

# PEDAGOGÍAS INSUMISAS

Movimientos político-pedagógicos  
y memorias colectivas  
de *educaciones otras*  
en América Latina

Patricia Medina Melgarejo

(coordinadora)



Universidad de Caracas  
Facultad de Educación  
y Ciencias Humanas



CESMECA



INSTITUTO VENEZOLANO  
DE INVESTIGACIONES  
EDUCATIVAS



JP  
21



LAS BATALLAS CONTRA EL RACISMO EPISTÉMICO  
DE LA ESCUELA COLOMBIANA. UN ACONTECIMIENTO  
DE PEDAGOGÍAS INSUMISAS

*Elizabeth Castillo Guzmán\**  
*Jose Antonio Caicedo Ortiz\*\**

RESUMEN

Es nuestro interés exponer en esta reflexión, algunos elementos históricos asociados a las agencias que contra el racismo escolar se han emprendido en distintos momentos, por parte de actores negros y/o afrocolombianos, y que en su articulación en el tiempo y en el espacio, han configurado en escenario de lo que nombramos como *pedagogías insumisas*, para connotar las tensiones generadas en relación con las políticas del conocimiento que en el sistema educativo colombiano han puesto la condición negra y/o afrocolombiana como un hecho subordinado o de inferiorización. Para ello queremos presentar los antecedentes fundacionales de este fenómeno y el desarrollo a posteriori que tendrán dichos postulados, en experiencias educativas contemporáneas que tienen lugar en comunidades afrocolombianas del norte del Cauca.

SUMMARY

It is our present interest in this discussion, some historical elements associated with the agencies that school racism have been undertaken at different times by black actors and/or Afro-Colom-

\* Profesora Titular y Coordinadora del Centro de Memorias Étnicas de la Universidad del Cauca. Docente del Programa de Etnoeducación de la misma Universidad. Correo: <elcastil@gmail.com>. Este artículo se publica dando los respectivos créditos a la Universidad del Cauca.

\*\* Profesor del Programa de la Universidad del Cauca e investigador del Centro de Memorias Étnicas. de la misma Universidad Correo: <joseantonio caic@gmail.com>. Este artículo se publica dando los respectivos créditos a la Universidad del Cauca.

bians, and in its articulation in time and space, have set the stage for what we name as rebellious pedagogies, to connote the stresses generated in relation to the politics of knowledge in the Colombian educational system have put the black condition and/or Afro as a fait officers or inferiority. For this we present the foundational background of this phenomenon and the subsequent development that will have those principles in contemporary educational experiences that take place in Afro-Colombian communities of northern Cauca.

#### RESUMO

É NOSSO INTERESSE presente nesta discussão, alguns elementos históricos associados com as agências que o racismo escola foram realizadas em momentos diferentes por atores negros e/ou afro-colombianos, e na sua articulação no tempo e no espaço, ter ajustou o estágio para o nome que nós, como pedagogias rebeldes, para conotar as tensões geradas em relação à política do conhecimento no sistema educacional colombiano colocou a condição de negro e/ou afro como um fait oficiais ou de inferioridade. Para isso, apresentar o plano de fundo fundamental deste fenômeno e para o desenvolvimento posterior, que terá esses princípios em experiências educacionais contemporâneas que ocorrem em comunidades afro-colombianas do norte de Cauca.

#### INTRODUCCIÓN

En la historia Colombiana se puede constatar que la escuela como institución del saber, ha representado para las poblaciones afrodescendientes una doble y paradójica experiencia de visibilidad/invisibilidad, marcada por el padecimiento del racismo en sus más variadas formas simbólicas y psicológicas. Por un lado, hasta muy avanzado el siglo XX, la presencia de esta institución fue escasa en las regiones con preponderante población negra, hecho que explica hoy, por ejemplo, la concentración de las mayores tasas de analfabetismo entre las comunidades de estas geografías, y que se retoma como una tesis central para demostrar una larga trayectoria de racismo estructural en nuestro país.<sup>1</sup> A pesar de este hecho innega-

<sup>1</sup> Los datos generales del Censo del 2005 señalan que la población afrocolombiana presenta las tasas más altas de analfabetismo en comparación



ble, a lo largo de la historia la educación ha sido vital para las poblaciones negras y/o afrocolombianas, debido a que se ha constituido en un medio efectivo para superar sus problemas de pobreza y la exclusión (Agudelo, 2005; Villa, 2001).

En ese sentido, el paso por la escuela se ha convertido en un mecanismo para enfrentar el propio racismo estructural generado por la marginalización económica, de la cual la gente afrocolombiana ha sido una de las más afectadas en Colombia. De acuerdo a Castillo, entendemos el racismo en la escuela como:

[...] aquellas expresiones de lenguaje verbal, gestual y actitudinal, basadas en la idea de que las personas racialmente diferenciadas (afrocolombianos y raizales), son inferiores por su condición racial, o que por esta condición no tiene la misma dignidad humana que todos los demás [...] en el mundo escolar, el racismo hace parte de la historia de la escuela y la escuela hace parte de la historia del racismo (Castillo, 2010:75-756).

Por tal razón, asumimos que el racismo es parte inherente y constitutiva del sistema escolar, pues en sus prácticas, rituales, políticas de conocimiento e interacciones siempre ha estado presente como un hecho fundante y cotidiano de la vida escolar, en el cual, la gente negra, afrocolombiana, palanquera y raizal, ha sido una de las más afectas en la historia y en el presente. Al referirse a la escuela como una institución productora y reproductora del racismo, la misma autora plantea que “desde sus orígenes y a lo largo de casi dos siglos, en su interior se anclaron prácticas de saber sostenidas en la idea de la inferioridad moral e intelectual de los descendientes de africanos” (Castillo, 2011:61).

Sin embargo, aunque es innegable el ejercicio del racismo escolar y sus impactos negativos en la población afrocolombiana, es in-

---

con la población mestiza. Además, la falta de acceso de las niñas y niños afrocolombianos a la educación primaria, secundaria y media profundiza este escenario de discriminación. Aunque los datos estadísticos evidencian un rasgo concreto del racismo en Colombia, es indudable que los fenómenos de discriminación racial que actualmente enfrentan las comunidades afrocolombianas, tiene su asidero; en parte, en el modo como históricamente se ha representado la diferencia étnica en el país, donde la escuela ha sido una de las instituciones del Estado que de manera contundente ha coadyuvado a mantener estos imaginarios.



