vélez P. (2008) *La etnoeducación en Colombia. Una mirada indígena*. Medellín. Universidad Eafit. Escuela de derecho. Monografía para optar por el título de abogado.

Arocha R, et al. (2002) *Mi gente en Bogotá. Estudio socioeconómico y cultural de los afrodescendientes que residen en Bogotá*. Bogotá: Imprenta Distrital

Artículo 7 Constitución Política de Colombia (1991)

Artículo 70 Constitución Política de Colombia (1991)

Bhabha, H. (2002) La otra pregunta. EN H, Bhabha, *El Lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.

Carrillo, L. (2010). *Los discursos de la educación física contemporánea*. Antioquia: Kinesis.

Castillo G, E. y Caicedo O, J. (2008). *La educación intercultural bilingüe. El caso colombiano*. (1ª ed.). Buenos Aires: Fund. Laboratorio de políticas públicas.

Castillo G, E. y Rojas, A. (2005). *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. (1ª ed.). Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Castro-Gómez, S. (2010a). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: siglo del Hombre Editores.

Castro-Gómez, S. (2008). Señales en el cielo, espejos en la tierra: la Exhibición del Centenario y los laberintos de la interpelación. En Castro-Gómez, S y Restrepo, E (eds.). *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar.

Castro-Gómez, S y Grosfoguel. (2007) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistemológica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1826)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En E. Lander (ed. Y Comp.) *La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

CRIC (2004) *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural*. Bogotá: Editorial Fuego Azul.

Cruz, C, et al., (2009). Espacios de lo Negro: La Construcción del Sujeto Afro desde la Institucionalidad Colombiana. En A, Roth y W, Wabgou (Comp.), *Las Políticas Públicas de las Diversidades: Identidades y Emancipación* . Bogotá: Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales Instituto UNIJUS. Universidad Nacional de Colombia.

DANE. (2007). *Colombia, una nación multicultural: su diversidad étnica*. Bogotá: DANE

Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.

Dussel, E. (2000) Europa, modernidad y eurocentrismo. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. E, Lander (Comp.) Argentina:, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.

Chukwudi Eze, E. (2001). El color de la razón: la idea de "raza" en la antropología de Kant. EN W. Mignolo, *Capitalismo y geopolíticas del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Editorial Educación y Cultura (2010). *Pedagogía e interculturalismo en el Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo PEPA y en el Estatuto Único de la Profesión Docente*. EDUCACIÓN Y CULTURA(86), 6-7.

Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Ediciones Akal.

Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica. (Original en francés 1961).

Foucault, M. (2009). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en College de France (1878-1979)*. México: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno.

Galcerán, M. (2012) El análisis del poder: Foucault y la teoría decolonial. En *Revista Tabula Rasa 16*. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Garay, G y Viveros, M. (1999). *Cuerpo, diferencias y desigualdades*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Grosfoguel, R. (2006). *La actualidad del pensamiento de Césaire: redefinición del sistema-mundo y producción de utopía desde la diferencia colonial*. Discurso sobre el colonialismo. Madrid: Akal

Hering, M (2008). *Cuerpos Anómalos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Departamento de historia en la Edad Media europea.

Larrosa, J. (2003). Sobre la Experiencia. EN J. Larrosa, *La experiencia de la lectura. La Experiencia de la Lectura. Estudios sobre la literatura y formación* (pp. 87-112). México: Fondo de Cultura Económica.

Lander, E. (2005) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.

López, E. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Bolivia: Plural editores.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S, Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistemológica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Ministerio de Educación Nacional. (2001) *Cátedra de estudios afrocolombianos. Lineamientos curriculares*. Bogotá: MEN.

----- (1999), *Decreto 804 de 1995*, Bogotá: MEN.

----- (1994), *Ley General de la Educación. 115*. Bogotá: MEN

----- (1993) *Ley 70 de Comunidades Negras, Artículo 42*. Bogotá: MEN.

----- (1993) *Ley 70 de Comunidades Negras, Artículo 39*. Bogotá: MEN

----- (1992) *Programa Nacional de Etnoeducación*. Bogotá: MEN.

----- (MEN). (1987) *Lineamientos Generales de Educación Indígena. Decreto 3454*. Bogotá: MEN.

Mignolo, W. (2005). *Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: Lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial*. Tabula Rasa. Número 3.

Muyolema, A. (2001). “De la “cuestión indígena” a lo “indígena” como cuestionamiento”. En: Rodríguez, I. (ed.), *Convergencia de tiempos. Estudios subalternos / Contextos latinoamericanos Estado, cultura, subalternidad*. Ámsterdam: Rodopi.

Nietzsche, F. (2002). *Humano, demasiado humano*. Madrid: Mestas ediciones.

ONIC (1976). *Periódico Unidad Indígena. No 15*. Bogotá: Organización Nacional Indígena de Colombia.

Pardo, M. (2004). La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). (Reseña de libro). *Tabula rasa. Revista de Humanidades*, 1, 4, 27.

