

Universidad Andina Simón Bolívar
Sede Ecuador

Área de Estudios Sociales y Globales

Maestría de investigación en Estudios Latinoamericanos

**Etnoeducación, discursos y alteridad: la construcción del sujeto étnico
negro desde un enfoque de la gubernamentalidad en Colombia, 1991-2002**

Yulian Fernando Segura Castillo

Tutora: Angélica Ordóñez

Quito, 2019

Cláusula de cesión de derecho de publicación de tesis

Yo, Yulian Fernando Segura Castillo, autor/a de la tesis intitulada Etnoeducación, discursos y alteridad: la construcción del sujeto étnico negro desde un enfoque de la gubernamentalidad en Colombia, 1991-2002 mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de magíster en Estudios Latinoamericanos en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.

2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.

3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

Fecha: 05 de enero de 2020.

Yulian Fernando Segura Castillo

Resumen

En el presente trabajo se aborda la construcción discursiva del sujeto étnico negro desde la etnoeducación afrocolombiana. El análisis se realiza a partir de los estudios sobre gubernamentalidad en un contexto de cimentación del liberalismo en Colombia, —el periodo que transcurre entre 1991 y 2002 y—, de emergencia de discursos que pretenden resituar de manera positiva las alteridades a través de diversas estrategias, destacando entre ellas, la educativa.

En la reflexión, resultado de un ejercicio consciente de Análisis Crítico del Discurso, se encontró que la etnoeducación afrocolombiana antes que ser funcional a los propósitos reivindicatorios y de potenciamiento de las comunidades negras, debilita al mismo sujeto por cuanto lo mantiene en una condición reducida y folclorizada a partir de los discursos de alteridad que se generan desde el estado, el cual se ve operativizado a partir de diversos dispositivos, tácticas y estrategias, técnicas y tecnologías de gobierno.

Este trabajo identifica los discursos básicos de construcción del sujeto étnico negro desde una lógica estatal en Colombia, y analiza la incidencia de estos discursos reduccionistas y folclorizados en la etnoeducación. Particularmente, es importante la investigación en cuanto aporta en la comprensión de la forma en que se imponen los discursos desde el Estado, aun cuando se pregonan aires de autonomía para los pueblos.

Como conclusión principal, se indica que en las condiciones en las que se generó y opera aún hoy en día la etnoeducación afrocolombiana, no podrá generarse un “verdadero” proceso de valorización de la condición de existencia del negro.

Palabras clave: Etnoeducación, afrocolombiano, gubernamentalidad, discurso, dispositivos de gobierno

Agradecimientos

A mi madre Flor del Carmen Rentería Castillo por la vida; a mis hermanos, José Segura, Neiser Segura y Viviana Cuero por el amor brindado, a mi tía, Olga Rentería por sus valiosos consejos y sensibilidad, a Patricia Cerón Rengifo por su decidido e incondicional apoyo en este y otros tantos proyectos, también a mi pareja, sin cuya compañía este proceso se hubiese tornado aún más difícil, a los integrantes iniciales del equipo coordinador de Becas Tumaco en el Corazón, Yancili Lozano, Lucy Ocampo, Yurizang García, Diego Pizarro y Ricardo Torres a quienes tendré eterna gratitud; a Angélica Ordoñez por acompañarme como guía en este proceso y en general, a todos quienes de una u otra forma han estado presentes aportando a estos procesos.

Tabla de contenido

Introducción	11
Capítulo primero Contexto teórico-conceptual de la investigación: racionalidad, discurso y dispositivo educador.....	17
1. Contexto, problema, objeto y posición teórica de la investigación	17
2. Racionalidad imperial, estatal y gubernamental.....	20
3. Estrategia discursiva y alteridad.....	26
4. Dispositivo, verdad y educación.	30
Capítulo segundo Genealogías y discursos etnoeducativos: hacia una definición de la política educativa de la alteridad negra.	35
1. Genealogías de la etnoeducación en Colombia.	36
1.1. Periodo de normalización-eliminación.....	37
1.2. Periodo de normalización-integración.....	39
1.3. Periodo de institucionalización	42
2. La etnoeducación como dispositivo de construcción del sujeto étnico negro desde una lógica estatal.....	46
2.1. Marcos discursivos básicos del Estado	46
2.2. La etnoeducación como política pública: discursos y sujeto étnico negro.....	53
3. El nuevo sujeto negro y la etnoeducación en clave subalterna.	63
3.1. Marcos discursivos básicos no estatales.....	64
3.2 La etnoeducación como herramienta de vida, sobre su definición y el proyecto Comunidad y Etno-cultura.....	68
Capítulo tercero Gubernamentalidad, dispositivos y performatividad: estrategias de gobierno en la construcción de la alteridad negra.....	77
1. Gubernamentalidad, gerenciamiento y educación.....	78
1.1. Evaluación e índices.....	82
2. Calidad educativa, dispositivo de corrección y evaluación.....	85
3. Dispositivos, reduccionismo y folclorización en la etnoeducación afrocolombiana.....	90
Conclusiones	97
Lista de referencias	101
Anexos.....	107

Introducción

Apuntes para comprender el “sentido” de la investigación

El presente trabajo de investigación se suscribe en el *campo teórico-disciplinar de estudios sobre la gubernamentalidad* cuya reflexión propuso inicialmente el filósofo francés M. Foucault. Para su desarrollo, se abordó la discusión a partir de algunas de las principales categorías conceptuales que este campo teórico-disciplinar problematiza: la racionalidad (gubernamental), el dispositivo (educador), la estrategia (etnoeducativa), entre otras. *Como objeto de estudio se abordó la etnoeducación afrocolombiana*, entendida ésta como una nueva estrategia —específica— de la gubernamentalidad, funcional en la construcción, reconstrucción y definición de la nueva alteridad negra a partir del dispositivo educador en Colombia. Como objetivo general, en esta investigación nos propusimos: *Interpretar el discurso de producción de la alteridad negra desde la etnoeducación afrocolombiana entre 1991 y 2002 a partir de los Estudios sobre Gubernamentalidad.*

Para alcanzar este objetivo general se adelantaron los siguientes objetivos específicos: 1) analizar la forma en que ha operado la racionalidad gubernamental en la construcción discursiva de alteridades a partir de técnicas y dispositivos específicos como el educativo; 2) interpretar los discursos estatales y no estatales operativos en la construcción de la alteridad negra en Colombia; 3) Analizarla forma en que se han asentado los discursos de construcción de la alteridad negra en la propuesta que actores estatales y no estatales han hecho sobre etnoeducación afrocolombiana; y 4) interpretar la forma en que se ha gubernamentalizado la etnoeducación afrocolombiana.

En este sentido, aquí se considera que el periodo que transcurrió entre la promulgación de la constitución de 1991 y el 2002, son fundamentales en la reconfiguración de las estrategias de Estado para abordar el problema de lo negro y su re-construcción como alteridad. Consideramos que la constitución de 1991 es importante no sólo por los desarrollos institucionales que se generaron sino particularmente por la consolidación de indígenas y negros como grupos étnicos y los discursos surgidos alrededor de esta nueva realidad. En cuanto al año 2002, es relevante por cuanto es este el año en el que se terminan de consolidar nuevos discursos y estrategias sobre lo educativo desde la lógica gubernamental, como por

ejemplo la promulgación del Decreto Ley 1278, por el cual se expide el estatuto de profesionalización docente; son emitidos también en este año los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, y los lineamientos Curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Entre el año 2000 y el 2002, también se reestructuran los paradigmas administrativos en el país, incluyendo los de la administración educativa y, por último, a inicios de este milenio, la evaluación de Estado, deja la lógica del castigo para concentrarse enteramente en ser una estrategia de "mejora" de la calidad educativa. Frente a esto, es preciso indicar que la etnoeducación sufre fluctuaciones, perdiéndose a veces de su objetivo.

A propósito de lo anterior, —en el sentido ideal— aquí, entendemos por etnoeducación, el conjunto de conocimientos, prácticas y reflexiones articuladas a la reproducción y conservación de un tipo particular de sociedad, mediante procesos educativos en cualquiera de sus tipos, siempre girando en torno al fortalecimiento de los procesos interculturales y la autonomía de pueblos con ancestralidades también específicas; además debe ser entendida: “como el proceso de socialización y formación que direcciona el etnodesarrollo [de los pueblos], con fundamento en su cultura, reconociendo a la persona y a la colectividad como sujeto de afirmación y cambio, en interacción con otras culturas”. (Garcés Aragón, 2005).

Sobre la base de estas consideraciones, en esta investigación sostenemos de manera general que, el sujeto étnico negro es construido discursivamente —en parte—, a partir del dispositivo educativo en Colombia y, a través de una estrategia concreta de éste: la etnoeducación afrocolombiana, pero que, sin embargo, ésta, en vez de potenciar a las comunidades negras en sus particularidades y desde sus propias lógicas y "racionalidades", ha construido a un sujeto reducido y folclorizado. Se argumenta que lo anterior, ocurre porque ante la autonomía "asignada" a las comunidades negras en términos educativos, la cual genera la sensación de una retirada del Estado de estos asuntos, se despliegan en realidad una serie de estrategias, tácticas, tecnologías y dispositivos de gobierno las cuales —escamoteadas—, regulan que la conducta de los sujetos negros, se base en el folclor y la reducción de sus condiciones históricas, simbólicas y materiales.

Proceso metodológico y estructura

Desde la aparición de la ya clásica obra de P. Berger y T. Luckman; “La construcción social de la realidad” (1966), todo pareciera indicar que se acepta en las ciencias sociales que la realidad es una construcción social, que los hechos sociales existen en tanto el ser humano les da forma, los legitima e incluso los determina; por ello, investigar las realidades sociales, ha implicado necesariamente la inclusión de procesos epistemológicos, que den cuenta y permitan entender las “redes” intersubjetivas en sus procesos y dinámicas necesariamente cambiantes, inestables y en un estado constante de reconstrucción. Lo ontológico, ya no puede ser abordado como una cosa dada y estática, sin embargo, lo anterior no obedece a un asunto inherente a la “cosa”, no es ésta la que cambia, se construye y reconstruye sino el sentido que las sociedades asignan a la realidad.

Basados en las anteriores “premisas” iniciales, esta investigación fue desarrollada a partir del paradigma cualitativo; por *método* se utilizaron las herramientas y el corpus teórico que proporciona el *Análisis del Discurso* (AD) (Sayago 2014; Mendizábal y Van Dijk 1999), a partir del *enfoque político* de éste (Abril, 2012), lo que dio como resultado una *genealogía discursiva de los actores* que intervienen en la etnoeducación y que a su vez, “definen” la alteridad y la mismidad negra (lo cual se presenta principalmente en el segundo capítulo).

La investigación cualitativa resulta relevante a la hora de indagar por realidades con significaciones contrapuestas, derivadas de intereses particulares entre diferentes “grupos”, en el entendido de que los sujetos actuantes en éstas otorgan sentidos disímiles a la realidad en respuesta a la posición que ocupan en el entramado y la configuración social.

El investigador que pretenda situarse en este paradigma, deberá—entonces—, dar respuestas generales y acercamientos de tipo epistemológico y ontológico a las problemáticas sociales, leyendo la particularidad de los sentidos que cada sociedad y comunidad asigna a las realidades, “lo cual significa que el investigador cualitativo, estudia las cosas en sus ambientes naturales, pretendiendo darle sentido o interpretar los fenómenos en base a los significados que las personas les otorgan” (Juan, y otros, 2014).

Por su parte, la utilización del AD obedece a que resulta relevante a la hora de “sacar” a la luz estrategias de dominación operativizadas a través del engranaje entre conocimiento y poder que finalmente aparecen en forma de realidad discursiva. Ahora bien, el AD son el conjunto de herramientas, principios y teorías integradas por diferentes enfoques que

pretenden generar exploraciones e interpretaciones de los niveles micro y macro discursivos (Abril, 2012, pág. 43). El núcleo de estas reflexiones son las problemáticas sociales, políticas, culturales, entre otras, las cuales han adquirido relevancia para las comunidades en, y sobre las cuales se produce, distribuye y comprende el discurso

Esta manera de reflexionar sobre la problemática sociocultural tiene su hilo conductor en una posición crítica a través de la cual el investigador se propone develar la desigualdad social, que cobra realidad en los discursos que promulgan. [...] Se asume que, desde esta perspectiva, el discurso público orienta la acción social con la pretensión de priorizar intereses colectivamente elaborados y posicionados, en detrimento de los intereses y expectativas de otros sectores sociales (Abril, 2012, pág. 43).

Así entonces, por análisis microdiscursivo, entendemos el conjunto de recursos y estrategias que permiten la construcción y deconstrucción de expresiones narrativas que articulan sistemas sígnicos en la producción de significados. Por otro lado, el análisis macrodiscursivo, pone en el centro del debate la relación entre las estructuras discursivas y estructuras sociales; la intención de ésta es indagar las formas en las que se genera conocimiento y se representa a la sociedad a nivel discursivo y a su vez, se pregunta por cómo estas representaciones vuelven a los sujetos como una especie de código de la conducta.

A partir de estas reflexiones, las alteridades aparecen como un elemento central dentro de los análisis abordados desde el AD. El compromiso del investigador incluye la identificación de las múltiples formas de construcción de conocimientos, realidades y de dominación discursiva. Van Dijk (2011) a través de Neyla Pardo (2013, 44) agregan a lo anterior que:

Las interacciones sociales se articulan y constituyen discursivamente, y es en los discursos donde se producen, reproducen y estabilizan los saberes sociales en los que se expresan ideas, creencias, normas y valores, los cuales sirven al proceso de orientar la acción humana

El AD cuenta a su vez con distintos enfoques que pretenden particularizar la forma en que se abordan los objetos de estudios. Para nuestro caso, se utilizó principalmente (aunque no de manera exclusiva) el enfoque político. Éste, tiene como objetivo interpretar las estrategias, recursos y mecanismos de poder en una sociedad cuando los discursos son producidos por las élites y en general, por quienes detentan o han detentado el poder y, pretenden la supervivencia o creación de particulares formas de entender la realidad, que por lo general operan en detrimento de determinadas alteridades.

Ahora bien, en relación con las técnicas, herramientas y el procesamiento de la información, cabe mencionar que, básicamente se utilizó el análisis documental de fuentes secundarias. Sin embargo, se aplicaron entrevistas en el municipio de Tumaco, las cuales sirvieron para contrastar algunos de los aportes teóricos o basados en fuentes secundarias.