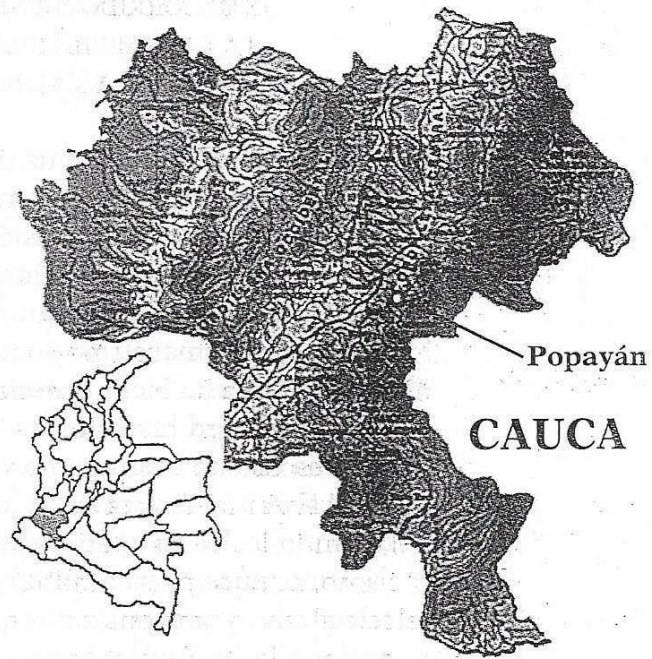
dudable también que a lo largo de la historia del siglo XX, las luchas y las acciones en contra de esta ideología de la supremacía racial escolar por parte de esta población han estado presentes, aunque muy poco visibilizadas. Si bien es cierto, que después de la promulgación de la nueva constitución de 1991 y la emergencia y consolidación del Movimiento Social Afrocolombiano y de la Etnoeducación Afrocolombiana, la escuela se ha transformado en un campo de disputa ideológica y epistémica donde la lucha contra el racismo es uno de los asuntos cruciales, las acciones contra el racismo de la gente negra data desde los años cincuenta con la emergencia de una generación de “iluminados por la educación” (Flórez, 2009), quienes encontraron en la formación intelectual un medio de ascenso social y ser reconocidos a nivel nacional, emprendiendo acciones que tendrán su punto de mayor algidez a partir de los años sesenta.

Por consiguiente, es nuestro interés exponer en esta reflexión, algunos elementos históricos asociados a las acciones que contra el racismo escolar se han emprendido en distintos momentos por parte de maestros y maestras negro (as) y/o afrocolombiano (as), y que en su articulación en el tiempo y en el espacio, han configurado un escenario de lo que nombramos como *pedagogías afrocolombianas* provenientes de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos<sup>2</sup> en algunas instituciones educativas de la región del norte del departamento del Cauca, para connotar las tensiones generadas en relación con las políticas del conocimiento que en el sistema educativo colombiano han puesto la condición negra y/o afrocolombiana como un hecho subordinado o de inferiorización. Para ello queremos presentar algunas experiencias de CEA llevadas a cabo por docentes afrocolombiano (as) en una región con mayoría de población negra.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> De ahora en adelante utilizamos sus siglas (CEA).

<sup>3</sup> La región norte caucana comprende los municipios de Buenos Aires, Caloto, Corinto, Puerto Tejada, Santander de Quilichao, Guachené, Miranda, Padilla, Suárez y Villa Rica y es, junto a la región de la Costa Pacífica, la que más porcentaje de población afrocolombiana concentra en el departamento. De acuerdo al Censo del 2005, la población afrocolombiana es de 4 311 757, de un total de 41 468 384, lo que representa el 10.6%. en el departamento del Cauca, esta población alcanza un total 255 022, lo que corresponde al 22% del total de la población. (Véase DANE, 2007, Colombia. Una nación multicultural: su diversidad étnica).





FUENTE: <www.colombia-sa.com>.



FUENTE: <www.crc.gov.co>.



UN RECORRIDO NECESARIO: LA LUCHA CONTRA  
LA INVISIBILIDAD DE LA "CULTURA NEGRA"  
EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Durante los años cincuenta del siglo XX, Colombia experimentó una importante etapa de modernización económica, con lo cual tuvo lugar un proceso de expansión educativa a lo largo y ancho del país. Una minoría de la población negra se escolarizó durante estas primeras décadas<sup>4</sup>; evento que derivó en el surgimiento de intelectuales, políticos, maestros, poetas y escritores, responsables en buena medida, de una lucha epistémica que tenía como finalidad superar la invisibilidad histórica de los africanos y sus descendientes en el sistema escolar colombiano y sus políticas racistas del conocimiento.

Al finalizar la década de los setenta, cuando en diferentes partes del mundo los movimientos negros se movilizaban en contra del racismo, nuestro país contaba con una generación de escritores, intelectuales y profesionales que debatían distintos asuntos relacionados con las luchas continentales desde la óptica del continente latinoamericano y sus incidencias en sus respectivos Estados nacionales.

Fue así como a finales de los setenta del siglo XX aconteció el Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas, celebrado en Cali en 1977. El encuentro, que hacía parte de la trayectoria de reuniones de intelectuales negros y africanos iniciada desde comienzo del siglo XX bajo el paradigma del panafricanismo, fue uno de los primeros en realizarse en Latinoamérica, y contó con la participación de destacadas figuras de África, América y Europa. Su apertura estuvo a cargo de Manuel Zapata Olivella, el intelectual afrocolombiano más destacado y reconocido en nuestro país, quien planteará en su discurso inaugural, entre muchos otros asuntos relacionado con la dignificación de los afrolatinoamericanos, que "en nuestras escuelas y colegios no se enseña la historia del África; la participación creadora del negro en la vida política, económica, cultural, religiosa y artística se soslaya, minimizándola" (Zapata, 1988:19).

<sup>4</sup> Se hace necesario recalcar que en este momento de la historia colombiana los manuales escolares de ciencias sociales fungieron como insumo de una *identidad nacional* fundamentada en la supuesta supremacía racial (blanco-europea) y la "inferioridad del indio y el negro" Herrera (2001), así que estos proceso de escolarización tuvieron lugar bajo este paradigma.



En este mismo evento, el cual consideramos un espacio pionero en nuestro país para la reflexión de la diáspora africana en América Latina, la insistencia en el papel de los sistemas educativos en la reproducción del racismo fue insistente. En una de las mesas de trabajo sobre creatividad social y política se concluía que:

Dado que la escuela en los países latinoamericanos constituye una agencia reproductora de cultura y de promoción social, el planteamiento de los contenidos de enseñanza y la conducción de experiencias educativas (currículum) responde y corresponden a la ideología de la dominación, históricamente presente en el proceso social de cada país.

Los contenidos curriculares alimentan al educando, niño o joven, proporcionándole conocimientos, habilidades y destrezas. Pero también ractifican prejuicios, moldea actitudes discriminativas hacia el negro, interioriza una imagen negativa de él.

El proceso frustativo que se da en el niño negro tiene sus orígenes en la sociedad y se manifiesta en el seno de la familia y la escuela. Por eso se hace indispensable una revisión de los textos escolares; una crítica a la literatura de tema afroamericano y un planteamiento crítico sobre las tradiciones y costumbres, pues en su conjunto generan prejuicios raciales tanto de la sociedad hacia el negro, como del negro hacia el mismo negro (Memorias Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas, 1988:157).

La conciencia del papel de los sistemas educativos nacionales comenzaba a ser una de las batallas principales de los militantes afroamericanos, toda vez que se veía en los dispositivos escolares los medios más eficaces para la reproducción del racismo y sus nefastas influencias psicológicas. En ese sentido, el congreso propendía por una nueva concepción de la educación donde la historia, la literatura y las culturas de origen africano tuvieran su primera oportunidad sobre la faz del territorio escolar.