Pedraza, Z. (2003). *Cuerpo e investigación en teoría social*. En Semana de la Alteridad. Manizales: Universidad Nacional de Colombia.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp y ed), *La colonialidad del saber, eurcentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Quijano, A. (1993). Raza, etnia y nación en Mariátegui. Cuestiones abiertas. EN R, Forgues (ed.), *José Carlos Mariátegui y Europa. El otro aspecto del descubrimiento*. Lima: Amauta.

Quiñones, F. (2010). Una mirada de la Educación: etnoeducación y conflicto en los territorios afrocolombianos. *Educación y Cultura*. 1, 86, 7.

Quiñones, F, Grueso, A y Villa, W (s.f.) *Red de Maestros Etnoeducadores Tras Los Hilos de Ananse Tejiendo Memoria de los Encuentros*. Bogotá: IDEP.

Restrepo, E. (2007). Antropología y colonialidad. EN S, Castro-Gómez y R, Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Revista Educación y Cultura (Marzo de 2010). La política etnoeducativa y el sistema nacional: la profesión docente y el sistema educativo propio. *EDUCACIÓN Y CULTURA* (86), 60-67.

Rodríguez, N y Jiménez, N. (2006) *Estado del arte de la investigación sobre las comunidades de afrodescendientes y raizales en Bogotá D.C*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá y el Instituto Distrital de Cultura y Turismo.

Sennet, R. (2002) *El respeto en un mundo de desigualdades*. Barcelona: Editorial Anagrama

Silva, R. (2004). *Saber, Cultura y Sociedad en el Nuevo Reino de Granada, Siglos XVII y XVIII*. Medellín: La Carreta.

Veiga Neto, A y Corcini, M (2011) Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión. En A, Veiga Neto et al., (autores) *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Viáfara, C. Urrea, F y Correa, J. (2009) Acciones Afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal. Entre Bicentenarios de las Independencias y Constitución de 1991. EN C, Mosquera y R, León (Comp.). *Desigualdades sociodemográficas y socioeconómicas, mercado laboral y discriminación étnico-racial en Colombia: análisis estadístico como sustento de Acciones Afirmativas a favor de la población afrocolombiana*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Villa, W. (2010). *La interculturalidad y sus lenguajes en las emergencias del lugar de la enunciación*. Miradas 8 revista de la maestría en comunicación educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Villa, W y Grueso, A. (2008). Desempolvar lo ausente para ponerlo en tiempo presenta. EN W. Villa y A. Grueso (Comp.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte.

Wabgou, M, et al. (2012). *Movimiento Social Afrocolombiano, negro, raizal y palenquero: El largo camino hacia la construcción de espacios comunes y alianzas estratégicas para la incidencia política en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. Instituto Unidad de Investigaciones Jurídico-Sociales Gerardo Molina (UNIJUS)

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Zapata, M. (2010). *Changó, el gran putas*. Bogotá: Ministerio de Cultura de Colombia.

REFERENCIAS CIBERGRÁFICAS

Bello, J (2009). El inicio de la Educación Bilingüe Bicultural en las regiones Indígenas de México. Veracruz, X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Disponible en

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/1589-F.pdf [2016 20 de octubre]

Bonfil, G. (1995) Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. En H. Güemes y P. Bonfil, G (Eds.), *Obras Escogidas de Guillermo Bonfil* (pp. 464-480) México: INAH/INI. Disponible en

http://recursos.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/20050101/1269/2/El_etnodesarrollo.pdf [2016 20 de octubre]

Bonfil, G. (1988). *La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos*. Anuario antropológico, 86, 13-53. Disponible en

<http://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/bitstream/handle/123456789/217/TeoriadelControl.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

[2016 20 de octubre]

Bonfil, G. (1983). *Lo ajeno y lo propio: una aproximación al problema del control cultural*. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales 27:181-191. Disponible en

<http://oraloteca.unimagdalena.edu.co/wp-content/uploads/2013/01/LO-PROPIO-Y-LO-AJENO-Una-Aproximacion-Al-Problema-Del-Control-Cultural-GuillermoBonfilBatalla.pdf> [2016 20 de octubre]

Caracol TV (2013) *Soacha es una ciudad dormitorio*. Disponible en

<https://www.youtube.com/watch?v=PPfdEAN70V4> [2016 20 de octubre]

Defensoría del Pueblo (2010). *La educación como derecho y servicio público*. Disponible en

<http://www.defensoria.gov.co/public/pdf/00/educacionGratuita.pdf>, [2016 20 de octubre]

Correa, R. (2013) Qué es un TLC, Moneda Nacional e Inversión Extranjera por el Ec. Rafael Correa Ph. D. Disponible en

<https://www.youtube.com/watch?v=uEgdsadW6ao>

Friedemann, N. y Arocha, J. (1986). *De sol a sol. Génesis, transformación y presencia de los negros en Colombia*. Disponible en