Fueron cinco entrevistas las que se adelantaron: una primera a una docente de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Nueva Florida de Tumaco; se decidió realizar esta entrevista debido a que la entrevistada es una de las abanderadas de la etnoeducación en el municipio, además de que es a partir de las Ciencias Sociales como materia que se debe desarrollar la etnoeducación afrocolombiana. La segunda entrevista se realizó a un docente en formación en ciencias sociales, es decir un estudiante de licenciatura¹ de la Universidad de Nariño en Pasto; decidimos adelantar esta entrevista ya que se trata de un estudiante que viene abordando la etnoeducación a partir de nuevas formas de problematizarla teniendo en cuenta no sólo la legislación sino las formas de poder que se tejen a partir del dispositivo educador, además, es un estudiante oriundo de Tumaco. Una tercera entrevista se la realizó a un exsecretario del Consejo Comunitario Unión Río Chagüí (ver anexo 2). La importancia de esta entrevista radica en el hecho de que es un amplio conocedor de la realidad sociocultural en los territorios colectivos que por mandato constitucional y legal se deben a sus “propios” fueros. Se hicieron dos entrevistas adicionales, una a un estudiante de secundaria de la misma Institución Educativa que mencionamos y otra, a un funcionario de la Secretaría de Educación de Tumaco, sin embargo, estas no fueron funcionales en la discusión que aquí presentamos, ni si quiera para contrastar, por lo que no se encuentran presentes en la discusión. En síntesis, los criterios para escoger a los entrevistados consideraron estos elementos: participación en el proceso de comunidades negras, vínculo con el sector educativo y, escalas de participación (estudiantes, docentes en formación, docentes en ejercicio, administradores educativos y líderes étnicos).

Se decidió realizar las entrevistas en el municipio colombiano de Tumaco (Nariño) ya que, *es una localidad habitada mayormente por afrodescendientes*, cerca del 93% de la población pertenece a este grupo étnico según cifras del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE 2005). Además de ser uno de los municipios con mayor

¹ En Colombia, las licenciaturas, son carreras profesionales cuyo principal perfil ocupacional es la docencia en educación preescolar, básica y media.

cantidad de Consejos Comunitarios en Colombia, 15 en total, según cifras del Centro de Coordinación para la Acción Integral (CCAI, 2011)². Tumaco es una localidad en la que se han experimentado grandes *tensiones, disputas e intentos de relocalización de las dinámicas de poder* en las que *lo racial, lo territorial y la extracción de recursos*, juegan un papel crucial. Se trata de una región con un fuerte pasado esclavista (en la colonia), a partir de la explotación de minerales preciosos y en virtud de su posición como puerto. En la primera parte de la República era una localidad cuya economía se fundamentaba en la extracción de tagua, que era exportada a Europa y Estados Unidos y cuya casa exportadora era principalmente propiedad de una pequeña “aristocracia” blanca que ostentó el poder de manera “absoluta” *hasta la promulgación de la constitución política de 1991*, que cambió el régimen de designación presidencial de los alcaldes a uno de elección popular.

Por otra parte, se realizó un arqueo bibliográfico, una vez adelantado, —pero de forma dispersa—, se procedió con la generación de una serie de categorías para el completo de la investigación. Una vez identificadas y separadas las categorías en grupos, se generó una matriz en la que pretendimos producir una triangulación en la que se tuvieron en cuenta estas categorías (de discusión), la problematización que diferentes autores han realizado a partir de fuentes secundarias, mi propia reflexión y, por último, la integración a la discusión a la voz que venía generando.

A partir de los anteriores planteamientos teórico-metodológicos, este trabajo se organiza en tres capítulos con sus correspondientes acápite. En el primero, desarrollo algunos de los conceptos teóricos básicos para comprender la gubernamentalidad y su implicación en la construcción de alteridades desde el dispositivo educador, la idea es plantear la posición teórica de este trabajo. En el segundo capítulo, me propongo desarrollar ampliamente, los discursos estatales y subalternos en la construcción de la alteridad negra; analizando posteriormente la forma en que son ubicados estos discursos en la etnoeducación afrocolombiana; la intención es presentar a mis lectores un panorama general sobre estas narrativas. Finalmente, en el tercer capítulo, intentamos responder por qué a pesar de los avances institucionales y la puesta en marcha de iniciativas etnoeducativas, éstas no han podido desarrollarse enteramente desde las propias dinámicas de las comunidades.

² El CCAI es un centro de documentación de las actividades de “ayuda” del gobierno de los Estados Unidos en Colombia, gobierno que tiene focalizados una parte importante de sus proyectos en regiones azotadas por la violencia y el narcotráfico como Tumaco.

Capítulo primero

Contexto teórico-conceptual de la investigación: racionalidad, discurso y dispositivo educador

En este capítulo se desarrollan los teóricos y conceptuales básicos para abordar el problema de la construcción discursiva de las alteridades en contextos educativos a partir de la gubernamentalidad. Para ello, nos preguntamos de manera particular por ¿Cómo ha operado la racionalidad gubernamental en la construcción discursiva de alteridades a partir de técnicas y dispositivos específicos como el educativo? Con el propósito de responder a esta pregunta, desarrollamos en una primera parte el *contexto de la investigación*, a partir del problema, el objeto de la investigación y nuestra posición teórica. Luego, y de manera específica, desarrollamos el concepto *foucaultiano* de *racionalidad de gobierno*. Posteriormente abordamos el concepto de *discurso* como estrategia y su influjo en la construcción de alteridades y, por último, reflexionamos sobre el concepto de *dispositivo* entendido éste *desde la lógica educativa*. El propósito de este abordaje teórico es ubicar conceptualmente al lector en relación con el objeto de este estudio.

1. Contexto, problema, objeto y posición teórica de la investigación

En el *contexto de la promulgación de la Constitución Política colombiana* de 1991, se produce una *re-configuración* de buena parte de las *condiciones simbólicas* básicas que habían posibilitado la relación entre las *diferentes formas de existencia en el país*, que hasta entonces constituían la nacionalidad, *dominada por la hegemónica cultura blanco-mestiza*. La alteridad negra, una de éstas nacionalidades, sufre en este periodo, un proceso de *etnización*³, en el que las condiciones simbólicas y políticas cambian, junto con la valoración que de este grupo poblacional se venía teniendo.

Sobre lo anterior, diversas investigaciones han pretendido abordar *el problema de esta re-definición de la etnicidad* en el país a partir de ámbitos tanto prácticos (principalmente desde la antropología, el análisis sociológico y el derecho) como teóricos (desde la teoría decolonial, los estudios culturales, entre otros), los cuales han propiciado la emergencia del

³ Ver (Restrepo, Políticas de la alteridad: Etnización de " comunidad negra" en el Pacífico sur colombiano, 2002)

estudio y problematización de categorías como: *culturalismo, interculturalidad, etnicidad y negritud*.

En esta problematización, aparecen distintas *estrategias, tecnologías y dispositivos* que, a partir de análisis históricos, se concluye, fueron fundamentales en la cimentación hegemónica de la cultura-blanco mestiza; piénsese por ejemplo en el control sobre el trabajo, los recursos, los cuerpos y en particular, el conocimiento sobre las alteridades en Colombia. En este punto, se redescubre una ya abordada discusión sobre las formas de control de las poblaciones y los dispositivos funcionales en esta operación, siendo señalada la escuela como un aparato fundamental en los procesos de sujeción. Sin embargo, en *el nuevo contexto*, la escuela es presentada tanto por parte del estado, como de actores no estatales, como aquella *grilla de inteligibilidad* que permitiría forjar y constituir una sociedad que se comprendiera y potenciara en medio de la diversidad. La etnoeducación —entendida en el sentido de la educación intercultural— sería en adelante la punta de lanza que apuntalaría los discursos multiculturalistas de una sociedad que revalorizaba la diferencia.

Sin embargo, la etnoeducación, no sólo pretendía propiciar un ambiente de comprensión entre las diversas alteridades sino también —y desde los actores no estatales— cuestionar el modelo hegemónico y a su vez, decantar propuestas que posibiliten, relaciones entre formas sociales diversas a partir del respeto y la valoración por la diferencia. Es decir, la etnoeducación como propuesta, ha sido presentada como un espacio de liberación para las culturas originarias y ancestrales, en un intento por revalorizar las alteridades indígenas y negras en el país, frente a la mismidad blanco-mestiza.

Ahora bien, para abordar el problema de esta investigación, tenemos que volver sobre lo siguiente. En el constante y continuo *proceso de construcción y reconstrucción de la alteridad negra hasta 1991, había operado una lógica de la policía*⁴, y la funcionalidad de la escuela era comparable a la de una fábrica, la cual producía cuerpos dóciles a partir de la disciplinización. A esta forma de control se la conoce como *disciplinary society*. Frente a esto, la propuesta de *la etnoeducación afro*, surge como un horizonte de posibilidad de re-existencia y resistencia para los pueblos negros, sin embargo, frente a los resultados (ver Rojas 2011), se ha evidenciado que la etnoeducación *no ha cumplido el rol liberador que se*

⁴ Ver más adelante “racionalidad estatal”

le asignó inicialmente, y en cambio ha posibilitado otras formas de control y subyugación de las comunidades negras (ver tercer capítulo).

Entonces, ¿qué ha posibilitado esta realidad si se presentó un giro positivo en la constitución de la alteridad negra?, ¿qué condiciones políticas y teóricas han truncado el tan anhelado sueño de la libertad del pueblo negro a partir de la etnoeducación?, ¿qué elementos pueden ayudarnos a entender esta situación?

En este sentido y para efectos prácticos, es preciso indicar que *este estudio investiga la etnoeducación como objeto de conocimiento* a partir de una premisa particular: la *construcción de la alteridad negra*, —en su sentido étnico y político— es resultado de un momento de emergencia discursiva posibilitada por la promulgación de la *constitución de 1991* y la entrada en vigencia de una nueva racionalidad, la *gubernamentalidad neoliberal* que ha operado a través de diversos dispositivos y estrategias particulares, como la etnoeducación. La educación como dispositivo se convierte en espacio y discurso operativizado en la lógica de la redefinición de nuevas alteridades a partir de estrategias y proyectos concretos. La etnoeducación, es uno de estos proyectos, que se presenta como opción libertaria para las alteridades “otrota” subyugadas; sin embargo, a partir de la gubernamentalidad podemos entender que tal libertad en realidad posibilita una nueva opción para la conducción de la conducta de las poblaciones a partir de otras lógicas, otras racionalidades.

Ahora bien, una vez enunciado nuestro objeto de estudio, procedemos a indicar algunos elementos iniciales sobre *nuestra posición teórica*. Los *estudios sobre gubernamentalidad* son una serie de herramientas (caja de herramientas, como Foucault prefería llamarlos) que permiten comprender de mejor manera, formas emergentes (más “suaves”) en la construcción de subjetividades y la conducción de la conducta de las poblaciones con la utilización de métodos distintos a la imposición mediante la fuerza y en general, el uso del modelo bélico, propuesto entre otros, por Weber —e incluso el mismo Foucault inicialmente— a la hora de comprender el funcionamiento del poder. En general, los estudios sobre gubernamentalidad pueden ser endosados al posestructuralismo como “meta-teoría” de la cual se desprende.

Frente a lo anterior, es preciso entender la realidad social como una construcción constante, permanente y susceptible a irruptoras y repentinas modificaciones, frente a lo cual

los Estudios sobre Gubernamentalidad presentan una interesante propuesta a partir de conceptos como racionalidad, discursos y dispositivos que, problematizados, se convierten en una importante herramienta en la reflexión sobre nuevas alteridades.

2. Racionalidad imperial, estatal y gubernamental

La *racionalidad* podría entenderse, como el conjunto de acciones dirigidas de manera consciente; opera a través de *procesos* de comprensión, acción y evaluación sobre determinados fines los cuales, responden a intereses “particulares”, en los que la mejora continua es la principal característica. Según el diccionario de filosofía española, “todas las acciones del hombre que se corresponden con cierto fin son racionales en el amplio sentido de la palabra”. La ausencia de fines o metas en los procesos, podría catalogarse como prácticas “irracionales” de las acciones de los hombres que pueden conducir, entre otras cosas, al no “ordenamiento” del mundo circundante. De ahí que la racionalidad como propiedad y proceso sea comprendida en cuanto a su importancia, principalmente en el mundo orgánico, los sistemas sociales y las acciones de los seres humanos (Vergara, 2011).

En este sentido, uno de los ámbitos en los que más se ha reflexionado sobre la *racionalidad* en los sistemas sociales, es el referido al *gobierno*, en tanto éste puede hacer visible el carácter sistémico de la racionalidad. Cuando las acciones de gobierno son racionales, permiten la administración de las cosas y la conducción de la conducta de los individuos con diferentes efectos performativos, que dependen de la dinámica de poder y “tecnologías” imperantes en el momento histórico y contextual, pero que, de cualquier manera, pretende la consecución de determinados objetivos.

Aquí consideramos que estas dinámicas de poder y su correspondiente análisis, son funcionales en nuestra discusión, por cuanto nos presentan los nodos a partir de los cuales se ha articulado el *binomio saber-poder*. Más aún, deben considerarse los “objetivos” que funcionan como móviles a la hora de indagar por las formas en que se engranan prácticas discursivas para producir determinado tipo de sociedad, es decir, las razones de un tipo societal particular. Preguntémonos pues entonces: ¿qué diferencia a la sociedad imperial de la sociedad industrial y a su vez, qué diferencia a ésta de la posterior sociedad de control postmoderna?

Para Foucault, hablar de *racionalidad de gobierno*, implica una elección de *método*. “Se trata, entonces, de estudiar las prácticas tal y como se presentan y estudiar su racionalización, y a partir de eso determinar cómo se constituyen en los hechos el Estado, el soberano, los súbditos, [etc.]” (Giraldo, 2016, pág. 97), es decir todos aquellos que Foucault denomina como universales, los cuales son abordados por éste en sus análisis, a partir de la filosofía política, la sociología y la historia.

En Foucault, la racionalidad de gobierno es aquella que permite ajustar al Estado, entendido éste como dato dado pues, sólo se gobierna un Estado que ya se da como presente, pero también, como algo por construir, por mejorar, por racionalizar. “Lo que haría allí el arte de gobernar es racionalizar las maneras de obrar de ese Estado y transformar la manera cómo funciona en su deber ser, esto es, en una forma ideal en que debería operar el Estado. A esto Foucault lo llamará el arte de gobernar” (Giraldo, 2016, pág. 97).

En sus reflexiones sobre el *arte de gobernar*, Foucault identifica al menos tres *racionalidades* que han operado de manera distinta, aunque concatenada en la historia reciente de las sociedades en occidente. La *racionalidad imperial*, la *racionalidad estatal* y la *racionalidad gubernamental*; cada una de las cuales podría entenderse a partir de una lógica de poder y tecnología particular.

Nuestra discusión parte del hecho de tener en cuenta esta reflexión ya que, consideramos que, al cruzar lo que propone Foucault sobre las formas “adecuadas” de entender la racionalidad de gobierno en occidente, con la forma tradicional en la que se ha entendido historiográficamente la educación para negros e indígenas en un país occidentalizado como Colombia, es posible utilizar estos aportes sobre la racionalidad como marco general de comprensión de los contextos en los que ha transcurrido la historia gubernamental del país. Así las cosas, y sobre las racionalidades, a cada una — consideramos— le ha de corresponder un periodo histórico particular en la educación para indígenas y negros, lo que no sólo se constituye en un aporte sobre métodos de análisis historiográficos y teóricos sino también se convierte en un aporte importante a la hora de comprender contextos particulares problematizándolos en su relación con las dinámicas de saber-poder imperantes. Según lo anterior, un resumen de lo que proponemos sería el siguiente.