En ese mismo evento, parte de las recomendaciones a los Estados latinoamericanos y sus sociedades por parte de los intelectuales reunidos en ese evento fue combatir abiertamente la invisibilidad que los sistemas educativos del continente habían ejercido hacia las culturas negras de la región. El mismo Zapata manifestaba esta premisa, en la propuesta de oficializar el conocimiento de las culturas negras a todos los niveles educativos.



### Oficializar los Estudios de la Cultura Negra

En el marco de las denuncias y recomendaciones, el Congreso de la Cultura Negra será enfático en exigir a los gobiernos de América, y muy en especial a los de Centro, Antillas y Sur América, la impostergable inclusión del estudio de la cultura negra en los pénsumes educativos en aquellos países donde la etnia nacional tenga el aporte africano como una de sus tres más importantes raíces.

La delegación colombiana presentará una proposición para que oficialmente se incorpore la enseñanza de la Historia de África en la escuela primaria y secundaria, a la par de que se exija por parte de los profesores un mayor análisis del significado de la presencia negra en nuestra comunidad a través del proceso histórico desde su arribo e integración en la vida económica, social y cultural.

En el ámbito panamericano de los estudios del negro, propendremos que los organismos regionales (OEA) y los internacionales (UNESCO) patrocinen en el futuro a los Congresos de la Cultura Negra de la Américas al igual del ya existente para el estudio de los problemas del indio. Además, se hará énfasis en que la situación del negro es doblemente afligida. A la marginación cultural se suma el marginamiento social, ya que las comunidades negras se les mantienen en zonas incomunicadas ahondando las injusticias dejadas por la esclavitud y los primeros decenios de la vida republicana (Zapata, 1988:21).

Con el ejemplo internacional de las luchas anticoloniales en África, las movilizaciones contra el apartheid en Sudáfrica y la lucha por los derechos civiles en Estados Unidos, nuestro país no fue ajeno a esta *insumisión de la negritud* en el mundo, trayectorias que en los rincones del mundo donde se gestaban estas luchas habían identificado la función de la escuela como reproductora del racismo.

La incursión de estudiantes “negros” en la educación superior desde los años sesenta, permitió la conformación de “colonias universitarias” en las principales ciudades capitales del país, aspecto clave en la recepción de los discursos transnacionales afroamericanos. Por otro lado, la emergente institucionalización de los estudios afroamericanos y afrocolombianos abrieron un espectro de posibilidad para el debate sobre el estudio del negro en Colombia (Wade, 1993; Agudelo, 2005; Restrepo, 2005; Wabgou *et al.*, 2012).

Aunque muchos intelectuales y movimientos transcontinentales sirvieron de espejo a los procesos organizativos y de referentes con-



ceptuales de la lucha “negra” en el mundo, fue el *movimiento de la negritude* de los poetas y literatos francófonos (Senghor, Damas y Césaire), la ideológica por los *derechos civiles* norteamericanos, representadas en figuras como Martín Luther King y Malcom X y el pensamiento descolonizador de Franz Fanon, los que mayor incidencia tuvieron en los discursos producidos en torno a la negritud en Colombia. Una muestra de tal influencia radica en que el primer congreso de la cultura de las Américas fue dedicado a Leon-Gotran Damas: “poeta de la negritud” (Caicedo, 2013).

Las movilizaciones contra la invisibilidad y el racismo se produjeron en un contexto global en el que los cambios sociales acaecidos entre las décadas del cincuenta y el setenta, dieron lugar a la emergencia de nuevos actores sociales con reivindicaciones por los derechos civiles y la afirmación cultural, aspectos “novedosos” en el escenario de los debates políticos e intelectuales del país. En este contexto, los grupos militantes de corte racial, con sus luchas por el reconocimiento de las culturas negras al interior de los estados nacionales y la denuncia contra la exclusión económica, incidieron en el ámbito de las luchas por los derechos en Colombia.

Todo este movimiento de ideas se convirtió en referencia existencial para escritores, artistas, poetas, humanistas y algunos estudiantes universitarios negros en ciudades como Pereira, Bogotá, Cali, Cartagena y Medellín, quienes reclamaban en sus centros universitarios cursos orientados al conocimiento de su historia. De ello da cuenta el surgimiento de diferentes grupos de estudio, centros de investigación y publicaciones en revistas, entre otras estrategias encaminadas a difundir la cultura negra y sus luchas internacionales por los derechos civiles (Wade, 1993; Agudelo, 2005).

Mención especial merece el círculo de estudios Soweto, surgido en Pereira, del cual formaba parte Juan de Dios Mosquera, quien más tarde se constituyera en uno de los fundadores del movimiento Cimarrón. En esta medida podemos afirmar que los estudiantes, los intelectuales y profesionales de distintas ramas cumplieron la función de “pregonar” las luchas negras y afroamericanas en nuestro contexto, y de este modo hacer visible la presencia africana en la historia y la cultura colombiana.

A mediados de los años 70 se crean algunos círculos de estudio conformados por intelectuales y estudiantes afrocolombianos; uno de los más notorios es el Cidcun, Centro para la Investiga-



ción de la Cultura Negra, creado por Smith Córdoba quien dirige también la publicación del periódico *Presencia Negra*. En esa misma década se crea la Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas y el Centro de Estudios Afrocolombianos, dirigidos por Manuel Zapata Olivella. También surge el Centro de Estudios “Franz Fanon”, dirigido por Sancy Mosquera, otro intelectual negro. Pero el espacio que adquiriría más trascendencia y continuidad al convertirse en proyecto político es el Centro de Estudios Soweto, transformado en Movimiento “Cimarrón” [...] (Agudelo, 2005:172).

Cabe resaltar que las acciones políticas se manifestaron en una militancia intelectual interesada por dar a conocer y valorar los legados culturales africanos, otorgándole un sentido de diferenciación cultural y afirmación racial al asunto de la negritud en Colombia. Según Garcés (2008), entre 1975 y 1977 se celebró en las ciudades de Cali, Quibdó y Cartagena respectivamente, el primero, segundo y tercer Congreso de Negritudes en el país, además de otros encuentros regionales en Jamundí, Guacarí, Buenaventura y Puerto Tejada, en los cuales se trataron temas educativos, el aporte del negro a la cultura e historia del país y sus legados en el arte y la cultura. Estos primeros acontecimientos configuran el surgimiento de un embrionario *movimiento de la negritud*, sin antecedentes en la historia de las luchas políticas y los movimientos sociales en Colombia.

En un intento por historizar estos eventos, Garcés (2008) ha mostrado que durante las décadas de los años setenta y ochenta del siglo XX, este movimiento de las negritudes se expande por las regiones y plantea “un nuevo discurso y una crítica severa al sistema educativo”. En 1987, en las memorias del *Seminario Internacional La participación del negro en la formación de las sociedades latinoamericanas*, el intelectual afrocolombiano de orientación marxista Sancy Mosquera, director del Centro de Estudios Franz Fanon, propuso que una de las medidas para el progreso del negro y el cambio social en Colombia implicaría “el replanteamiento del sistema educativo, incluyendo la historia, el aporte y la presencia del negro en la formación de la vida nacional” (Centro de Estudios Franz Fanon, 1987:195), entre otras propuestas de orden estructural, que consideraba necesarias de adoptar para lograr una verdadera inclusión de la población negra en nuestro país.