<http://oraloteca.unimagdalena.edu.co/wp-content/uploads/2013/01/De-Sol-a-Sol.-G%C3%A9nesis-Transformaci%C3%B3n-y-Presencia-de-los-negros-en-Colombia.-Rese%C3%B1a-de-PeterWade.pdf>

Historia del Pueblo Afrocolombiano (2016) *El proceso afrocolombiano en la coyuntura política partir de 1990*. Disponible en

<http://axe-cali.tripod.com/cepac/hispafrocol/6.htm> [2016 20 de octubre]

Kant, I. (1784). *Qué es la ilustración*. Disponible en:

<http://pioneros.puj.edu.co/lecturas/interesados/QUE%20ES%20LA%20ILUSTRACION.pdf>
[2016 20 de octubre].

Lepe-Carrión, P. (2004). *Racismo filosófico: el concepto de 'raza' en Immanuel Kant*. Disponible en:

https://www.academia.edu/7458335/Racismo_filos%C3%B3fico_el_concepto_de_raza_en_Immanuel_Kant [2016 20 de octubre]

Londoño, B. (2002) La Constitución de 1991 y los indígenas. Nuevos espacios de participación política. Disponible en:

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/febrero2002/laconstitucion>. [2016 20 de octubre]

Marley, D (1985) *Real Cédula*. México: Editorial Abeja. Disponible en:

<http://www.ensayistas.org/antologia/XIXE/castelar/esclavitud/cedula.htm> [2016 20 de octubre]

Mosquera, J. (2016) *El concepto de negro*. Disponibles en

http://www.afrodescendientes-undp.org/FCKeditor_files/File/EL_CONCEPTO_NEGRO.pdf
[2016 20 de octubre]

Mosquera, E. (2011). *Costumbres de mi tierra*. Cauca: Patía. Disponible en

<https://www.youtube.com/watch?v=jXw8opMdmjk> [2016 20 de octubre]

OEA. (1993). *Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Capítulo XI*. Disponible en

<http://www.cidh.org/countryrep/colombia93sp/cap.11.htm>. [2016 20 de octubre]

Walsh, C. (2011) *Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial*. Disponible en <https://yessicr.files.wordpress.com/2013/03/walsh-etnoed-e-interculturalidaddecolonial.pdf>

[2016 20 de octubre]

Tovar, H. (1994). *La manumisión de esclavos en Colombia, 1809-1851, Aspectos sociales, económicos y políticos*. Revista Credencial Historia 59. Disponible en

<http://www.banrepcultural.org/node/123392>

Walsh, C y García, J. (2002). El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano: Reflexiones (des)de un proceso. En D, Mato (Comp.): *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. Disponible en

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cultura/walsh.doc>

Walsh, C. (2000), *Políticas y significados conflictivos*. Revista nueva sociedad 165, enero-febrero de 2000ISSN: 0251. Disponible en:

3552 [http://nuso.org/revista/165/desafios-y-transformaciones-de-la-educacion-en-america-](http://nuso.org/revista/165/desafios-y-transformaciones-de-la-educacion-en-america-latina/)

[latina/](http://nuso.org/revista/165/desafios-y-transformaciones-de-la-educacion-en-america-latina/) [2016 20 de octubre]

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMPLEMENTARIAS

De las Torres, S. (2010). Las afroetnoeducaciones: la construcción de una sociedad intercultural. *Educación y Cultura*, 1, 86, 3.

Grosfoguel, R. (2007, abril). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *RELI* [en línea], N° 125. Disponible en:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Panama/cela/20120718102251/descolonizacion.pdf>

[2015, 5 de junio]

Guido G, S. y Bonilla, H. (2010). Interculturalidad y política educativa en Colombia. *Revista Internacional Magisterio Educación y Pedagogía*. 6, 1, 3.

-Montes M, A y Busso, H. (2007) Entrevista a Ramón Grosfoguel. *RELI* [en línea], N° 18. Disponible en:

<https://polis.revues.org/4040> [2016 12 de enero].

Salcedo, A. (2013). Estado y desplazamiento: cartografías históricas de guerra, multiculturalismo y humanitarismo. En M, Chaves (Comp.). *Indígenas, afrodescendientes. La multiculturalidad estatalizada y configuraciones de Estado*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ICANH)

Tadeu da Silva, T. (1997). El proyecto educacional moderno: ¿Identidad terminal? EN A. Veiga Neto (Comp.) *Crítica pos-estructuralista y educación*. España: Editorial Laertes. Disponible en

http://www.terras.edu.ar/biblioteca/4/HEAL_DaSilva_Unidad_7.pdf [2016 20 de octubre]

Villa A, E y Villa A, W. (2011). Desarrollo y mundos desencontrados en el actuar representado desde los bordes. *Anthropos*, 1, 22, 12.

Walsh, C. Viaña, J y Tapia, L. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. La paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Walsh, C. (2005) *Pensamiento Crítico y Matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Ecuador: Ediciones Abya-Yala.