A partir de las reflexiones sobre la racionalidad imperial, es posible comprender de mejor manera la forma en que operaban las formas de control y sujeción de las sociedades coloniales, para nuestro caso particular, desde el aparato educativo y su atención a negros e indígenas, es decir, se puede comprender lo que más adelante hemos optado por denominar como “*periodo de normalización-eliminación*”.

A partir de las reflexiones sobre la racionalidad de Estado es posible comprender el “*periodo de normalización-integración*”. Siendo que la disciplina y los métodos de control del cuerpo fueron esenciales en este periodo, consideramos “empata” perfectamente con lo que Foucault desarrolla en la racionalidad que también denomina como de la “policía”.

Por último, sugerimos que se comprenda el *periodo de institucionalización* de la educación para negros e indígenas a partir de la *racionalidad gubernamental*, la idea sugerida parte del hecho según el cual los métodos de control disciplinar directo ceden espacio para dar cabida a una nueva forma de control que permite la autorregulación de los individuos, siendo esencial en esta dinámica el aparato educativo como dispositivo sensible en la constitución de subjetividades.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos analizar de la manera más sucinta posible, la forma en que entendemos cada una de estas racionalidades, lo que posibilitará mejor la comprensión del desarrollo contextual y genealógico de la educación para negros e indígenas en Colombia.

1. La *racionalidad imperial* operaba con el objetivo de que el soberano, *extrajera el máximo de bienes y riqueza de las poblaciones a través del control sobre los territorios* y a su vez, propiciar la menor intervención hacia y desde las poblaciones en relación con los asuntos del Estado imperial y el bienestar general. Se trataba de un Estado en y para el príncipe, cuerpo éste en el que la racionalidad imperial encuentra su “lugar” básico. La figura del príncipe antecedió a cualquier otra, contando éste con la capacidad de *dar vida o dejar morir*; por ello, Foucault, aborda esta racionalidad en forma *metodológica* a partir de la que denomina como *tanatopolítica*, —derivada de la tanatología—, es decir, aquella disciplina que politizada, aborda todo lo relacionado con la muerte en el ser humano.

Cuando más adelante nos referimos al *periodo de normalización-eliminación de indígenas y negros* en la historia de la educación para estos grupos, optamos por comprenderlo desde las posibilidades de análisis que proporciona la *racionalidad imperial*

pues, tal como lo desarrolla Foucault, el sistema societal tenía como objetivo incrementar las riquezas del soberano para lo cual era preciso normalizar; esto es, adecuar las conductas de los súbditos a través del uso directo de la fuerza para propiciar la eliminación de las condiciones inmateriales e intersubjetivas del grupo dominado, hasta propiciar incluso su desaparición física si fuese necesario.

Para su operativización, la racionalidad imperial y el soberano, en el cuerpo del príncipe, *se valdrían del derecho, la práctica judicial y el ejército para multiplicar su poder real*. No obstante, “a partir del siglo XVII y, sobre todo, a comienzos del siglo XVIII, [...] el derecho se convertiría en esa limitante de la razón de Estado [imperial] que cobra cuerpo en un Estado de policía; este es el tránsito de la razón imperial a la razón de Estado” (Giraldo, 2016, pág. 98). El derecho entonces, ya no sería multiplicador del poder real del soberano sino sustractor de éste. “Los juristas dirán que hay una serie de leyes que preceden, que son anteriores al Estado, pues son constitutivas de éste, y, por lo tanto, debe someterse a ellas. Estas leyes constitutivas también limitarán el poder del soberano” (Giraldo, 2016, pág. 98).

2. Por su parte, la *Racionalidad de Estado*, operaría con el objetivo de que el *Estado*, “*des-antropomorfizado*”, *obtuviera la máxima productividad de los sujetos a partir del control sobre los cuerpos*. En este punto, aparecería la individualidad como espacio de intervención. “Se difuminará la individualización de parte de la cima para dibujar una fuerte individualización a la base (aparecerá el individuo, el preso, el loco, al que habrá que estudiar, dar una identidad)” (Sociedad y postmercado, 2014). En los juzgados y a lado del fiscal, aparecerá la figura del psicólogo, que intentará caracterizar las condiciones mentales y personales del juzgado, por ello, una de las características de este tipo de racionalidad, es que la presión no sería ejecutada sobre el daño o la falta, sino en función de la virtualidad del comportamiento, por ello, antes de que la acción sea ejecutada, se intervendrá.

A partir de allí se genera un “proceso” de control continuo, operado no bajo la mirada atenta de un agente visible (de alguien) sino bajo la mirada “perpetua” del poder. Estamos siendo observados de manera atenta y permanente, pero sin saber si alguien nos está observando, —como si del panóptico de Bentham se tratara—. El poder quiere que seamos conscientes, —eso sí—, de que está ahí, pero no nos permite identificarlo, verlo, localizarlo directamente, por ello “vemos el artilugio (la cámara, el panóptico en la prisión) pero no sabemos si hay alguien detrás que nos esté realmente mirando” (Llanos, 2015).

Mientras que, en la racionalidad imperial, el soberano generaba un influjo decisorio sobre la muerte, en la racionalidad estatal se genera un *influjo sobre los cuerpos*, de ahí que Foucault proponga el abordaje *metodológico* de esta racionalidad a partir de lo que denomina como *anatomopolítica*, en referencia a que la intención es *domesticar los cuerpos*, a partir de un *poder disciplinar*. Lo anterior, se justificaba a partir del supuesto según el cual, se debía *economizar la conducta* con la intención de aumentar la productividad en un ejercicio de eficiencia económica, por ello, *era mejor vigilar que castigar*.

Este tipo de racionalidad empieza a operar a principios del siglo XVIII y un siglo más tarde, —según nuestras propias consideraciones—, encuentra asiento en las sociedades latinoamericanas que se encontraban inmersas en los procesos de independencia. Con el advenimiento de las repúblicas y atendiendo a la necesidad de consolidar los proyectos de nación, se da inicio a una etapa en la que la normalización de las “diversidades” con miras a una futura integración al conjunto de las naciones era el objetivo. En Colombia ocurrió esto durante todo el periodo de formación de la República (primera mitad del siglo XIX y primera del XX), para lo cual se recurrió a la domesticación a través de la disciplina de negros e indígenas, quienes para entonces eran considerados como salvajes. La escuela fue de especial importancia en este propósito, pues proveía el espacio —dígase el dispositivo— expedito para el control de los cuerpos y, de ahí, la disciplina de los mismo como si de una fábrica se tratase.

Sin embargo, esta economía de los cuerpos, economía política, empezó a ser racionalizada de manera especial, con el advenimiento del neoliberalismo. A su vez y más tarde, sería éste el que pondría cada vez más límites a la racionalidad de Estado, el poder disciplinar. En este sentido, la libertad, y concretamente, la libertad neoliberal, sería a la racionalidad gubernamental, lo que el derecho y la economía política era a las racionalidades imperial y estatal respectivamente. Lo anterior ocurre porque en adelante se necesitarían:

Otros mecanismos mucho más diversificados [...] que actúen bajo el principio de gobernar lo menos posible para obtener el máximo beneficio; contrario a la razón imperial y a la razón estatal, en las que se debía gobernar lo máximo posible para obtener, en la primera, el mayor número de bienes y riquezas, y en la segunda, el máximo control y la máxima productividad (Giraldo, 2016, pág. 98).

3. A este tipo de racionalidad Foucault la denominará *gubernamental*, «gouvernemental», la *cual tiene por objetivo gobernar la conducta de los individuos a partir*

de su propia libertad, es decir, que ésta pretende la conducción de las conductas a través de un *gobierno en la distancia*; La *gubernamentalidad* se refiere en este sentido a la forma en la que los gobiernos intentan producir un tipo de ciudadano específico que se adecúa a los propósitos y pretensiones de los gobiernos; además, ésta se refiere al conjunto de prácticas organizativas y técnicas mediante las cuales los sujetos son regidos a través de medidas distintas a la imposición mediante la fuerza, “regulaciones legales o formas jurídicas, prohibiciones, coerción y/u otros medios generalmente asociados con el Estado y una lógica de la policía” (Nicholls, 2015, pág. 1).

El término *gubernamentalidad como concepto y horizonte de reflexión*, cuenta con otras acepciones más particulares en su concepción epistémica: la gubernamentalidad como el arte del gobierno, la gubernamentalidad como el conjunto de medios, medidas y técnicas que se calculan para dirigir el comportamiento de los individuos, (Botticelli, 2016; Foucault, 2006); siendo que, en su conjunto, desarrolla una reflexión mucho más amplia, por ello “también se habla de 'gobernar' una familia, almas, niños, una provincia, un convento, una orden religiosa, [etc.]”. (Foucault, 2006). De manera tal que la gubernamentalidad incluye un margen relativamente profundo en sus niveles que va, desde la conducción de la propia conducta, hasta la conducción de la conducta de los otros a través de tácticas y estrategias.

Para Foucault (2001, 1401), *la gubernamentalidad* se propone la producción de saberes y “marcos”, que fungen como espacios de intervención para la regulación de la conducta de los sujetos.

En esta “*lógica*” de la *regulación*, la cual es propia de las sociedades modernas neoliberales, aparece como fundamental la *generación de conocimientos científicos*, emanados por expertos que cuentan con legitimación social —y gubernamental— en lo que respecta a su producción. Estos conocimientos son catalogados *como científicos, objetivos y neutros*, y como resultado de su “ejercicio” crean objetos y *espacios de gobierno*, los cuales son calculables; sin embargo, para que tal “calculabilidad” sea operativa, los discursos que la soportan deben contar con la “irrenunciable condición de verdad, legitimidad y neutralidad”; esto significa que, sin la presencia de estas condiciones, la autorregulación de la conducta de los individuos derivada de la generación de condiciones para el gobierno en la distancia, se acercaría más a formas disciplinares y de imposición (Nicholls, 2015).

Por ello, al introducir la gubernamentalidad, Foucault resalta la *aparición de la estadística* —como espacio de conocimiento y saber sobre la vida— (tasas de mortalidad, natalidad, epidemias, niveles educativos, etc.). Estos conocimientos, propician espacios de intervención gubernamental en la que lo biológico empieza a figurar dentro de las estrategias de poder político. Para el abordaje *metodológico* de la gubernamentalidad, Foucault propone lo que denomina como *biopolítica*, en confluencia con el biopoder o *poder sobre la vida*. Éste, sería continuación del *poder disciplinar*, y a su vez éste continuación del *poder soberano*. Biopolítica y biopoder se imbrican a partir del lenguaje, la comunicación y lo simbólico de las redes de comunicación. (Ramos-Zincke, 2018).

(...) no es una operación de mera representación, sino de configuración o producción de una realidad que, como tal realidad clasificada, delimitada, jerarquizada, no existía antes de la operación del dispositivo. Genera así un campo inteligible y calculable sobre el cual es posible ejercer una labor de gobierno, una labor regulatoria de las conductas (Ramos-Zincke, 2018, pág. 46).

Adicionalmente, se debe considerar en este “ejercicio” que, la gubernamentalidad se soporta en la libertad de los individuos, la cual debe ser necesariamente producida. El *gobierno en la distancia* debe preocuparse porque los sujetos alcancen las conductas deseadas de manera autónoma, con capacidad de auto-regulación y algún grado de capacidad de cálculo para que puedan procesar la información (los conocimientos) que son emanados por expertos para orientar su conducta en la dirección buscada (Ramos-Zincke, 2018, pág. 46). La gubernamentalidad contribuye en la habilitación de individuos, práctica, cognitiva y motivacionalmente, haciéndolos sujetos de gobierno a través de la provisión de libertad, entonces, como indica Rose (1999, 103), “nuestra libertad es un artefacto de gobierno”.

Hasta aquí se dificulta ver el nivel práctico que adquiere la gubernamentalidad en la construcción de realidades. Esto se debe a que, para su operativización, la gubernamentalidad necesita ser, digamos, “traducida” a través de tácticas, tecnologías, estrategias y dispositivos, las cuales funcionan como categorías a partir de las cuales, tal gubernamentalidad, adquiere cuerpo y se concretiza, pero, ¿cómo operan las estrategias y dispositivos a partir de la racionalidad gubernamental?

3. Estrategia discursiva y alteridad

La *estrategia*, implica la proyección, planeación y ejecución de operaciones meditadas encaminadas a coadyuvar en la toma de decisiones que conduzcan hacia fines

determinados. La gubernamentalidad, concibe este elemento como de especial importancia en la constitución del mundo que conocemos, especialmente en lo referido a la colocación y el ordenamiento de las *palabras y las cosas* para obtener resultados específicos. En la racionalidad gubernamental, *el discurso figura como una de las estrategias de gobierno*, en tanto éste, se vale del uso de las construcciones científicas para hacer brotar realidades en función de las narrativas de verdad (Margáin, 2009).

Analicemos pues lo siguiente: aproximadamente desde los noventa y, como derivación de la *Teoría del Actor-Red*⁵ (Latour, 2008), se ha venido adelantando un programa de investigación y elaboraciones en el campo teórico, a cerca del *efecto que tienen las propias construcciones científicas y académicas sobre los sujetos y objetos que estudian* (Ramos-Zincke, 2018). Estas investigaciones han encontrado en la economía el principal campo disciplinar para su reflexión, es decir, la labor investigativa, ha pretendido establecer la relación entre las ciencias económicas y el campo fenomenológico de la economía.

En correspondencia con esta misma línea, autores como Alian Desrosières (2008), han pretendido investigar la *emergencia de la estadística* y su doble constitución, *técnica y política*. Según este autor, la cuantificación y clasificación, al propiciar la “cohesión de elementos confusamente difusos” (Ramos-Zincke, 2018), genera operaciones tanto simbólicas como prácticas que *hacen emerger nuevas realidades*. Un ejemplo de lo anterior serían los informes de niveles de desarrollo regional de los países, los cuales clasifican zonalmente los territorios para hacer visibles los espacios que necesitan mayor intervención, además de señalar la manera en la que debe hacerse esto. A partir de lo anterior y como consecuencia directa de los procesos de clasificación y cuantificación, los sujetos y objetos —” preexistentes” en dicha realidad—, recientemente hecha visible por la estadística, deben responder también, generando cambios en sus conductas.

Lo anterior, hace visible nuestra subordinación a *regímenes discursivos de saber-poder*, en tanto conjunto de enunciados, siempre en contradicción, siempre en alianza y en constante reelaboración, los cuales estructuran nuestra forma de actuar y entender el mundo. Tanto saber cómo poder, se imbrican para emerger en forma de discurso, siendo responsables de “la producción de nuestras subjetividades, mediante una serie de dispositivos

⁵ Se referencia este campo teórico con propósitos meramente contextualizantes y de introducción — paradigmática— siendo que, de ninguna manera se pretende profundizar en esta discusión. Para ahondar en el tema se recomienda leer: Latour (2008).

institucionales como son la familia, la medicina, la ciencia, el sistema jurídico, que configuran una idea de sujeto, una idea pretendidamente coherente, estable y universal” (Vidiella, 2014).