De este modo, se retomaba la vieja solicitud de cursos referidos a la historia del negro en Colombia como alternativa concreta a su invisibilidad histórica. Posteriormente, el Movimiento Cimarrón, en cabeza de Juan de Dios Mosquera, va a plantear en 1987 una aguda crítica al sistema educativo colombiano y su impacto en los procesos de inferiorización psicológica del negro.

El modelo educativo que existe en las comunidades negras es productor de maestros y es reproductor de la ideología dominante. No es un modelo que nos permita habilitarnos para explotar racionalmente nuestros recursos y desarrollar nuestra identidad, y en este campo de la identidad la educación es reproductora de prejuicios raciales, es reproductora de una psicología social que inferioriza y subvalora a las comunidades negras al no reconocerlas como sujetos protagonistas de la historia y de la construcción nacional de estas naciones, sino solamente objetivizarlas como esclavas; ahí empieza y termina la historia de nuestras comunidades. Nosotros, dentro del campo de la educación, estamos reivindicando una nueva historia, estamos reivindicando una nueva concepción geográfica y geopolítica de lo que es la comunidad negra nacional (Mosquera, 1987:17).

Siguiendo con esta línea reivindicativa en la cual se cuestionaba el papel de la escuela como institución que había afectado la identidad y al autoreconocimiento de la población negra en Colombia, el Movimiento Nacional Cimarrón, plasmó la necesidad de transformar el modelo educativo a través de un pronunciamiento hecho en 1988, donde se reclamaba para las comunidades negras de Colombia:

El derecho a ejercer y asumir la Identidad Étnica, la Cultura y la Historia Afrocolombiana, en los programas educativos y mediante la fundación y sostenimiento de museos de cultura afrocolombiana, casas de la cultura afrocolombiana, grupos folclóricos y festivales regionales y nacionales de cultura afrocolombiana [...] El derecho a programas de estudios afrocolombianos en las instituciones educativas de las comunidades y en las universidades de la Nación" (Movimiento Nacional Cimarrón, 1988:45).

Estos trazos generales esbozados a manera de semblanza histórica, son esenciales para comprender las insistencias de intelectuales



y organizaciones negras y/o afrocolombianas en la segunda mitad del siglo XX, respecto de lo que Manuel Zapata Olivella denominó, en 1977, "la impostergable inclusión del estudio de la cultura negra en los pénsumes educativos en aquellos países donde la etnia nacional tenga el aporte africano como una de sus tres más importantes raíces" (Zapata, 1988:20).

Los eventos descritos hasta aquí darán lugar con el paso del tiempo, y en el marco de la primera reforma multicultural sucedida en Colombia, a la emergencia de un fenómeno inédito en la historia de nuestra nación, la inclusión de la historia y la cultura afrocolombiana en el marco de las políticas oficiales educativas. ¿Cómo tuvo lugar este acontecimiento?

Como consecuencia de la reforma constitucional de 1991, se estableció en Colombia el reconocimiento de las poblaciones negras, afrocolombianas y/o raizales como grupos étnicos. El hecho jurídico derivó en una jurisprudencia especial que bajo la ley estatutaria de 1993, conocida como Ley 70, reconoció a estas poblaciones bajo la imagen de comunidades negras,<sup>5</sup> que en el terreno que nos ocupa señala:

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

ARTÍCULO 42. El Ministerio de Educación formulará y ejecutará una política de etnoeducación para las comunidades negras y creará una comisión pedagógica, que asesorará dicha política con representantes de las comunidades (Congreso Nacional de la República, 1993, Ley 70).

<sup>5</sup> En la coyuntura de la reforma constitucional de 1991, los militantes afrocolombianos impulsaron su reconocimiento como grupo étnico, en lo que fue el artículo transitorio 55, que dos años más tarde reglamentó la ley 70 de comunidades negras, la cual ha servido de marco para que estas generen nuevas formas de representación identitaria y de participación política, especialmente, para las comunidades de la cuenca del Pacífico.

A la par, en 1994 y en este agitado contexto de *constitucionalismo multicultural*, se promueve la promulgación de una normatividad etnoeducativa, ocupada de regular los derechos de los grupos étnicos a una educación respetuosa de sus fueros culturales. En 1998 y como resultado de lo establecido en la Ley de 70 de 1993, se produce un lineamiento normativo en el campo de las políticas curriculares conocido como el Decreto 1122 para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en la educación oficial, que reza en sus motivos políticos y jurídicos erradicar el racismo y la invisibilidad producidos en el sistema educativo nacional.<sup>6</sup>

Esta Cátedra de Estudios Afrocolombianos, la reconocemos como un hecho que se articula históricamente con los eventos que hemos descrito anteriormente, cuando militantes, intelectuales, profesionales, estudiantes universitarios y líderes negros, habían propuesto tres décadas atrás, la necesidad de combatir el racismo epistémico que se ejercía sobre las culturas negras de América y del África en todos los sistemas educativos.

Recién a comienzos de los años ochenta, y especialmente en la década de los noventa en el contexto de la coyuntura política del cambio constitucional, es cuando surgen las condiciones de posibilidad del discurso de la etnicidad afrocolombiana, discurso que, si bien ya se avizoraba en el Primer Congreso de las Américas, adquirió centralidad pública y carga ideológica con el advenimiento de la Constitución de 1991, desplazando su centro político y discursivo de la reivindicación racial al reclamo por los derechos territoriales y a la focalización étnica como grupo

<sup>6</sup> Esta normativa, derivada de la reglamentación de la Ley 70 o de Comunidades Negras de 1993, establece el carácter obligatorio de la CEA en todos los establecimientos educativos de la educación básica y media en Colombia y determina que su ámbito de aplicación opera en el grupo de "áreas obligatorias y fundamentales establecidas en el artículo 23° de la Ley 115 de 1994, correspondiente a Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia" (Decreto 1122, Artículo 2°). Cabe resaltar que el decreto indica la implementación de la CEA para toda la población, no solamente para afrocolombiano(as). Igualmente en 2001, el Ministerio de Educación Nacional publica un documento de lineamientos curriculares para la CEA, el cual es resultado del trabajo de un equipo de líderes afrocolombianos, quienes diseñan una propuesta conceptual y pedagógica para este *nuevo campo del saber escolar* (Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1122 de 1998. Serie Lineamientos Curriculares. Cátedra de Estudios Afrocolombianos).



culturalmente diferenciado del resto de los componentes del país (Castillo y Caicedo, 2008:39).

Se trata, entonces, de un recorrido en el cual se pueden reconocer los bordes de un pensamiento educativo negro y/o afrocolombiano que hizo parte de la reforma educativa de finales del siglo XX en Colombia, y cuyos efectos de orden político, institucional, cultural, pedagógico y organizativo constituyen un amplio espectro de los fenómenos educativos. En esa medida, lo que las reformas educativas en el marco del multiculturalismo de los noventa va a reconocer para las poblaciones negras, como es la CEA, representa el colorarlo de unos reclamos iniciados desde los años setenta y ochenta, los cuales se van a materializar parcialmente en los años noventa.