Foucault (2005) propone en este sentido que los *discursos*, más que describir y representar nuestras realidades, *producen las acciones que dan sentido a las mismas*, es decir, el discurso crea poder en el momento mismo en el que es enunciado. En términos de la performatividad, esto se refiere a los procesos mismos mediante los que se constituyen las alteridades.

Esta *alteridad*, entendida como la pretensión de *identificar al otro*, o si se quiere, definirlo, *a partir del lenguaje de lo mismo* (de la mismidad), se ha revelado como una irresistible quimera, sobre todo, de parte de quienes han pretendido ser poseedores de discursos de verdad. En este movimiento, se justifican acciones heterónomas, en el entendido de que no sólo existe un intento por *identificar y definir* al otro sino también, responsabilizarse por ese otro, ello implica generar un ejercicio de conocimiento sobre ese otro, para implicarse en sus problemas, necesidades y posibilidades de mejora (Zsurmuk & Mckee, 2009).

Ahora bien, en términos generales, la alteridad no solamente implica el reconocimiento del otro sino también, la apropiación de elementos que, entendidos de manera amplia, son constitutivos de éste. Por lo anterior, se deben generar claridades y marcar los “límites” de este concepto con relación al de identidad, con el que normalmente se confunde (Ruiz, 2009).

La identidad implica el reconocimiento de uno y lo que hace parte de lo propio, por oposición a lo otro, lo diferente. La alteridad, mientras tanto, implica que la mismidad, se inmiscuya en ese otro y, no solamente entienda al mundo por simple oposición; es decir, ésta alterna la propia posición para si es necesario, utilizar las condiciones del otro para reconstruirse mutuamente (en nuevas realidades), en un aparente ejercicio de relación simbiótica. Sin embargo, lo anterior no significa cambiar el propio punto de vista sino, implicarse en la constante reconstrucción del otro (Adorno, 1988).

Ahora bien, las relaciones entre sociedades nunca han estado basadas en principios de horizontalidad, por el contrario, la jerarquización de las diferentes sociedades ha sido la regla, por lo que es posible entender que, en la mencionada relación “simbiótica” entre

diferentes alteridades, necesariamente se generan regímenes de poder en los que una de las alteridades entendida ésta como mismidad (desde uno mismo) propiciará patrones de construcción, modificación y reconstrucción de las “otras” alteridades, en forma de imposición, dependiendo de intereses particulares pero también, teniendo en consideración que, la alteridad siempre debe entenderse en su carácter de frontera, siempre porosa, siempre penetrable, pero finalmente bajo la figura “objetivable” del límite (el loco, el extranjero, la mujer, el indígena, el negro, etc.) (Ruiz, 2009).

Además de lo anterior, en esta configuración, el otro (la alteridad), casi siempre es situado como fuente de peligro y, por tanto, es cuestionado desde la mismidad imperante, pues remite a lo desconocido y por tanto se debe intentar su abordaje ya que pone en duda todo lo que da sentido a lo conocido, a lo propio, a lo mismo; así las cosas, lo otro:

Entonces debe ser elidido, subsumido, anulado. Se le dotan de atributos ajenos a sí, desde el mundo y la ubicación del centro que busca emparejarlo con su unidad de sentido. Desde ahí, el otro es un bárbaro, un salvaje, un inválido cultural que solo puede ser visto como humano en acuerdo a la negación de sí que lo asemeje a ese centro, ese yo único parido por las culturas dominantes y las civilizaciones hegemónicas (Ruiz, 2009, pág. 99).

Así entonces, el involucrarse con el otro como alteridad, también implica desarrollar una inexorable necesidad de cambiarlo, de espejear la misma imagen (la propia) en todos los individuos.

Con esto, se hace necesaria la generación de conocimientos sobre ese otro, no con la intención de conocerlo *per se*, sino para dominarlo, controlarlo, hacerle entender de manera general en qué está mal y cómo debe modificar su conducta para estar al nivel de quien sugiere, domina, controla, en fin, de quien ejerce el poder.

Consideremos ahora lo siguiente: la producción, reproducción y reconstrucción de tales alteridades no ocurre de manera automática, es decir, por el mero ejercicio de poder en manos de una mismidad “dominante” (véase Adorno, 1988); para tales efectos, se hace necesaria la operación de prácticas discursivas que conduzcan a la producción de determinados sujetos, específicos en contextos temporales y espaciales.

Judith Butler (2002) sugiere que la producción de subjetividades ocurre mediante prácticas corporales ritualizadas y de actos de habla, “los rituales y las prácticas corporales no portan un significado simbólico que está allí para ser descifrado, sino que son

performativos, hacen cosas” (Escardó, 2015, pág. 73), es decir, aquello a lo que se refieren se convierte en acción misma, crean cierto tipo de sujetos, condiciones, emociones y anhelos. Efectivamente, para Butler ni la materialidad del cuerpo, ni su objeto de estudio particular, el sexo, son algo dado, sino algo producido a partir de “la repetición ritualizada de normas” (Escardó, 2015, pág. 70), (esto es, saludar, nombrar, ejercer una profesión, etc)

Sin embargo, para que la ritualización sea operativa, se hace necesario contar con actos de habla performativos, entendidos estos como aquellas narrativas con valor de verdad *per se* o, por quien las enuncia, que al ser receptadas producen determinado tipo de conductas.

Para nuestro caso de estudio, consideramos que los discursos —de verdad— que son propiciados en entornos educativos en y sobre las comunidades negras de Colombia, han constituido lo que estas deben ser a partir de actos de habla constataivos y performativos. Con lo anterior, el discurso que opera en el aparato educativo en y sobre la alteridad negra, ha conseguido situarse como inofensivo a partir de estrategias, tácticas, técnicas, y dispositivos de la gubernamentalidad que desarrollan, entre otros, el filósofo Michel Foucault.

Es así, como hemos desarrollado de la manera más sucinta posible, la forma en que entendemos dos de los conceptos claves de este estudio: el discurso como estrategia si se quiere performativa y la alteridad como la identificación de los otros a partir de uno mismo. Por su parte, tanto el discurso como su influjo performativo, necesitan de contextos concretos en los que se recrean y operativizan, estos pueden ser instituciones, conceptos (lugares de enunciación), etc. De ahí la necesidad de generar claridades sobre esto, identificando un dispositivo particular, la escuela.

4. Dispositivo, verdad y educación.

De manera general, Foucault entiende por *dispositivo* la *red de relaciones* en la que— en términos sencillos— *se imbrican las instituciones con sus correspondientes discursos* de verdad. Por consiguiente, no se trata de una cuestión abstracta e invisible ante los ojos de las sociedades, por el contrario, se trata de una de las formas más visibles en las que se hace presente el poder.

Los dispositivos, han operado de manera distinta en “todas” las racionalidades de gobierno que desarrollamos previamente, más sin embargo, su condición de existencia debe comprenderse de manera contextual. En una entrevista concedida en 1977, Foucault (1984),

desarrolla la noción de dispositivo desarmándolo en tres niveles: el *dispositivo como red*, el *dispositivo como racionalidad* y el *dispositivo como acontecimiento*.

En el *primer nivel*, Foucault indica que *el dispositivo debe entenderse como una red*, entendiendo ésta como el conjunto de elementos diversos y heterogéneos, los cuales se encuentran en permanente interconexión a partir de un sentido dado, otorgado y generado. Pero además, debe entenderse *tanto en su acepción discursiva como no discursiva*; de esta manera, aparecen como dispositivos, instalaciones arquitectónicas, leyes, discursos, medidas administrativas, enunciados científicos, entre otros.

Sin embargo, indicaba Foucault, el primer nivel de comprensión es cuando menos difuso, no se concretiza ni tampoco hace visible su racionalidad. Por ello, en el *segundo nivel*, el *dispositivo aparece como una especie de juego de relaciones* en los que se ejecutan operaciones de cambio de posiciones de los elementos (heterogéneos) de los conjuntos. La idea básica del autor basado en esto, es hacer surgir una respuesta a partir de *preguntarse por la razón de tal interconexión* entre elementos tan heterogéneos. A partir de ello, el discurso puede aparecer en forma de programas de una institución particular, o como una forma en la que se justifica o escamotea determinada práctica.

Por último, en el *tercer nivel*, Foucault (1984) indica que se debe entender al *dispositivo como un acontecimiento* en razón a que debe *interpretarse a partir de su momento particular de emergencia y nacimiento*. El teórico francés, va a indicar que los dispositivos aparecen en momentos particulares pues *su objetivo inicial siempre es confrontar una contingencia*; de ahí que éste proponga una especie de organización de los dispositivos a partir de dos categorías generales para su comprensión. Primero, el *dispositivo como institución* (cárceles, hospitales, escuelas, reformatorios, centros psiquiátricos, etc.). Segundo, el *dispositivo como discurso* inherente a determinada institución (procedimientos, reglamentos, enunciados científicos y sus formas de subjetividad, como por ejemplo el dispositivo de la sexualidad).

En este sentido se debe tener en cuenta que la imbricación: institución-discurso, coadyuva en la producción de realidades y subjetividades ya que, en su interior se fraguan las condiciones para operativizar las formas de subjetivación.

Para Foucault los discursos se hacen prácticas por la captura o pasaje de los individuos, a lo largo de su vida, por los dispositivos produciendo formas de subjetividad; los dispositivos constituirían a los sujetos inscribiendo en sus cuerpos un modo y una forma de ser. Pero no

cualquier manera de ser. Lo que inscriben en el cuerpo son un conjunto de praxis, saberes, instituciones, cuyo objetivo consiste en administrar, gobernar, controlar, orientar, dar un sentido que se supone útil a los comportamientos, gestos y pensamientos de los individuos (García Fanlo, 2011).

Por ello, a cada dispositivo le es asignado un sujeto, para que lo construya y reconstruya en su ser y configure formas para mejorar la capacidad de performatividad del mismo. Sin esto, el dispositivo carecería de verdad, prestigio y autoridad.

Se trata del análisis que Foucault realiza en el nacimiento de la clínica del caso del médico respecto del discurso clínico cuya validez es garantizada por los ámbitos institucionales que lo constituyen como tal (hospital, laboratorio, facultad de medicina, consultorio, etc.) y en los que sus prácticas son validadas como verdaderas y funcionan produciendo efectos de saber-poder que constituyen, al mismo tiempo, al sujeto enfermo al que atiende (García Fanlo, 2011).

De ahí la necesidad de comprender los dispositivos en el momento de su emergencia y surgimiento.

La escuela, ha sido llamada a ser uno de los dispositivos más importantes, su poder performativo es bastante amplio ya que los sujetos son llamados o asisten a esta con la intención explícita de interiorizar discursos y otras formas enunciativas, los cuales a la postre, terminan por coadyuvar en la definición de éstos.

En la *racionalidad imperial*, la práctica educativa funcionaba a partir de otros dispositivos como la iglesia, la cual respondía a intereses distintos a los que puede responder la educación hoy; la idea del soberano a cerca de propiciar la mínima intervención en las sociedades para así generar el mínimo de gastos y por tanto generar el máximo de ahorros que aumentarían su riqueza es funcional en esta explicación, por cuanto las disposiciones normativas y el ejército se encargaban de la normalización de los individuos y no directamente el príncipe que encarnaba al Estado Imperial.

Al finalizar el *siglo XIX*, en un momento de emergencia para la economía mundial, surge la escuela en su acepción “moderna” como dispositivo de disciplinarización de las conductas. Su funcionamiento se fundamentaba en la idea de *vigilar y castigar*, para que así —a partir de la economía política, y en el marco de la *racionalidad estatal*—, se obtuviera el máximo de productividad. Con el advenimiento del liberalismo, el dispositivo educador no podía continuar con la pretensión de producir, disciplinar y normalizar sujetos a partir de la vigilancia y el castigo, en la racionalidad gubernamental, la libertad es la consigna, por ello, se ha debido recurrir a nuevas estrategias, tácticas, técnicas y tecnologías para obtener la

conducta deseada por parte de los agentes de gobierno; esta es la racionalidad gubernamental como “lógica” estatal.

Dentro de esta lógica, operan diversos y heterogéneos proyectos que van desde el establecimiento de modelos pedagógicos más flexibles, los cuales propicien la generación de conocimientos a partir de un ejercicio de “libre elección” del estudiante, hasta los proyectos que pretenden atender a determinadas poblaciones a partir de lógicas particulares.

Las formas de educación propia de grupos culturalmente particulares o si se quiere, lógicas etnoeducativas, en el entendido de que su foco es la atención educativa a grupos étnicos, pueden interpretarse como proyectos específicos del dispositivo educador, proyectos los cuales también pueden entenderse en sus procesos y resultados a partir de la racionalidad gubernamental.

Con estos planteamientos se pretenderá en adelante hacer evidente la forma en que confluyen, discursos, el dispositivo educador y el proyecto etnoeducador a partir de la lógica gubernamental en la construcción del sujeto étnico negro en Colombia.

Capítulo segundo

Genealogías y discursos etnoeducativos: hacia una definición de la política educativa de la alteridad negra.

Este capítulo básicamente responde a dos preguntas principales: *la primera* ¿Cuáles han sido los discursos estatales y no estatales operativos en la construcción de la alteridad negra en Colombia? y, *segundo*, ¿Cómo se han asentado los discursos de construcción de la alteridad negra en la propuesta que actores estatales y no estatales han hecho sobre etnoeducación afrocolombiana?, lo cual derivó en una genealogía discursiva de los actores involucrados en la etnoeducación y la definición de la alteridad negra. Para el abordaje de las preguntas se desarrolla el capítulo en tres partes.

Una primera en la que se contextualiza la forma en que han sido abordados negros e indígenas y su constitución en la labor educativa en la historia de lo que hoy conocemos como Colombia. Este abordaje le permitirá al lector ubicarse históricamente en nuestra reflexión. Como resultado, se obtuvo que existen básicamente tres periodos con tres formas de abordaje distinta. El periodo de normalización-eliminación operado básicamente en la colonia. El periodo de normalización-integración operado básicamente desde mediados del siglo XIX hasta mediados del XX y; el periodo de institucionalización, el cual empieza a surgir primigeniamente desde la segunda mitad del siglo XX y que transcurre aún en nuestros días.

En una segunda parte desarrollo la emergencia política del sujeto étnico negro y la constitución de los discursos de alteridad a partir del aparato educativo entre 1991 y 2002, aunque tomando como referencia documentos curriculares de 1989 y 2002.

Por último, una tercera parte en la que se describen los marcos discursivos básicos no estatales sobre la alteridad negra y la concreción de estos marcos discursivos en la concepción etnoeducativa afro, culminando esta parte con un estudio de caso que sirve como ejemplo de propuesta de lo que las comunidades negras anhelan como etnoeducación afrocolombiana en sus territorios.

1. Genealogías de la etnoeducación en Colombia.

En los últimos años ha habido un interés creciente por lo que se presume es uno de los rasgos característicos de las sociedades que hoy denominamos como latinoamericanas; la pluralidad de culturas, supuestamente derivada del proceso de mestizaje generado a partir del cruce entre nativos, blancos europeos y negros desde el periodo colonial y que ha originado una sociedad increíblemente rica, llena de mezclas y, formas de todo el mundo, pero con particularidades y una esencia que hoy le son propias.

Todo esto parece indicar entre líneas, que antes de la llegada de los Europeos y de la mercantilización de negros en el Atlántico, la pluralidad de culturas no estaba delineada sino por la lejanía y el nivel de desarrollo técnico entre unos y otros pueblos naturales del Nuevo Mundo (pero que en cualquier caso eran más atrasados que el referente, la mismidad europea) en alusión a que ésta era la única forma de representar socialmente la diferencia entre los nativos, como si fuese una verdad sentada la homogeneidad cultural en los nuevos territorios antes de la llegada de los europeos. De este supuesto *plus*, agregado por el proceso colonizador, se desprende dicho imaginario. Sin embargo, tal ausencia de pluralidad de formas de existencia no es del todo cierta; al respecto, Axel Rojas y Elizabeth Castillo indican que:

[...] La pluralidad de culturas es y ha sido un rasgo característico de las sociedades latinoamericanas, aún desde antes de la invasión europea. Lo que la llegada de los europeos introdujo en este escenario fue un fenómeno hasta entonces desconocido, al menos en cuanto a la dimensión y cobertura que adquirió en ese momento: el de un Estado central, que a partir de entonces se ocupó de ‘administrar’ a estas sociedades y sus territorios. El Estado colonizador implantó una nueva forma de dominación, que incluyó formas de representación acerca de estas sociedades (Rojas & Guzmán, 2005, pág. 22).

Así las cosas, el aparato administrativo colonial no sólo implantó nuevas formas de ver y percibir el mundo para con los colonizados, sino que creó el conjunto de categorías con las que serían definidos los habitantes de estos territorios y, en consecuencia, redefinió la relación que entre la metrópoli y ellos mismos se establecía. Los dualismos⁶ fueron apenas el principio de esta redefinición impuesta, que culminaría con el establecimiento de formas

⁶ Al conformarse la experiencia histórica colonial eurocéntrica, se articularon diferentes principios de diferenciación cultural, uno estos fueron los dualismos, articulados a partir de supuestos antagónicos entre los europeos y los nativos: “precapital-capital, no europeo-europeo, primitivo-civilizado, tradicional-moderno, etc.” (Quijano 2000), además de la perspectiva evolucionista lineal según la cual las sociedades humanas avanzan desde un estado básico hasta uno avanzado en el que los europeos son el referente.

de representación social básicamente fundadas en la idea de raza. Dicho esto, en la opinión de Aníbal Quijano, “la idea de raza operó desde entonces como mecanismo de codificación de las diferencias entre las poblaciones conquistadas y sus conquistadores, esto es, entre poblaciones dominantes y poblaciones dominadas”. (Rojas y Guzmán 2005, 23).

En el surgimiento de tales identidades sociales, históricamente nuevas, operaron diferentes dispositivos que van desde el aparato meramente represivo hasta otros que operan de maneras más “blandas”, como el discursivo; consideramos que la realidad es construida discursivamente, y, por tanto, el sujeto construye la realidad y ésta a su vez, vuelve al sujeto. Según las reflexiones de Mead y Durkheim; “el sujeto internaliza al otro generalizado y luego termina de formar su yo” (Sol 2008, 01).

1.1. Periodo de normalización-eliminación

Para su operación en el periodo colonial, las formas de dominación discursiva y a su vez, creadoras de realidades, se valieron de distintos escenarios que fueron fundamentales en los posteriores proyectos de construcción de las naciones latinoamericanas. Uno de esos escenarios de operativización discursiva de la dominación fue la escuela, la cual estaba encargada de construir a los ciudadanos del mundo. Sin embargo, “antes de la aparición de la escuela de primeras letras, nos encontramos ante una dispersión de prácticas muy heterogéneas que tuvieron lugar en la *evangelización*, la encomienda, el resguardo y la familia” (Zuluaga, 1987, pág. 144).

La *evangelización*, será nuestro punto de partida sobre las formas y mecanismos de educación para la población colonial en general, y en particular para negros e indígenas en el mencionado periodo. En otras palabras, la *evangelización* se convirtió en un dispositivo de gobierno en el moldeamiento de las subjetividades operativizado a través de la práctica educativa.

La autoridad pontificia había cedido a los reyes de España y Portugal el derecho a ocupar nuevas tierras, con la insoslayable condición de evangelizar a los naturales de ellas [...] Por esta razón resultó evidente para las autoridades coloniales, como hoy lo es para los historiadores de la educación, que la evangelización fue la forma más completa de educación impartida en el Nuevo Mundo (Gonzalbo Aizpuru 1999, 29).

Para Axel Rojas y Elizabeth Castillo (2005), Zuluaga (1987), entre otros, el elemento evangelizador adquiere gran relevancia no sólo porque buscaba la inserción de las gentes en el proceso civilizatorio sino también —y particularmente—, por su papel en la configuración

de las conciencias individuales y la conciencia social colonial en general. Rojas y Guzmán (2005), consideran a tal empresa, como un intento de refundación cultural en el nuevo mundo a partir de la instrucción. Por esto y más, se debe destacar el papel que jugó en la tarea educativa, puesto que tal empresa aparece como la punta de lanza de lo que sería la futura gestación de la alteridad indígena y negra en la construcción de los otros de la nación colombiana.

A partir de lo anterior, consideramos que, con la *evangelización* de los naturales y esclavos, los administradores coloniales esperaban civilizar, —cuando no normalizar—, a los «bárbaros» de estas tierras y los traídos para el trabajo esclavo y de servidumbre.

La *evangelización*, según este supuesto, garantizaba que los individuos pudiesen acercarse a las condiciones mínimas de la vida civilizada que los europeos pregonaban para sí mismos y sus conquistados. Con esto, se debe entender que tal proceso —evangelizador-civilizador— tenía en primera instancia, —al menos desde el discurso jurídico-institucional—, la intención no solo de normalizar a los individuos en sí, sino también las relaciones y jerarquías sociales establecidas entre colonizadores y colonizados. “La *evangelización* se hallaba inmersa en las lógicas del sistema de dominación colonial y las reproducía, dando justificación sacra al sistema de diferenciaciones sociales y a los privilegios de unos grupos sobre otros” (Gonzalbo 1999 citado en Rojas y Guzmán 2005, 61). Al respecto, Jaramillo Uribe, nos ilustra un caso acontecido en los territorios neogranadinos:

El párroco de San Juan de Girón solicitaba en 1789 licencia para organizar una escuela pública y enviaba al virrey un reglamento de 44 artículos para su aprobación, que contenían preceptos pedagógicos relativamente modernos y una percepción clara de las normas de discriminación racial y social que dominaban entonces. En el aula escolar los alumnos quedarían separados por una distancia de media vara entre los blancos superiores. Los niños blancos ocuparían los primeros, y los plebeyos y castas bajas los de abajo (...) De este modo, decía el artículo 6º del reglamento, ‘se irán acostumbrando los niños blancos a mirar bajo la perspectiva que conviene a otros hombres de clase inferior y borrarán del todo perniciosas preocupaciones que reinan aún contra los artesanos y menestrales, indignas de una nación civilizada (Jaramillo Uribe 1982, 253).

Negros e indígenas no constituían elementos de “mostrar” dentro de los imaginarios teleológicos pretendidos por la metrópoli y la misma administración colonial local. Antes, se cuestionaba a partir de la *evangelización* y la misma institución católica, la corruptibilidad de estos individuos. Bajo esta perspectiva, se construyó no sólo un imaginario sino la misma

identidad negra e indígena que ha terminado por ser interiorizada y desembocado aún en nuestros tiempos bajo formas endorracistas.

1.2. Periodo de normalización-integración

A partir de los procesos de independencia en lo que hoy conocemos como Colombia y, más concretamente desde el surgimiento de la República, las emergentes élites republicanas habían adquirido conciencia sobre la importancia que tenía la educación pública para el “progreso” de la nación. Sin embargo, las poblaciones indígenas y negras seguían sin ocupar una posición importante dentro del imaginario colectivo, administrativo y decisorio, por lo que seguía vigente el propósito de su normalización, esta vez con el apelativo de la *integración* a la nación como fin último para estos pueblos.

Desde 1819, se emprendieron una serie de proyectos educativos centrados principalmente en la instrucción pública. En este periodo, la intervención del Estado se hizo bastante importante. La intención era propiciar un proyecto sólido en provincias y sus pueblos, derivado del Plan Santander⁷, con un importante componente de construcción de escuelas públicas, re-acondicionamiento de seminarios u otros escenarios que podrían ser utilizados en la labor educativa, para lo cual, la iglesia y el mismo naciente Estado hicieron conciencia de la importancia de la educación a la población para alcanzar los cánones de la vida “civilizada”.

La instrucción de las masas era [...] un requisito sin el cual no se podrían alcanzar las virtudes, la moral y los hábitos industriales que provienen del trabajo sobre las riquezas naturales. Civilizar significaba moralizar y moralizar era escolarizar a toda la población, a todas las clases sociales, incluso a los delincuentes, quienes por falta de escuelas se apartaban del camino de la virtud. La escuela se convirtió así en parte del movimiento civilizador que iba configurando la nueva fisonomía política de la nación (Álvarez Gallego, 1995, pág. 76).

En este contexto, es evidente que la educación como política de estado, de carácter oficial, se convierte en prioridad dentro del proceso de construcción de la nación, que durante los 30 años señalados, se caracterizaba por contar con una estructura centralizada y unitaria, a pesar de que el estado se estaba organizando político-administrativamente de manera

⁷ Se conoce como Plan Santander o Plan Educativo Republicano al proceso de reconfiguración de la educación pública impulsado por Francisco de Paula Santander inicialmente en su periplo como vicepresidente a través la Ley del 28 de marzo de 1826 y el Decreto del 3 de octubre del mismo año con el que esperaba ampliar la cobertura de educación pública en la naciente nación a través del denominado Método Lancaster de educación. El plan fue interrumpido con su exilio y retomado a su vuelta a territorios colombianos en 1832.

federalista (Rojas y Guzmán 2005), forma política en la que instituciones como la iglesia, contrario a lo que se esperaba, venía ganando terreno en un escenario especialmente sensible para el control de las subjetividades: la educación. No obstante, las voces que reclamaban un estado laico, empezaron a hacer mella en distintos sectores políticos, por ello en este periodo “la legislación mostró una tendencia a la secularización, aunque no rompió con la Iglesia radicalmente y continuó dejando en el currículo común algunas horas de instrucción religiosa y en general de alto contenido moral en la enseñanza” (Rojas y Guzmán 2005, 65).

Esta aparente ruptura con las formas evangelizadoras del proceso educativo y de instrucción pública en realidad no sería duradero, en 1886 se promulga una nueva carta magna con un evidente y claro propósito confesional, en esta se establecía que “la educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica” (Artículo 41).

En esta especie de re-catolización de la educación como lo señalan Rojas y Guzmán (2005), jugó un papel importante el presidente Rafael Núñez; gobierno a partir del cual se dotó a la iglesia de todas las herramientas jurídico-institucionales para que emprendiera la labor educativa de la manera más «cómoda» posible. Casi como si se tratara de un estado paralelo por la autonomía asignada a sus decisiones, lo cual fue así aproximadamente desde 1886 hasta 1930, es decir, durante todo el periodo conocido históricamente como de Hegemonía Conservadora.

Ante la incapacidad del Estado para extender su autoridad y soberanía sobre todo el país, el gobierno otorga a la Iglesia la tutela de las poblaciones ubicadas en vastas extensiones periféricas de la geografía nacional pobladas por indígenas y también poblaciones negras, como en el caso del Pacífico. (Rojas y Guzmán 2005, 65).

Al respecto, es de gran relevancia la Ley 89 de 1890, “por la cual se determina la manera cómo deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada”. Este cuerpo normativo significa uno de los principales avances legales para la operatividad de la iglesia en regiones apartadas del país; sobre todo en los territorios conocidos como nacionales, los cuales se encontraban habitados por quienes eran denominados como «salvajes», indígenas y negros.

La denominación de salvajes es una forma institucionalizada de objetivizar a poblaciones que se mantenían al margen de la sociedad y que en lo sucesivo debían ser sometidas al tutelaje de la iglesia para ser normalizados y luego incorporados a la sociedad

nacional, sin embargo, dicha integración a la sociedad nacional, debía hacerse en estricta concordancia con las formas de vida de ésta.

La educación se impartió en las comunidades indígenas en español y con los mismos programas oficiales para todo el país. Además, bajo el principio de superioridad del blanco y por tanto con el ánimo de civilizarlos e integrarlos a la cultura nacional. (Bodnar 1990).

A partir de 1930, con el inicio del gobierno de Holaya Herrera (1930-1934) y a su vez el inicio de lo que sería conocido como el periodo de la Hegemonía Liberal (1930-1946), se empezaron a generar cuestionamientos a lo que autores como Rojas y Guzmán (2005) denominan como la Iglesia-Docente.

En 1933, en una visita realizada a Bogotá, un grupo de indígenas del Valle de Sibundoy denunciaba a los capuchinos por la administración y explotación ejercida a través de la prefectura apostólica del Caquetá-Putumayo. El ministro de educación Luis López de Mesa planteaba en 1935 que, «cuando los indígenas son más miserables, más progresan las misiones». (Rojas y Guzmán 2005, 69).

En este periodo inician las primeras inconformidades sobre el papel de la iglesia en la formación de las comunidades indígenas y negras. Algunos sectores de la academia, —el para entonces— incipiente movimiento indígena, la intelectualidad negra e incluso la burocracia estatal, denunciaban las malas prácticas llevadas a cabo por las confesiones católicas. Estas inconformidades llevarían a que los gobiernos liberales durante este periodo eliminaran ciertas facultades con las que contaba la iglesia en el tutelaje de indígenas y en menor medida, de negros a través del aparato educativo.

Sin embargo, este periodo de tensiones y de posiciones críticas con respecto al papel de la iglesia en la instrucción de los otros de la nación no duraría mucho. En 1946, la iglesia recobraría el control pleno del aparato educativo para «salvajes» y, sobre todo, la credibilidad de la sociedad en labor educativa.

Desde entonces, las congregaciones religiosas afinaron el proceso educativo sobre todo en zonas de frontera las cuales fueron colonizadas con la intención de que los «bárbaros» tuvieran centros poblados a los cuales pudiesen llevar a los niños y jóvenes en edad escolar. En 1953, se amplían potestades a las congregaciones religiosas para la labor educativa vía decreto, asignándoseles “el privilegio de crear y trasladar escuelas, así como de realizar nombramiento de docentes, entre otros, tanto en primaria como en secundaria” (Bodnar 1990, 46).