En consecuencia con lo mencionado hasta ahora, la CEA devino como un mecanismo concreto para enfrentar el racismo epistémico en el mundo escolar, y sus prácticas y representaciones negativas sobre los afrodescendientes. En ese sentido, *la lucha contra el racismo y la invisibilidad*, representa los objetivos políticos, epistémicos y pedagógicos centrales que inspiraron los contenidos propuestos para la CEA.

#### DE LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS A LAS PEDAGOGÍAS DE LA AFROCOLOMBIANIDAD

Como ha sido señalado “la visión inferiorizada de lo negro, lo africano y/o lo afrodescendiente no es algo que se *aprende* en sí mismo, es más bien un contenido que se internaliza y se objetiva en la experiencia de hacerse parte de una sociedad determinada” (Castillo, 2011:61), en esa medida la CEA representa un mecanismo para enfrentar uno de los planos del racismo manifiesto<sup>7</sup> que se expresa

<sup>7</sup> Al respecto Restrepo (2008) se refiere a dos tipos de fenómenos. El racismo manifiesto y el racismo latente. El primero connota “la amalgama de los enunciados, percepciones y prácticas que son explícitamente racistas; es decir, que pueden ser fácilmente reconocidas como racistas por quien las agencia o por quienes son testigos o víctimas de este racismo... este racismo trabaja en la superficie del discurso y de los comportamientos de tal manera que, bajo ciertas condiciones, puede ser objeto de identificación y señalamiento” (Restrepo, 2008:200). De otra parte, el racismo latente, no se percibe de modo aparente, pues “está arraigado en el sentido común y se ha naturalizado tanto que trabaja predominantemente desde el inconsciente,

en la escuela colombiana, el referido a las políticas de conocimiento y los regímenes de saber oficial que rigen el ámbito de los saberes escolares. Allí reside su potencia y su propia limitación.

Aunque los lineamientos curriculares producidos en 1998 se presentaron como una propuesta flexible y localizada en el área de las ciencias sociales, puede decirse que los avances de la CEA en los procesos educativos son lentos, pues prevalece un imaginario pedagógico de hegemonía escolar mestiza. Pese a estas limitaciones, en algunos centros educativos del país, la CEA ha tenido impactos positivos, especialmente en comunidades donde la población es mayoritariamente afrocolombiana y en las cuales los docentes han articulado sus prácticas pedagógicas a dinámicas organizativas afrocolombianas. En ese sentido, este tipo de procesos ha sido central en las experiencias escolares que han tenido repercusiones en la afectación subjetiva de maestros afrocolombianos y en los procesos pedagógicos y curriculares que han transformado relativamente el mundo cotidiano de las escuelas, sin afirmar que este hecho se puede generalizar en todo el país.

En el caso específico de algunas experiencias que hemos podido conocer de manera directa en comunidades afrocolombianas del norte del Cauca, la CEA ha posibilitado innovar en el terreno de las prácticas pedagógicas, en la afectación de contenidos curriculares y en la identificación de algunos maestros con su condición étnica, aspectos que han llevado a que en varias escuelas del país, *la afrocolombianidad*, en cuanto experiencia de conocimiento, se haya convertido en un campo de saber pedagógico y en identificación étnico/racial de los sujetos. Los que nos interesa mostrar es que después de 16 años de existencia formal, la CEA ha suscitado procesos relevantes para entender su incidencia más allá de lo que se estableció jurídicamente.

En cuanto experiencia de innovación pedagógica, la cátedra ha permitido la incorporación de contenidos que han propiciado un campo novedoso de prácticas educativas en la escuela colombiana, denominadas *pedagogías de la afrocolombianidad* (Caicedo, 2011), mediante las cuales se ha renovado el modo de representar, enseñar y comprender las culturas afrodescendientes en el ámbito escolar,

---

de forma soterrada pero eficaz, en los procesos de diferenciación y los ejercicios de exclusión de unas poblaciones o individuos con base en articulaciones raciales que tienden a no aparecer como tales" (Restrepo, 2008:200).



más allá de los viejos y anquilosados esquemas de la estereotipia de la esclavitud y la invisibilidad de los múltiples aportes de las poblaciones afrocolombianas a la nación. En ese sentido, los contenidos provenientes de la CEA, de modo parcial han llenado un vacío epistémico que lo largo de más de un siglo ocultó la historia y la cultura simbólica e intelectual de los y las afrocolombianos.<sup>8</sup>

Estas experiencias han hecho que la CEA se enmarque como un tipo de pedagogía centrada en el reconocimiento de la identidad étnica de quien enseña y quien participa del proceso educativo, y en ese sentido, no oculta la condición racial del sujeto de conocimiento, negado históricamente bajo un ideal de maestro y maestra sin raza que ha predominado en el sistema educativo. Esto es lo que podemos denominar como la *afrocolombianización del currículo*, toda vez que estos contenidos están encaminadas a abordar los acervos epistémicos afrocolombianos en los currículos.

En esta perspectiva queremos destacar dos ángulos de afectación parcial que las pedagogías de la afrocolombianidad han llevado a la escuela oficial. El primero de ellos se relaciona con el hecho de que estas experiencias han puesto en consideración una pregunta pedagógica por el sujeto que conoce, al otorgar centralidad a la condición racial y cultural del maestro. El segundo plano de incidencia es que estas pedagogías han contribuido a repensar los saberes escolares de manera crítica, al cuestionar y problematizar lo que tradicionalmente la escuela ha enseñado, en la medida que los estudiantes se ven comprometidos a reflexionar lo que se les enseña, y de modo especial, el papel que cumple el conocimiento afrocolombiano para su autoreconocimiento étnico-racial, aspecto nunca antes desarrollado en las escuelas del país.

En resumidas cuentas, la CEA en términos de dimensión pedagógica y curricular, se vislumbra como la puesta en escena de las pedagogías de la afrocolombianidad, es decir, el conjunto de prácticas pedagógicas y curriculares mediante las cuales el saber afrocolombiano y los sujetos del saber afrocolombiano, han encontrado un lugar de valorización positiva de sus conocimientos y condición

<sup>8</sup> Por ejemplo, proyectos pedagógicos artísticos y culturales, museos y murales escolares alusivos a la afrocolombianidad, entre otros. Este es el tipo de trabajo pedagógico que realizan las instituciones educativas San Pedro Claver y Valentín Carabalí de los municipios nortecaucanos de Puerto Tejada y Buenos Aires respectivamente.



racial en un escenario históricamente hostil hacia la diferencia negra y afrocolombiana.

LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANO,  
HACIA UNA NUEVA POLÍTICA DE CONOCIMIENTO

Uno de los propósitos fundamentales de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos es afectar el sistema educativo oficial a través de la divulgación de los saberes históricos, culturales e intelectuales de las poblaciones afrocolombianas, bajo la consigna de que conociendo la grandeza del pasado y presente afrodescendiente, es posible combatir el racismo escolar y la invisibilidad histórica. En ese sentido, los proyectos de CEA han incidido de modo parcial en los currículos donde estas experiencias se han llevado a cabo, con lo cual, de cierto modo, se ha cuestionado la *política de conocimiento oficial*, que sistemáticamente ha negado los protagonismos de la afrodescendencia en la historia y cultura nacional. Por política curricular retomamos lo planteado por Castillo.