Por otra parte, a partir de la década de los sesenta hubo un giro en la práctica educativa para afrodescendientes desde el elemento eclesiástico. En este vuelco jugó un papel crucial, Monseñor Valencia Cano, quien llegó a Buenaventura en 1964 en calidad de Obispo, con ideas renovadas sobre el quehacer religioso y educativo. Valencia Cano, promovió una intensa actividad pastoral cuyo principio gestor era el de poner a la educación como herramienta de transformación social.

Pensar la educación como el eje articulador de todas las acciones, como bastón de transformación social, lo lleva a fundar escuelas de primaria y bachillerato en muchos barrios y ríos del vicariato. Algunas instituciones fueron la Escuela Industrial San José (hoy llamada Gerardo Valencia Cano) y la Normal Superior Juan Ladrilleros en 1960. En el campo de protección infantil fundó el Orfanato San Vicente de Paúl en 1959 y el Hogar Jesús Adolescente (para niños de la calle) en 1961. En la formación de adultos para el trabajo creó la Escuela de Artesanías del Pacífico en 1966 y la Normal Práctica Popular en 1972. En el campo de la organización comunitaria y la educación ciudadana fundó en 1972, el Instituto Matía Mulumba (Arboleda 2004, 217).

1.3. Periodo de institucionalización

En la década de los setenta la iglesia católica continúa teniendo vasto control sobre las actividades educativas, esta vez bajo la figura de la educación contratada⁸, la cual es un sistema de tercerización de la educación, —y que, por demás, cabe mencionar, preparaba el terreno para lo que sería la plena entrada en vigencia del periodo neoliberal en Colombia—. Es en este periodo (los setenta), cuando inician las primeras manifestaciones, sobre todo de parte de indígenas reclamando reestructuraciones de fondo en la administración educativa para sus pueblos; creían que una de estas modificaciones debía dirigirse en lo relacionado con la autonomía.

En un contexto⁹ de constante agitación por parte de diversos sectores en todo el país, que venían generando reclamaciones y agendas de diversa índole, El Estado empieza también un importante proceso de reestructuración. El decreto 088 de 1976 sigue al pie de la letra esta lógica. Con éste, se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. En su artículo 11 indica que, “los programas regulares para la educación

⁸ La educación contratada en Colombia es aquella en la que los internados y escuelas se encuentran administrados por la Iglesia Católica y otras organizaciones contratantes con el Estado y las entidades territoriales. Este tipo de educación ha permitido que la educación llegue a zonas de muy difícil acceso, en donde no es posible tener una escuela tradicional a la que el niño llegue en la mañana y se vaya en la tarde, porque las distancias son de horas o de días.

⁹ Al finalizar la década de los sesenta, e inicios de la de los setenta,

de las comunidades indígenas tendrán en cuenta su realidad, antropología y fomentarán la conservación y la divulgación de sus culturas autóctonas”. Como resultado de este artículo, en 1978 surge el decreto reglamentario 1142, a partir de este:

[...] el ministerio de Educación reconoció el derecho de los pueblos indígenas de Colombia a desarrollar su educación tradicional, especialmente la educación en la lengua vernácula. Con base en el decreto mencionado la dirección de Educación Contratada del Putumayo, en cabeza del señor Obispo Arcadio Bernal Supelano a finales de 1978, participó en las reuniones de la comunidad y planteó su intención por crear una escuela bilingüe [...] Quienes dirigieron la educación contratada hicieron cambio de docentes blancos por docentes indígenas en esta escuela, todos bachilleres pedagogos, a quienes se les encomendó la tarea de organizar la educación bilingüe. (Jamioy 1998, 126-127 citado en Rojas y Guzmán 2005).

Posteriormente, con el decreto 085 de 1980, se autoriza el nombramiento en propiedad de maestros bilingües para las comunidades indígenas eximiéndolos de algunos de los requisitos exigidos a los docentes del resto del país. De ahí que en 1984 se emane la Resolución Ministerial 3454, con la que se crea el grupo de educación indígena¹⁰ del Ministerio de Educación Nacional para impulsar los procesos educativos (Triviño Garzón y Palechor Arévalo 2006).

[...] de un grupo de educación indígena en 1984, se pasó a una división de etnoeducación en 1987, posteriormente a un subgrupo de etnoeducación como parte del Grupo de la Comunidad Educativa adscrito a la Dirección de Investigación y Desarrollo Pedagógico. En 1997 el Grupo de etnoeducación del Ministerio se transformó en los programas de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Para Comunidades Indígenas y el programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación para Comunidades Negras. Finalmente, en Julio de 1998 se convirtió en parte del Equipo del Grupo de Atención Educativa a Grupos Poblacionales (García 1999, 83 citado en Rojas y Guzmán 2005).

Si bien hasta aquí hemos reseñado someramente los procesos educativos para negros y en mayor medida para indígenas, vale la pena mencionar que la condición de alteridad negra no se institucionalizaría sino hasta los noventa con la promulgación de la nueva carta magna colombiana en 1991, y más concretamente a partir de la Ley de comunidades negras o Ley 70 de 1993.

Sin embargo, los desarrollos organizativos que darían pie a procesos etnoeducativos en el pleno sentido de la palabra, de lo que hoy son las comunidades negras y en consecuencia el proceso de etnización de la negridad inicia según Eduardo Restrepo (2011) en el Bajo

¹⁰ Cabe subrayar que, hasta este momento, lo que hoy conocemos como etnoeducación era sinónimo de educación para poblaciones indígenas, debido a que la concepción de grupo étnico en el sentido de alteridad de la mismidad blanca se encontraba casi exclusivamente restringido a esta comunidad. Pensar bajo esta categoría a negros o roms como ocurre hoy en día, sobre todo para estos últimos, era algo casi impensable.

Atrato¹¹ en los setenta, es decir, mucho antes de la promulgación de la carta magna, cuando se constituyen las primera Juntas de Acción Comunal (JAC), cuyo propósito era el de mejorar las condiciones de vida de quienes para entonces eran reconocidos y se auto-reconocían como campesinos negros. Las primeras actividades que se llevaron a cabo fueron muy localizadas, se adelantó “el destaponamiento de los ríos y la limpieza y adecuación de los caminos [...] pero también presionaban a los gobiernos municipales u otras entidades con presencia local a propósito de asuntos de interés común, como las escuelas, los servicios de salud y las tiendas comunitarias” (Restrepo 2011, 50).

[Lo de] Las juntas de acción comunal al principio fue idea de la misma gente, porque a uno no hacían sino utilizarlo, uno era un servil del Gobierno, de las administraciones y nunca nos daban nada. Entonces ya vimos nosotros que era mejor uno organizarse porque si íbamos a construir una escuela era importante que nosotros pusiéramos lo que tuviéramos al alcance y así obligáramos al Gobierno, yo ya traía una idea. Entonces comenzamos a organizarnos, a construir escuelas, el puesto de salud, a limpiar los ríos, los caminos. (Entrevista a Leopoldo García realizada por Armando Valencia y Eduardo Restrepo enero de 2011, citada en Restrepo 2011, 50, énfasis en el original).

Más tarde y, con miras a generar estrategias que tuvieran mayor alcance e impacto en la comunidad, se crea la Asociación de Juntas de Acción Comunal (ASOCOMUNAL), que generaría una metamorfosis un tiempo después al consolidarse una nueva estrategia organizativa que tomaría el nombre de Organización Campesina del Bajo Atrato (Ocaba), la cual inicialmente retomó el trabajo que ya venían adelantando las JAC. “La Ocaba surge de un trabajo paciente y de concientización realizado cuenca por cuenca por los misioneros claretianos y algunos líderes campesinos de la región incentivando la organización comunitaria [...]” (Ramírez s. f., 6, citado en Restrepo 2011, 51).

La Ocaba amerita ser considerada como una respuesta organizativa a una problemática local: la forma como las grandes empresas extraían los recursos madereros, sin mayor participación de los habitantes de los bosques explotados. Dado que el Gobierno central y la instancia ambiental departamental (Codechocó) actuaban con base en el supuesto de que gran parte del bajo Atrato hacía parte de la reserva forestal, entregaban permisos de explotación a los empresarios madereros y con ello desconocían la existencia de los pobladores locales. (Restrepo 2011, 52).

¹¹ El bajo Atrato es una zona de Colombia, ubicada entre los departamentos de Chocó y Antioquia. Su zonificación la configura el río que lleva el nombre de esta subregión, el cual se extiende desde el Urabá hasta su desembocadura en el río León. Esta zona empezó a ser poblada a principios del XIX por esclavos liberados y cimarrones, posteriormente, durante todo el siglo XIX ha sido recolonizada por personas provenientes de las minas circundantes, comerciantes antioqueños y vallecaucanos. Es un territorio ocupado históricamente por negros, quienes viven en las riberas de los ríos y han propiciado formas particulares de producción que ha servido de insumo para justificar la condición étnica del negro en el país.

Más tarde, pero en el mismo periodo, surgirían la Asociación Campesina Integral del Atrato (ACIA) y la Asociación de Campesinos del Río San Juan (ACADESAN), ambas apoyadas organizativamente por misioneros, académicos y la cooperación internacional. Para todas estas organizaciones, los asuntos ambientales y en general, los territoriales, tenían gran relevancia. El malestar por las actividades de explotación de los recursos se estaba generalizando en las comunidades, y las organizaciones funcionaban como decantadoras del descontento de la población.

Estas disputas a cerca de las formas en las que se venía arrinconando a las comunidades en sus territorios, aunado a la indiscriminada titulación de tierras que se consideraban baldías, terminó por consolidar un discurso que le dio identidad a los procesos organizativos: “Desde la perspectiva organizativa, la actividad extractiva de las empresas madereras empezó a ser referida cada vez más como expresión de una lógica irracional, cuyas consecuencias eran la destrucción del bosque y el empeoramiento de la pobreza de los campesinos que lo habitaban” (Restrepo 2011, 53).

[...] estas luchas por los recursos naturales desde una organización campesina se transformaron en los años noventa en luchas étnico-territoriales, en las que los recursos naturales fueron subsumidos en la noción de territorio y el sujeto campesino se etnizó para resaltar al sujeto de derecho constituido por las “comunidades negras”. (Restrepo 2011, 54).

Este discurso encuentra su consolidación plena en forma institucional en la constitución de 1991, concretamente en su artículo transitorio 55 que fue reglamentado por la ya mencionada Ley 70 de 1993.

De acuerdo con Rojas y Guzmán (2005), las primeras reclamaciones de poblaciones negras en relación con el componente educativo en este contexto, parten de la exigencia al estado de ampliar la cobertura educativa, lo cual no necesariamente se liga al componente identitario ni de sus particularidades culturales, pero no por esto deja de ser interesante para los propósitos de nuestra reflexión. Según Alejandra Gutiérrez y Eduardo Restrepo (2017), esto sería complementario a exigencias en materia de alfabetización, lo cual fue un discurso bandera de Ocaba en el Bajo Atrato en los ochenta.

Previo a esto se habían generado ya algunas discusiones primigenias por ejemplo en el marco del Primer Congreso de Cultura Negra de las Américas, llevado a cabo en la ciudad de Cali, en 1977 en donde se comentaron una gran cantidad de experiencias que, sin estar

articuladas, mostraban una preocupación general por la situación educativa de las comunidades negras.

[...] se destaca el método de investigación y el trabajo alrededor de la lengua; Villapaz, en el Valle del Cauca, fundamentada en el componente de producción agrícola y etnoeducación de participación comunitaria; Aguazul, en el Cauca, con un significativo equipo de maestros que han ganado mayores niveles de apropiación y elaboración conceptual; Matía Mulumba, experiencia de alfabetización a través de la cultura, ligada al proceso organizativo de las comunidades. (Jiménez 1996:14 citado en Rojas y Guzmán 2005).

A partir de los ochenta, surgen entonces los principales desarrollos institucionales tal como se desarrolla a continuación: Estos serían resultado de las narrativas que se tejieron en su momento alrededor de los grupos étnicos. Para comprender de manera general los desarrollos jurídico-institucionales sobre etnoeducación afrocolombiana en el mencionado periodo, ver anexo 1.

2. La etnoeducación como dispositivo de construcción del sujeto étnico negro desde una lógica estatal

Es preciso indicar que el Estado colombiano, ha basado su proceso estratégico-discursivo sobre lo étnico, en *tres categorías* alrededor de las cuales ha propiciado la confluencia de los distintos actores interesados en el tema de las nuevas formas de representación social de la diferencia, en el marco de los discursos multiculturalistas recreados en el contexto de la constitución de 1991. Tener en cuenta estos *marcos discursivos básicos* nos permitirán establecer de manera más o menos clara, cuál ha sido la proyección y la forma en la que el Estado crea, piensa y reformula la diferencia cultural y a su vez, cómo estos discursos inciden en la concepción estatal sobre etnoeducación afrocolombiana.

2.1. Marcos discursivos básicos del Estado.

El primer *marco discursivo básico del estado* en relación con la nueva realidad es el relacionado con las *nuevas identidades, la multiculturalidad y el multiculturalismo*. Sobre estos dos últimos se debe generar una distinción ya que en el sentido estricto de la palabra no significan lo mismo. Por un lado, la multiculturalidad es un hecho histórico y social enmarcado dentro de las discusiones y reflexiones acerca de la certeza de habitar un mundo compuesto por múltiples culturas que confluyen en determinado espacio-tiempo (Restrepo, 2008). Por otro lado, “[...], el multiculturalismo se refiere al conjunto de medidas o debates articulados explícitamente sobre la diferencia cultural en un marco jurídico-político

determinado. El multiculturalismo es un hecho jurídico-político en nombre de la diferencia cultural”. (Restrepo 2008).

En este sentido, el Estado ha establecido tres miradas generales sobre el multiculturalismo a partir de los desarrollos institucionales de 1991. Primero, una mirada al reconocimiento y protección de la diversidad étnica del país, lo cual se puede evidenciar de manera particular en el artículo 7 de la carta magna; segundo, el reconocimiento a la dignidad e igualdad de todas y cada una de las culturas que existen en el país expresada en el artículo 70 y por último, una mirada al fortalecimiento de la autonomía para los grupos étnicos, en términos administrativos, normativos y judiciales que se expresan en el artículo 246 (Moreno Parra 2012).

Además de lo anterior y de manera general, la constitución de 1991, atañe el tema de la diversidad cultural en los artículos 1, 8, 10, 13, 63, 68, 72, 93, 96, 171, 176, 286, 287, 321, 329, 330, 356, y los transitorios 55 y 56, entre otros, los cuales han servido de piso reclamatorio de las comunidades étnicas como resultado del incumplimiento en el que han incurrido diversas instituciones e instancias del Estado.

La recién creada —en 1991— Corte Constitucional, ha asumido por mandato institucional la interpretación y ajuste normativo de la constitución y otros desarrollos legislativos posteriores, dando claridades e incluso dictando disposiciones al respecto. La sentencia T-605 del 14 de diciembre de 1992 surge como resultado de una de las primeras demandas hechas al texto constitucional en términos de la definición de conceptos, en uno de sus apartados la Corte indica que:

La diversidad cultural hace relación a formas de vida y concepciones del mundo no totalmente coincidentes con las costumbres de la mayoría de la población en aspectos de raza, religión, lengua, economía y organización política. Los grupos humanos que por sus características culturales no encuadran dentro del orden económico, político y social establecido por la mayoría, tienen derecho al reconocimiento de sus diferencias, con fundamento en los principios de dignidad humana, pluralismo y protección de las minorías.

Se parte entonces del hecho de que estas particularidades, contribuirían a construir un corolario que responde fielmente a las reclamaciones que se venían gestando con anterioridad a estos desarrollos y que es complementada con las aportaciones que el Estado realiza al respecto.

Lo anterior, no hubiese sido posible sin el amparo normativo y discursivo de los Derechos Humanos, acoplados por parte del Estado en lo concerniente al derecho de los

pueblos a generar sus propios fueros y conservar sus formas de vida particulares sin prejuicio de los órdenes constitucionales generales. “Esta caracterización de los Derechos Humanos y derechos diferenciados como principios constitucionales, le imprime al Estado Liberal Colombiano un carácter mucho más allá del simple Estado Social de Derecho, proyectándolo hacia un Estado Constitucional y Multicultural de Derecho en el marco del llamado Neo Constitucionalismo” (Moreno Parra 2012, 07).

Esta teoría de los Derechos Humanos [...] ha sido asumida en reiteradas ocasiones por decisiones de la Corte Constitucional [...]. Polémicas Sentencias como la C-154/1996, T-574/1996, T-205/1997 [...], han contribuido a dimensionar el Estado Constitucional y Multicultural de derecho (Moreno Parra 2012, 08).

Es a partir de esta nueva forma de valorar la diversidad amparada en marcos internacionales como el de los Derechos Humanos que el estado emprende un nuevo proyecto de Nación en el que lo blanco-mestizo, ya no sería sinónimo del ideal que se debía alcanzar. A partir de la nueva constitución se genera un esbozo en el que las realidades de las poblaciones adquieren nuevas connotaciones positivas. Los supuestos elementos que caracterizaron a la población negra del país a partir de los cuales el estado había generado previamente un discurso despectivo y de subvaloración adquieren entonces un nuevo significado que en lo sucesivo sería parte fundamental incluso de las políticas destinadas hacia la población negra del país.

Por ejemplo, se vincula al sujeto negro como individuos extremadamente hábiles físicamente, al menos mucho más en comparación con la mismidad blanco-mestiza, lo cual le ha imprimido condiciones deportivas «superiores». Se ha pretendido destacar el papel de los negros en las danzas, la habilidad musical y las artes. De manera general, se presupone que el sujeto negro es alegre sin importar las circunstancias. Al respecto, cito la siguiente nota del diario El Tiempo, escrita en 1998 a propósito de la creación en 1996 de la Dirección de Asuntos para la Población Negra de Cali, adscrita a la Subsecretaría de Grupos Especiales de la alcaldía y cuya encargada para el periodo era Olga María Betancur quien junto a la deportista María Isabel Urrutia son entrevistadas por el diario, en razón de la celebración generada entre la población negra por este avance institucional.

Urrutia expresa que al negro se le facilita ser el mejor [en lo deportivo] por su cuerpo. Tiene más agilidad y mucha fuerza debido a su estructura corporal. [Por su parte], la comida del Pacífico se impone en Cali. Solo hay que recorrer las calles para darse cuenta de la presencia del arte culinario de los negros en la ciudad. [Betancur complementa diciendo]. En cada

cuadra se atraviesan con su piel negra, sus dientes blancos y el colorido de los atuendos de sus mujeres. Con la risa fácil y unas ganas de vivir a pesar de que es la etnia más pobre de la ciudad, como lo indica el estudio de la Alcaldía ‘Pobreza en Cali, Políticas Sociales [...] (El Tiempo 1998, énfasis en el original).

Como si se tratara de una condición inmanente al sujeto negro, la resiliencia es descrita como una de las principales características de este pueblo; alegre y enérgico por naturaleza. El pasado esclavo adquiere una nueva connotación, vinculado con la fortaleza y un sentido servicial “cuasi-voluntario” de estas poblaciones para con el progreso Nacional.

No obstante, los avances institucionales, a partir de la nueva forma de entender la diversidad y la identidad del pueblo negro desde el Estado, es preciso mencionar que tales adelantos no se completaron, al menos en lo relacionado con las exigencias preliminares del movimiento negro. El movimiento esperaba que los desarrollos institucionales que los cobijaran al menos iban a ser equiparables a los que sobre la población indígena se generó en este contexto. Empero, el trato hacia la población indígena fue mucho más amplio y extendido que el dirigido hacia la población negra. “Las comunidades indígenas fueron objeto explícito de disposiciones territoriales, económicas, educativas y político-administrativas, las poblaciones negras solo encuentran en un artículo transitorio las posibilidades de materializar sus derechos específicos” (Restrepo 2002, 38), evidenciando las asimetrías de las que fueron sujetos unos y otros en el contexto de la constituyente.

Estas asimetrías son el resultado de múltiples factores dentro de los cuales vale la pena subrayar, de acuerdo con Eduardo Restrepo (2002), los diferentes y disímiles lugares conceptuales y sociales ocupados por indígenas y negros en las estructuras de alteridad, incluso desde el período colonial. “Articulado a este factor, también es importante retener que se dio una correlación de fuerzas desfavorable de los representantes negros con respecto a la relativa fortaleza que lograron los indígenas en la Asamblea Nacional Constituyente debido a que los candidatos negros no resultaron elegidos” (Restrepo 2002, 38).

Estas asimetrías también podrían hacerse evidentes en el significado que el Estado les asignó a las comunidades negras en aspectos como el autonómico, el manejo de recursos y la cuestión territorial en el marco de los desarrollos institucionales de los noventa, pero que venían antecedidos por una evidente invisibilización en lo que respecta a las decisiones sobre aspectos tan sensibles como el *territorio*.

Efectivamente el *territorio* aparece como nuestro segundo *marco discursivo básico del Estado* acerca de la nueva forma de construir e interpretar la diferencia e identidad negra en el país. Lo territorial se presenta como un elemento de relevancia a tener en cuenta ya que alrededor de este se tejió un importante frente para frenar la inclusión de las comunidades negras como grupo étnico en la constitución. “Desde un comienzo las demandas de reconocimiento de los territorios ancestralmente ocupados y de los derechos específicos de la comunidad negra como grupo, generaron reacciones de oposición entre los sectores representados en la ANC” (Escobar, Grueso y Rosero 1997, 49).

Los argumentos básicos para esta posición por parte de los assembleístas “opositores”, se referían al hecho de que las comunidades negras no podían constituir un grupo étnico como tal, en tanto no respondían a la definición académica de esto, pues no contaban con una lengua propia, formas de autoridad tradicional, formas de derecho y fueros propios y, en general, que estas poblaciones se encontraban integradas plenamente a las formas generales de vida “blanco-mestizas” del país. La inclusión del Artículo Transitorio 55 fue el resultado de masivas protestas, envío de telégrafos a todos los assembleístas, la toma de edificios institucionales y, en general una campaña masiva de presión frente a esta petición (Escobar, Grueso y Rosero 1997, 49).

Lo anterior, viene antecedido por un escenario en el que el Estado desconocía la presencia de las comunidades negras, incluso en su acepción de campesinos de estos territorios (que históricamente habían ocupado). El Pacífico, se había convertido en un escenario en el que el Estado, —bajo el supuesto de que esta región era predominantemente de tierras baldías—, priorizó la explotación de recursos bajo una lógica extractivista. Se otorgaron un sinnúmero de concesiones mineras, madereras y otorgamiento de títulos de propiedad colectiva a las comunidades indígenas, ignorando la presencia de estas comunidades.

Desde tiempos inmemoriales, el Pacífico ha sido reducido a la categoría de productor de materia prima y depósito de riquezas naturales, así sea al precio de su destrucción, mientras que sus habitantes han estado sujetos a una invisibilidad extrema y representaciones etnocentristas. (Escobar, Grueso y Rosero 1997, 49).

Por supuesto esto no significa que las comunidades negras fueran del todo invisibles ante los ojos de funcionarios expertos, la élite, intelectuales, políticos, la religiosidad y otras instituciones. Diferentes organizaciones interpelaban a las comunidades negras desde otras

lógicas, formas de operativización y narrativas en las que eran objeto de diagnóstico, planificación e intervención.

Para anotar un caso entre muchos, hacia finales de los ochenta y principios de los noventa, cuando se diseñó, negoció y se firmó el documento marco del Proyecto Bosques Guandal por parte del gobierno holandés y el colombiano (donde participaron instituciones tan disímiles como PNUD [Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo], la embajada de Holanda, Planeación Nacional, Corponariño y la Universidad Nacional, sede Medellín), las poblaciones locales aparecen como campesinos, corteros o como habitantes de los bosques (Restrepo, 2002).

Con el advenimiento del artículo transitorio 55 de la Constitución y su posterior reglamentación en la Ley 70, el Estado colombiano entra en una contradicción con respecto a la forma en la que venía interviniendo en los territorios del Pacífico. “Nuevas” narrativas como las ecologistas, de desarrollo sostenible, escenarios como la Cumbre de Río de 1992 y para el caso particular, un nuevo contexto académico-investigativo sobre la región, que la dotó de mejores marcos y herramientas de comprensión del denominado Chocó Biogeográfico, puso en tensión proyectos sensibles para las ya creadas aspiraciones del Estado en un contexto de apertura económica y de asentamiento del neoliberalismo.

Esta doble irrupción ocurre en contextos cambiantes de capitalismo y modernidad cuya naturaleza ha sido explicada en términos tales como globalización (González Casanova 1994), postfordismo (Harvey 1989), o etnoespacios (Appadurai 1991), y donde las múltiples intersecciones de lo local y lo global son vistas ya no a través de categorías polarizadas de espacio y tiempo —tales como tradición y modernidad, centro y periferia— sino en términos de hibridaciones (García Canclini 1990), procesamientos locales de lo global, transformaciones de la modernidad, modernidades alternativas, y posdesarrollo (Calderón, ed. 1988; Escobar 1995). (Escobar, Grueso y Rosero 1997, 47).

No obstante, y una vez reglamentado el artículo transitorio 55 con la ley 70 de 1993, el Estado se vale de estrategias jurídicas y vacíos legales para continuar con la intervención en los territorios. Una de las condiciones que han posibilitado tal realidad es la poca claridad sobre el alcance de los “gobiernos propios”. El decreto 1745 de 1995 que reglamenta el Capítulo III de la Ley 70, sobre reconocimiento a la propiedad colectiva y aspectos administrativos y organizativos como los Consejos Comunitarios, no puntualiza derechos irrestrictos en la prohibición de la intervención sin la aprobación de las organizaciones.

El elemento *político-organizativo*, aparece como nuestro tercer *marco discursivo básico del Estado* con respecto a la construcción de las comunidades negras. En efecto, el Estado ha observado con desconfianza el proceso organizativo de las comunidades; no se reconoce de manera efectiva a las organizaciones de base como interlocutores ni si quiera en instancias locales. Los Consejos Comunitarios que debieran contar con asignaciones

presupuestales directas en el Sistema Nacional de Participaciones fueron omitidos en esta y otras instituciones en los diferentes niveles en el país.

En este sentido, se ha generado una falta de voluntad por parte del Estado colombiano a la hora de garantizar el manejo de recursos propios, al menos tal y como ocurre con las comunidades indígenas, a partir de los cabildos, situación que ha comprometido una y otra vez la independencia de los Consejos Comunitarios en la medida en que distintos actores institucionales y privados se han valido de esta situación para intervenir en los territorios, *so pena* de que los líderes comunitarios no puedan cumplir con sus actividades programáticas y proyectos a falta de liquidez. “Para frenar el proceso organizativo, el gobierno también ha intentado institucionalizar las iniciativas comunitarias a través de sus agencias tecnocráticas, las cuales dirigen paquetes de proyectos a las comunidades de base, desconociendo las instancias representativas del PCN” (Escobar, Grueso y Rosero 1997, 55).

Distintas instancias de participación de las comunidades negras¹² como la Dirección de Comunidades Negras creada por el artículo 67 de la ley 70¹³, adscrita inicialmente al Ministerio de Gobierno y hoy al de Interior y cuyo director tendría asiento en el Consejo de Política Económica y Social, han sido cooptadas y en la actualidad hacen parte del festín burocrático de los políticos negros vinculados a los partidos tradicionales.

Como evidencia de lo anterior, se pueden presentar: la escasa articulación de los representantes de comunidades negras en los niveles de decisión nacional con las organizaciones de base; cuando esta articulación ocurre, está basada en el ofrecimiento de puestos burocráticos y cuotas políticas en las entidades estatales y por último, la proliferación de organizaciones de base en las comunidades negras cuyos líderes sirven de distractores para procesos de corrupción como los presentados en el departamento del Chocó recientemente (véase Proceso de Comunidades Negras 2015).

Con esto, se podría concluir que, para el Estado, los interlocutores válidos en todas las instancias de representación de las comunidades negras son efectivamente los dos

¹² Las Corporaciones Autónomas Regionales, que tengan jurisdicción sobre áreas donde haya presencia de Comunidades Negras, deben tener un representante de estas comunidades en su Consejo Directivo. Es el caso de Codechocó, CVC, Corponariño, Corpoamazonía, entre otros.

¹³ La Dirección de Asuntos de Comunidades Negras fue reglamentada por los Decretos 2313 y 2316 del 13 de octubre de 1994. Entre sus funciones debe promover acciones, tanto de parte del Ministerio, como de las demás agencias del Estado para que las Comunidades Negras del país sean atendidas debidamente por los programas de acción del Gobierno Nacional.

parlamentarios ante la Cámara de Representantes del Congreso. Elegidos a través de la circunscripción especial que crea el artículo 66 de la Ley de Comunidades Negras, y que fue reglamentada por la resolución 71 de diciembre de 1993, del Consejo Nacional Electoral, saltándose a la Comisión Consultiva de Alto Nivel¹⁴, inicialmente encargada para este propósito.

Ello ha favorecido que los políticos negros de los partidos tradicionales y sin ningún o escaso vínculo con el proceso de comunidades negras, hayan sacado ventaja, pues la reglamentación del Consejo Nacional Electoral para comunidades negras deja amplio margen para que personas que, incluso no perteneciendo a las comunidades negras como tal, puedan participar por estas curules. Esto fue lo que ocurrió con la primera elección del Representante de las comunidades negras ante la Cámara del Congreso.

Al final las dos curules fueron ocupadas una por un político conservador que utilizó el nombre de «movimiento nacional de comunidades negras», logrando confundir a algunos sectores de opinión pública para beneficio de su campaña y que, una vez electo, declara que el tiempo de las organizaciones ha terminado, luego estas deben desaparecer; la otra ocupada por una representante de las organizaciones negras del Chocó que había participado en el proceso de reglamentación de la Ley 70; su elección fue apoyada por sectores del movimiento indígena, socialista, de mujeres y por entidades gubernamentales. Aun cuando esta candidata provenía del proceso organizativo en torno a los derechos de las comunidades negras, una vez electa cambia su planteamiento de lo étnico para hacer énfasis en los marginados el país. (Escobar, Grueso y Rosero 1997, 54).