Cuando hablamos de políticas curriculares, nos referimos al conjunto de orientaciones y determinaciones que definen que conocimiento es importante y pertinente en los procesos educativos escolarizados. En esa medida, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) es una propuesta que como ya vimos, busca afectar estructuralmente el currículo de los establecimientos educativos en nuestro país, en esa medida, los lineamientos de la CEA se constituyen en política curricular para abordar un asunto concreto como el de la condición multicultural de nuestra sociedad (Castillo, 2008:48).

Es sabido ya, que como agencia de control cultural (Bodnar y Rodríguez, 1993), la escuela ha sido un dispositivo reproductor del eurocentrismo como paradigma de saber, desde el cual se ha representado la diferencia étnica y cultural como defecto y por consiguiente, obstáculo para el desarrollo y el progreso de la nación. “La escuela globaliza un tipo de conocimiento local, el occidental eurocéntrico, y con ello, realiza una marcación territorial muy importante en el orden cultural y en orden epistémico, pues es la escuela la encargada de delimitar el conocimiento” (Castillo, 2008:52). Desde



este punto de vista la escuela controla y administra un tipo de cultura específica que se erige como universal y por ende, define que es legítimo enseñar y que se debe ocultar y negar. En este paradigma eurocéntrico lo africano y lo afrocolombiano ha sido reducido al modelo de la inferiorización en sus políticas de conocimiento.

Como es sabido, la escuela ha sido una institución que nació negando la diferencia o, en el “mejor” de los casos, incluyéndola al integrar la etnicidad seleccionando fragmentos de saberes culturales, al producir y reproducir los mundos de la negritud bajo la lectura del primitivismo colonial, que no es más que la reducción ontológica de los negro(as) al estado eternizado de la esclavitud y la “alegría” perenne de la folclorización. Inclusión racista y exclusión silenciadora representan el macrorelato en el cual se ha inscrito y escrito el protagonismo de los afrocolombiano(as) en el “gran” texto de la historia nacional (Caicedo, 2011:10).

Por lo tanto, los proyectos de CEA enfrentan en la cotidianidad del ejercicio del saber un universalismo naturalizado que hace difícil reconocer su “provincianismo” originario. Frente a esta hegemonía epistémica, los procesos de implementación de Cátedra han permitido en algunos casos, transformar los contenidos y las formas de enseñanza de los saberes escolares, como en el caso de los planteamientos realizados por una etnoeducadora del centro educativo Valentín Carabalí del municipio de Buenos Aires, Cauca, en el desarrollo del proyecto “La etnoeducación afrocaucana como derecho étnico y cultural: territorios, experiencias y saberes pedagógicos”:

En el colegio ahora hablamos todo el mismo idioma desde las diferentes áreas, por ejemplo el de español trabaja las competencias que les ve más dificultad, como en la lectura y escritura. La idea es que uno ha visto, que al muchacho ¿qué le importa conocer algunas cosas?, pero hay que enseñárselas, porque vienen unas pruebas de estado, pero ellos se motivan más cuando tienen que leer y escribir lo de ellos y eso los motiva más [...] llámelos a escribir las leyendas, los cuentos y todo lo que han escuchado allá donde ellos, y como les fascina andar escribiendo esos cuentos de bruja, de duende, ahí si escriben y son felices escribiendo. En sociales también están trabajando el conocimiento de su comu-



este punto de vista la escuela controla y administra un tipo de cultura específica que se erige como universal y por ende, define que es legítimo enseñar y que se debe ocultar y negar. En este paradigma eurocéntrico lo africano y lo afrocolombiano ha sido reducido al modelo de la inferiorización en sus políticas de conocimiento.

Como es sabido, la escuela ha sido una institución que nació negando la diferencia o, en el “mejor” de los casos, incluyéndola al integrar la etnicidad seleccionando fragmentos de saberes culturales, al producir y reproducir los mundos de la negritud bajo la lectura del primitivismo colonial, que no es más que la reducción ontológica de los negro(as) al estado eternizado de la esclavitud y la “alegría” perenne de la folclorización. Inclusión racista y exclusión silenciadora representan el macrorelato en el cual se ha inscrito y escrito el protagonismo de los afrocolombiano(as) en el “gran” texto de la historia nacional (Caicedo, 2011:10).

Por lo tanto, los proyectos de CEA enfrentan en la cotidianidad del ejercicio del saber un universalismo naturalizado que hace difícil reconocer su “provincianismo” originario. Frente a esta hegemonía epistémica, los procesos de implementación de Cátedra han permitido en algunos casos, transformar los contenidos y las formas de enseñanza de los saberes escolares, como en el caso de los planteamientos realizados por una etnoeducadora del centro educativo Valentín Carabalí del municipio de Buenos Aires, Cauca, en el desarrollo del proyecto “La etnoeducación afrocaucana como derecho étnico y cultural: territorios, experiencias y saberes pedagógicos”:

En el colegio ahora hablamos todo el mismo idioma desde las diferentes áreas, por ejemplo el de español trabaja las competencias que les ve más dificultad, como en la lectura y escritura. La idea es que uno ha visto, que al muchacho ¿qué le importa conocer algunas cosas?, pero hay que enseñárselas, porque vienen unas pruebas de estado, pero ellos se motivan más cuando tienen que leer y escribir lo de ellos y eso los motiva más [...] llámelos a escribir las leyendas, los cuentos y todo lo que han escuchado allá donde ellos, y como les fascina andar escribiendo esos cuentos de bruja, de duende, ahí si escriben y son felices escribiendo. En sociales también están trabajando el conocimiento de su comu-



nidad y cada profesor desde diferente área está haciendo su aporte y está trabajando al plan de estudio. En todas las áreas está como eje integradora Cátedra Afrocolombiana de forma transversal (entrevista a la profesora Virginia Balanta, 2009).

Por lo tanto, en algunas experiencias de comunidades afronortecaucanas, la CEA ha sido la estrategia para afectar parcialmente los planes de estudio, al incluir conocimientos provenientes de las trayectorias de la diáspora africana, mediante los cuales se han venido interpelando las políticas del conocimiento con otras opciones curriculares que buscan afectar no solo los contenidos, sino las formas pedagógicas instaladas. De una parte, sus contenidos y posiciones respecto a las políticas del conocimiento en la escuela, plantean un tratamiento frontal a la invisibilidad, la estereotipia y el racismo epistémico del mundo escolar. De otro lado, se ocupan de dar a conocer el pensamiento afrodescendiente como un saber relevante y válido en el sistema educativo. De este modo se afectan conocimientos legitimados en las diferentes áreas, especialmente, en las de ciencias sociales;<sup>9</sup> al igual que se introducen elementos referidos a los aportes de intelectuales afroamericanos y afrocolombianos, con el fin de producir nuevas representaciones y conocimientos sobre las memorias afrodescendientes. Por estas razones, la CEA es un proceso de construcción *curricular de la afrocolombianidad* (Caicedo, 2011).

En esta perspectiva de análisis se pueden identificar cuatro grandes efectos positivos por cuenta de los procesos de racialización de los docentes afrocolombianos y raizales impulsados por la CEA. El primero de ellos, es que ha permitido a los maestros la posibilidad de tramitar en el plano pedagógico sus puntos de vista sustentados en su condición de negritud y/o afrocolombianidad, para transmitir y problematizar sus conocimientos como sujetos con identidad racial. Aquí se pone en juego un lugar de enunciación que explicita el lugar de identificación y pertenencia étnica desde el cual se enseña lo que *se enseña*.

<sup>9</sup> Tal como lo han revelado los estudios de Mena (2008) y Soler (2009) sobre los textos escolares de ciencias sociales, prevalece una imagen estereotipada y ahistórica de los afrocolombianos, reforzando con ello una subvaloración de su existencia y sus aportes a la vida nacional. Contra estas políticas de conocimientos reflejadas en los textos escolares, la experiencias de implementación de la CEA, han planteado una disputa epistémica.



Parafraseando a Mignolo (2006), la CEA se inscribe en una perspectiva del “giro epistémico decolonial”, que llevado al escenario escolar, significa visualizar los pensamientos desde la diferencia colonial, donde sobresalen: el *lugar* desde donde se piensa (la geopolítica), y *el cuerpo* que enuncia el pensamiento y las *memorias* vinculadas a esas dos condiciones (la corpo-política).<sup>10</sup> Este enfoque permite afirmar que asistimos a la emergencia de maestros afirmados en su lugar y su corporalidad de existencia racializada, desde donde enseñan como sujetos de la diáspora afrocolombiana. Maestros afrocolombianizados que han encontrado en la CEA un medio para educar desde una política del cuerpo y el lugar como plataforma de conocimiento.

Al hablar del maestro que hace historia, se visualiza ese maestro en movimiento, investigativo, que mantiene en sus propósitos mirarse y mirar las necesidades que siempre han estado presentes en sus comunidades. El maestro afrocolombiano surge y se hace mirando las necesidades del medio, creando los problemas para plantear alternativas, formulándose y respondiéndose preguntas, creando un mundo posible para sí y para los demás. Vive del quehacer educativo y no lo desliga de la realidad, lo utiliza para reconciliarse con la cultura.

Este maestro está en constante transformación su principal objetivo es estar en contacto con la naturaleza, la comunidad, la familia, el tiempo, el espacio y el saber popular, y todo esto lo desarrolla en el quehacer educativo. A través del tiempo el maestro afrocolombiano ha contribuido a las diferentes formas de organización al interior de sus comunidades, ha trascendido los límites, ha roto los esquemas, defiende lo legítimo, rompe horarios, produce textos, construye escuela, piensa en lo cotidiano partiendo de las diferencias (Carabalí *et al.*, 2010:54).

En segundo lugar, los proyectos de pedagogías afrocolombianas que han surgido en este movimiento de implementación de la CEA en comunidades afrocolombianas, han servido para producir em-

<sup>10</sup> Esta perspectiva implica un desplazamiento no solo en los contenidos, sino en los términos de los enunciados hegemónicos. Así, el postulado cartesiano aparentemente deslocalizado de “*pienso, luego existo*”, se desplaza al enunciado “*soy, luego pienso*”, en la reafirmación del lugar como posibilidad epistémica que se radicaliza en la enunciación “*soy donde pienso*”.



poderamiento epistémico, en la medida que la postura de los docentes en tanto, afrocolombianos, porta un nuevo lugar de legitimidad en los saberes que imparte. Sentirse parte de la historia que se cuenta, de la cultura que se narra, o de la memoria que se evoca, representa la posibilidad de legitimar el conocimiento desde otra óptica. Una dinámica de escolarización situada desde la experiencia de vida, en la que las trayectorias autobiográficas se convierten en tema de discusión y espejo para otorgarle un sentido distinto al acto pedagógico.

En tercer lugar, estos procesos de implementación de CEA han permitido distinguir las diferentes formas de ser maestro afrocolombiano, pues en sus múltiples repertorios pedagógicos y políticos, se manifiesta que las trayectorias afrodescendientes adquieren *sentido de lugar* por las disímiles experiencias de vida y los contextos múltiples donde desarrollan la función docente. Estas prácticas diversas permiten a los estudiantes a reconocer el contexto del río, narrar la historia desde la condición de raizal, exaltar los héroes locales, sentirse herederos de la africanía, caminar o recorrer los espacios simbólicos de la negritud, tramitar la diversidad en la escuela, el racismo o propender por el auto-reconocimiento. Este panorama de diversidad pedagógica resulta de la capacidad creativa e identitaria de los múltiples modos de ser maestro y maestra afrocolombiano. En síntesis, podemos decir que como proceso de etnización del sujeto docente afrocolombiano, la CEA ha creado una superficie de emergencia para dar forma a lo que por más de dos siglos se ha ocultado en el mundo escolar, y con ello se ha logrado dignificar la afrocolombianidad de los docentes.

#### LA VISIBILIDAD APRENDIDA

En este artículo hemos tratado de mostrar de manera sucinta el surgimiento de unas pedagogías de la afrocolombianidad motivadas con el proceso de implementación de la CEA. Sus efectos y sus impactos en los niños y jóvenes que han hecho parte activa de estas rutas del saber, está todavía por reconocerse en el terreno más amplio de la lucha contra la invisibilidad y el racismo epistémico. En la medida que la CEA, devino en *pedagogías insumisas*, ha posibilitado procesos importantes de afirmación, auto-identificación y dignificación de la condición afrocolombiana en el mundo de la escuela



y en la vida de los estudiantes y docentes portadores de esta identidad. En ese sentido, la CEA ha hecho posible transformar algunas escuelas afrocolombianas y dar cabida a pedagogías y currículos renovados, particularmente en el caso del norte del Cauca.

Los reclamos que planteó Zapata Olivella hace 34 años en la ciudad colombiana que hoy cuenta con mayor población afrodescendiente, hicieron eco en ese trasegar intelectual y político que hizo posible contar en el país con una herramienta jurídica y pedagógica para hacer de la historia y la cultura afrocolombiana un asunto obligado en el orden de las políticas educativas y curriculares nacionales. Todavía falta mucho por hacer, y las propias obras literarias de Zapata Olivella esperan pacientemente ser objeto de enseñanza en los cursos de literatura colombiana que se imparten en las universidades, las facultades de educación y los centros escolares. Pero los poetas y oradores afrocolombianos de algunas localidades de nuestra nación, han irrumpido con su lírica y su voz “ancestral” en las aulas, las conmemoraciones y los escritos de muchas escuelas. Y eso se debe en buena medida a la agencia de maestros y maestras promotores de estas nuevas pedagogías insumisas de la afrocolombianidad.

Siendo el único país de América Latina que tiene esta experiencia, a los colombianos nos corresponde una responsabilidad enorme en el sentido de mostrar que desde el campo de la pedagogía se libran las grandes batallas para erradicar las formas de racismo más arraigadas de nuestra sociedad, aquellas que se aprenden en la vida cotidiana de la escuela.

#### BIBLIOGRAFIA

- AGUDELO, Carlos Efrén (2005), “Movimiento social de comunidades negras. La construcción de un nuevo sujeto político”, en *Retos del multiculturalismo en Colombia. Política y poblaciones negras*, Medellín, La Carreta, pp. 171-193.
- BODNAR, Yolanda y Elsa RODRÍGUEZ (1993), “Etnoeducación y diversidad cultural”, en Yolanda Bodnar y Elsa Rodríguez (comps.), *Urdimbres y tramas culturales*, Bogotá, Corprodic, pp. 23-45.
- CAICEDO ORTIZ, José Antonio (2008), “Historia oral como opción política y memoria política como posibilidad histórica para la visibilización étnica por otra escuela”, en revista *Educación*



- y *Pedagogía*, vol. 20, núm. 52, Medellín, Universidad de Antioquia-Facultad de Educación/Editorial Artes y Letras Ltda., pp. 27-43.
- \_\_\_\_\_ (2011), "La cátedra de estudios afrocolombianos como proceso diaspórico en la escuela", en *Pedagogías y Saberes*, núm. 34, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, pp. 9-21.
- \_\_\_\_\_ (2013), *A mano alzada. Memoria escrita de la diáspora intelectual afrocolombiana*, Popayán, SentiPensar Editores.
- CARABALÍ, Hermes Elías (s/f), "La implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos: una esperanza en el camino", en *Reconstruyendo nuestras raíces. Etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos en la institución educativa San Pedro Claver del municipio de Puerto Tejada*, Popayán, FUNIC-RESCATE, pp. 3-16.
- \_\_\_\_\_ et al. (2010), "La historia como camino de vida", en *Escuelas y pedagogías afrocolombianas del río, el valle y la montaña*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca, pp. 51-56.
- CASTILLO GUZMÁN, Elizabeth (2008), "La cátedra de estudios afrocolombianos para una sociedad multicultural", en Axel Rojas (coord.), *Cátedra de estudios afrocolombianos. Aporte para maestros*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca, pp. 48-55.
- \_\_\_\_\_ (2010), "Del racismo y la discriminación racial en la escuela colombiana", en María Isabel Mena (coord.), *Si no hay racismo no hay cátedra de estudios afrocolombianos*, Bogotá, Proyecto dignificación de los y las afrodescendientes y de su cultura en Colombia, pp. 75-80.
- \_\_\_\_\_ (2011), "La letra con raza entra. Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana", en *Pedagogías y Saberes*, núm. 34, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Educación, pp. 61-73.
- \_\_\_\_\_ y José Antonio CAICEDO ORTIZ (2008), *La educación intercultural bilingüe. El caso colombiano*, Buenos Aires, Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- \_\_\_\_\_ y José Antonio CAICEDO ORTIZ (2010), "Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: de la iglesia-docente a las educaciones étnicas", en *Nómadas*, núm. 33, Bogotá, Universidad Central/Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos-Iesco, pp. 109-129.



- CENTRO DE ESTUDIOS FRANZ FANON (1987), "El negro y el carácter de las relaciones interétnicas en Colombia", en Alexander Cifuentes (ed.), *La participación del negro en la formación de las sociedades latinoamericanas*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología, pp. 189-197.
- DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (DANE) (2007), *Colombia una nación multicultural: su diversidad étnica*, Bogotá, DANE-Dirección de Censos y Demografía.
- FLÓREZ BOLÍVAR, Francisco Javier (2009), "Iluminados por la educación. Los ilustrados afrodescendientes del Caribe colombiano a comienzos del siglo XX", en *Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica*, Barranquilla, Centro de Estudios e Investigaciones Literarias del Caribe, Universidad del Atlántico.
- GARCÉS ARAGÓN, Daniel (2008), *La etnoeducación afrocolombiana. Escenarios históricos y etnoeducativos, 1975-2000*, Cali, Editorial Valformas Ltda.
- GUETIO, Sindy Alfady y Martha GONZALES (2007), "Pensamientos del día de la afrocolombianidad en Asnazu", en *Proyecto crónicas de mi pueblo Afro*, Popayán, Universidad del Cauca.
- HERRERA, Martha Cecilia (2001), "Debates sobre raza, nación y educación: ¿hacia la construcción de un 'hombre nacional'?", en Martha Cecilia Herrera y Carlos Jilmar Díaz (comps.), *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria*, Bogotá, Plaza y Janés, pp. 117-143.
- INSTITUCIÓN EDUCATIVA ASNAZÚ (2007), *Proyecto Crónicas de mi pueblo Afro*, Popayán, Universidad del Cauca.
- MEMORIAS PRIMER CONGRESO DE LA CULTURA NEGRA DE LAS AMÉRICAS (1988), *Mesa III. Creatividad Social y Política. Aportes del negro en el área del pensamiento, la ideología y la religión*, Cali, Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas/UNESCO, pp. 155-157.
- MENA, María Isabel (2008), "La ilustración de África, los africanos y las africanas en los textos escolares de ciencias sociales. Rasgos para el caso colombiano", ponencia presentada en el *Seminario Internacional sobre textos escolares de Historia y Ciencias Sociales*, Santiago de Chile.
- MIGNOLO, Walter D. (2006), "El giro gnoseológico descolonial: la contribución de Aimé Césaire a la geopolítica y corpopolítica del conocimiento", en A. Césaire, *Discurso sobre el colonialismo*, Madrid, Akal.



- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1998), "Decreto 1122, Reglamentario" de la *Cátedra de Estudios Afrocolombianos*, Bogotá, Imprenta Nacional.
- (2001), *Cátedra de Estudios Afrocolombianos*, Bogotá, Enlace Editores, Serie Lineamientos Curriculares.
- MOSQUERA, Juan de Dios (1987), "El renacer Cimarrón", en *Solidaridad. Aportes Cristianos para la Liberación*, año IX, núm. 88, Bogotá, Ediciones Solidaridad, pp. 15-18.
- MOVIMIENTO NACIONAL CIMARRÓN (1988), "Comunidad negra Colombiana", en *Debate. Al servicio de la Convergencia*, núm. 16, Bogotá, pp. 45-46.
- RESTREPO, Eduardo (2005), *Políticas de la teoría y dilemas en los estudios de las colombias negras*, Popayán, Universidad del Cauca.
- (2008), "Racismo y discriminación", en Axel Rojas (coord.), *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para Maestros*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca, pp. 192-204.
- SOLER CASTILLO, Sandra (2009), "Racismo y discurso en los textos escolares: representación de la diversidad étnica y racial en los textos de ciencias sociales en Colombia", en Jaime Arocha (ed.), *Nina, cronista de Resistencias y Disidencias*, Bogotá, Centro de Estudios Sociales/Universidad Nacional de Colombia-Facultad de Ciencias Humanas, Serie Estudios Afrocolombianos, pp. 233-265.
- VILLA, William (2001), "La sociedad negra del Chocó: identidad y movimientos sociales", en Mauricio Pardo (ed.), *Acción colectiva, Estado y etnicidad en el pacífico colombiano*, Bogotá, Colciencias/ICANH, pp. 207-228.
- WABGOU, Maguemati 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.
- WADE, Peter (1993), "El movimiento negro en Colombia", en *América Negra*, núm. 5, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, pp. 118-132.
- ZAPATA OLIVELLA, Manuel (1988), "El congreso de la cultura negra. Nueva era para la identidad de América. Discurso de apertura", en *Memorias primer congreso de la cultura negra de las Américas*, Cali, Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas/UNESCO, pp. 19-21.