Esta es la historia que se ha repetido un sinnúmero de veces, elección tras elección, lo cual ha impedido consolidar un movimiento que salvaguarde los derechos políticos adquiridos en estas instancias. Para las comunidades, uno de los escenarios que deben servir para subvertir esta realidad, es el educativo, en el entendido de que este puede ayudar a revalorizar su propia condición y el cuidado de los derechos adquiridos.

2.2. La etnoeducación como política pública: discursos y sujeto étnico negro

La etnoeducación como política pública, ha sido construida e interpretada a partir de diversas instancias en el nivel internacional, nacional y regional en el país. Así entonces,

¹⁴ El artículo 45 de la ley 70 estableció que el Gobierno Nacional creara la Comisión Consultiva de Alto Nivel con la participación de representantes de las Comunidades Negras de Antioquia, Valle, Cauca, Chocó, Nariño, Costa Atlántica, Raizales de San Andrés y Providencia, Santa Catalina y demás regiones a que se refiere la misma ley. Este artículo es reglamentado por el decreto 1371 de 1994, el objetivo de dicha comisión fue encargarse del seguimiento de la ley y constituirse en un espacio de diálogo permanente para la atención a los asuntos de carácter regional y nacional que interesaran a las Comunidades Negras.

partiremos de lo anterior para posteriormente analizar la forma en que se han incluido estos postulados en la estructura curricular del país, a partir del documento curricular “Marco General de Ciencias Sociales” (1989) y los “Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales” (2002). Por último, presentaremos tres ejemplos en los que se concretizan estos documentos curriculares en textos escolares a partir de ilustraciones¹⁵.

A *nivel internacional* una de las organizaciones que más ha desarrollado proyectos y trabajado con las poblaciones negras del país en diversos campos, incluyendo el educativo es la UNESCO. El trabajo de esta organización ha hecho énfasis en resaltar la condición de igualdad de todos los pueblos alrededor del mundo. Para el caso particular de las comunidades negras, ha pretendido propiciar un ejercicio de valoración de la cultura y la historia negra. “Para la UNESCO hablar de etnoeducación presupone un cambio total en las relaciones sociales, las cuales tradicionalmente han sido concebidas —hacia los grupos étnicos y otros sectores vulnerables, especialmente— desde la hegemonía del sistema dominante” (Mitjans 2002, 20)¹⁶

Mitjans (2002) reconoce que en Colombia ha habido avances sustanciales en materia educativa para las comunidades negras, sin embargo, cuestiona que esto no haya redundado en mejorar la calidad de vida y la propia valoración que esta población tiene de sí misma. Agrega que esto se debe en parte a que en la etnoeducación afrocolombiana, “muchas veces no aparece allí nada que tenga que ver con hechos históricos de estos pueblos, sus luchas, sus líderes, sus héroes, y nada que les ayude a reafirmar su identidad; por el contrario, hay más elementos para rechazar su negritud y hacerlos vulnerables a la penetración cultural hegemónica” (Mitjans 2002, 19).

Por otra parte, el Banco Mundial, como uno de los grandes financiadores de proyectos de infraestructura y desarrollo étnico-territorial en el país, ha venido propiciando proyectos que pretenden combatir la pobreza y exclusión de la que tal vez es la etnia más pobre del país a partir del componente educativo; esto implica también que en la formulación de proyectos que podrían estar situados en otras áreas, se incluya y presuponga la forma en que estos se

¹⁵ Al menos hasta mediados de la primera década del 2000, la penetración de las TICs era bastante escasa, por lo que, en lo relacionado con la búsqueda de información y soporte para actividades didácticas, los docentes recurrían principalmente a los textos escolares como herramienta didáctica, situación que aún hoy en día no ha cambiado del todo en muchas zonas del país.

¹⁶ Participante del Primer Foro de Etnoeducación Afrocolombiana, celebrado en Bogotá en el año 2002. Consultor de la UNESCO – Oficina Regional para América Latina, de Quito.

pueden vincular con el aspecto educacional. “Particularmente en Colombia, hemos estado participando en temas de tierra y territorios, derechos culturales, educación, etc.” (Davis y Stubbs 2002, 23)¹⁷.

A *nivel nacional*, hasta el 2002, el Ministerio de Educación, a través de la Coordinadora Nacional de Etnoeducación de entonces, Dilia Robinson de Saavedra, presentan los principios que constituyen este proceso educativo “particular” en el Primer Foro de Etnoeducación Afrocolombiana celebrado en julio de 2002 en Bogotá. En este evento, Robinson indica que por etnoeducación el Ministerio entiende:

[...] un proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y los grupos étnicos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto de vida. (Robinson de Saavedra 2002).

Al respecto, menciona que los avances han sido importantes en áreas tan sensibles como el desarrollo de una amplia normatividad, la sistematización de algunas de las más importantes experiencias etnoeducativas, el crecimiento de un importante movimiento académico y comunitario y la “implementación” —para el caso de las comunidades negras—, de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Sin embargo, reconoce algunas “limitaciones”, sobre todo en lo que tiene que ver con el lugar marginal que ocupa la etnoeducación en el sistema general educativo colombiano y, los nefastos resultados en cobertura y calidad.

En adelante, Robinson (2002) destaca la relevancia de poner la política etnoeducativa como prioridad para el Estado atendiendo a su importancia en el impulso a la valoración étnica y cultural del país, así como la erradicación de las formas de discriminación y exclusión basadas en raza. Para ello, el Ministerio de Educación Nacional se traza cinco objetivos, a partir de los cuales, —según en ese momento—, se podían alcanzar condiciones “óptimas” para la etnoeducación afrocolombiana”. 1), la universalización de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos; 2), el mejoramiento de la etnoeducación afrocolombiana, prestando especial atención al currículo, los planes de estudio, los manuales de convivencia, los materiales de estudio, etc. basados en un esquema de evaluación constante y sistematización de las experiencias para asegurar la calidad; 3), el fomento de las redes de

¹⁷ Davis era para el momento el manager del Departamento de Desarrollo Social para la Región de América Latina y El Caribe del Banco Mundial y Stubbs, era entonces la especialista en educación del Banco Mundial.

reconocimiento etnoeducativo a través de la promoción de espacios de diálogo e intercambio académico; 4), el apoyo al fortalecimiento de la capacidad de gestión de la etnoeducación, en la cual intervengan, de manera coordinada, y en el marco de sus competencias, el Ministerio de Educación Nacional y los entes territoriales, como ejecutores de la política y; 5), una gran movilización social por la diversidad en la educación.

Por su parte, *en las regiones*, las Entidades Territoriales Certificadas en Educación¹⁸ han construido narrativas que se complementan con las del Ministerio de Educación Nacional. Por ejemplo, en el marco del Primer Foro de Etnoeducación Afrocolombiana (2002), la intervención del Subdirector de Integración Interinstitucional de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, Hernán Darío Álzate, giró en torno a la preocupación por el devenir de la etnoeducación afrocolombiana en la zona del Distrito Capital, según éste, en adelante a través de este tipo de educación se debe buscar:

[...] valorar y difundir la riqueza de las culturas afrocolombianas y fortalecer la identidad étnica de los educandos afrodescendientes en el Distrito Capital. Las estrategias para lograrlo, pasan por sensibilizar y formar a los docentes en las necesidades de una educación intercultural, elaborar y publicar las orientaciones curriculares que estructuren la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y desarrollar una investigación sobre convivencia interétnica que contribuya al entendimiento y la paz. [...] Las orientaciones curriculares buscan reconstruir la historia de los afrodescendientes, valorar la importancia demográfica de su presencia, resignificar el lenguaje, restituir el sentido del cimarronaje como construcción de libertad, y mantener vivo el legado cultural. (Ministerio de Educación Nacional; Proceso de Comunidades Negras 2002).

De manera general, el Primer Foro de Etnoeducación Afrocolombiana, concluye con importantes reflexiones y preocupaciones, una de éstas fue destacar la importancia de los textos escolares como herramienta pedagógica y se propone que el Estado se comprometa más con su financiación.

En abril de 1984, el Ministerio de Educación Nacional publica el Decreto 1002, por el cual se establece el Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y

¹⁸ Las Entidades Territoriales certificadas [o simplemente Secretarías de Educación] de conformidad con lo establecido en la Ley 715 de 2001, tienen la competencia de administrar el servicio educativo en su jurisdicción, garantizando su adecuada prestación en condiciones de cobertura, calidad y eficiencia. Lo anterior implica planificar, organizar, coordinar, distribuir recursos (humanos, técnicos, administrativos y financieros) y ejercer el control necesario para garantizar eficiencia, efectividad y transparencia en el servicio ofrecido (conforme el artículo 153 de la Ley 115 de 1994), mejorando la oferta a los estudiantes actuales y ampliando la cobertura de manera que se atienda en 100% de la población en edad escolar. (MEN 2002).

Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana. Como resultado de éste, se publica el documento curricular: “Marco General de Ciencias Sociales” (MGCS) en el año de 1989; con éste, “se pasa oficialmente de hablar de enseñanza de la historia a enseñanza de las Ciencias Sociales” (Martín, 2014); cambio que ocurre con la intención de fortalecer la interdisciplinariedad y avalar los discursos “presentistas” en las Ciencias Sociales.

De manera oficial este documento curricular debió servir como referencia para las ciencias sociales hasta el año 1996, año en el cual surge la resolución 2343 del Ministerio de Educación Nacional, por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio educativo y se establecen los indicadores de logros para la educación formal. Sin embargo, el primer documento de Lineamientos Curriculares Para las Ciencias Sociales, (LCCS), no fue publicado sino hasta el 2002, casi al mismo tiempo que los Lineamientos curriculares de la Catedra de Estudios Afrocolombianos, por lo que la utilidad de los LCCS aquí es meramente comparativa¹⁹.

Cabe destacar además que, si bien el documento MGCS, tenía la intención de generar una mirada interdisciplinaria²⁰ a la hora de desarrollar las unidades temáticas, las que tenían que ver con la población negra y afrodescendiente del país, era abordada predominantemente desde una dimensión histórica, la que se supone debía dejarse a partir de este documento, para dar espacio al diálogo entre “miradas”. Además de lo anterior, destaca el hecho de que, en este documento de referencia, las unidades temáticas que abordan a la población negra y afrodescendiente de manera “completa” están ubicadas en los grados cuarto y séptimo según lo que plantea Vargas Castro (2017) y, de manera aislada, en los grados octavo y noveno según Martín (2018). La siguiente tabla pone en escena los contenidos generales del MGCS.

Tabla 1: contenidos generales, marco General de Ciencias Sociales

Grado Escolar	Contenidos Generales
---------------	----------------------

¹⁹ Es comparativo y referencial por cuanto sus efectos desbordan el periodo de nuestro estudio que va hasta el 2002.

²⁰ Para lograr esto, el documento Marco General de Ciencias Sociales, dispuso la creación de tres dimensiones a partir de las cuales se debían abordar las unidades temáticas. A) ubicación en el espacio tiempo; B) la estructura socio-cultural y; C) [los procesos e] interacciones.

1°	Los niños a partir de su medio circundante social y físico más inmediato Introducción a formas de vida de las generaciones presentes.
2°	La vida en el lugar en que vivimos: el campo, el pueblo o la ciudad en la actualidad y en otras épocas. Comparación entre la vida urbana y la vida rural.
2°	Formas de vida en la región donde vive el niño y en las otras regiones de Colombia.
4°	Los grandes procesos del desarrollo regional del país El proceso de la formación de la nación colombiana.
5°	Colombia en el siglo XX y sus relaciones con los demás países del mundo
6°	Origen y evolución de las civilizaciones en el viejo mundo y en América, hasta el Descubrimiento
7°	El mundo, América y Colombia desde el descubrimiento de América hasta finales del siglo XVIII
8°	Colombia, América y el mundo desde el proceso de independencia de las naciones latinoamericanas hasta la primera Guerra Mundial. (Énfasis en el proceso de formación y desarrollo de la nación colombiana).
9°	Colombia, América y el mundo en el siglo XX. Relaciones de Colombia con América y el resto del mundo y proyecciones hacia el futuro.
10°	Reflexión sobre la realidad colombiana en las últimas décadas y el contexto Latinoamericano
11°	Reflexión sobre las Ciencias Sociales en las últimas décadas en Colombia y América Latina en el contexto universal.

Tabla 1 Fuente: Ministerio de Educación Nacional. (1989). Marco General de Ciencias Sociales. Bogotá, D.C (p. 17) en Vargas Castro (2017, 63).

En el grado cuarto, se hacía énfasis en la cultura “viva” de las poblaciones negras, vinculada de igual forma con el pasado esclavo pero en menor medida; en el grado séptimo, se profundiza en las condiciones sociales, económicas e históricas de esta población, a partir de sus procesos de lucha en pro de su liberación, hasta desembocar en la situación de “marginalidad” de finales del siglo XX; “en grado octavo, la presencia de África se desarrolla en el contexto de análisis del colonialismo e imperialismo europeo, y; en grado noveno, el

eje de reflexión que le da un lugar temático, se concentra en los cambios que suscitan los movimientos nacionalistas africanos —sin que se aborde los fundamentos de éstos— en los esquemas de dominación europea” (Martín 2019, 14).

Tabla 2: malla curricular grado cuarto

Ejes generadores	Preguntas problematizadoras	Ámbitos conceptuales sugeridos
6. Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos	¿Cómo se construyen las costumbres comunes a partir de tradiciones distintas y conflictivas?	<ul style="list-style-type: none"> • Comidas, fiestas, rituales y juegos en la colonia como expresión específica de las formas de vida en distintos grupos. • Características de las formas de vida en la colonia, de los diversos grupos: españoles, criollos, mestizos, esclavos. • Características de las formas de vida en la colonia, de los diversos grupos: españoles, criollos, mestizos, esclavos. • Persecución de las costumbres y rituales paganos.

Tabla 2 Fuente: Ministerio de educación Nacional (2002). “Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales” Bogotá D.C. en Vargas Castro (2017, 50).

Tabla 3: malla curricular grado séptimo

Ejes generadores	Preguntas problematizadoras	Ámbitos conceptuales sugeridos
1. La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de géneros y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.	¿El mestizaje americano sirvió para solucionar los problemas socio-étnicos surgidos en la colonia, o por el contrario se agudizaron los conflictos?	<ul style="list-style-type: none"> • Movimientos de lucha y resistencia de los grupos étnicos. • Transformaciones organizativas, políticas, económicas y sociales de los pueblos indígenas, después de la colonia. • La problemática de las poblaciones afroamericanas (colonia, abolición de la esclavitud y actualidad)

Tabla 3 Fuente: Ministerio de educación Nacional (2002). “Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales” Bogotá D.C. en Vargas Castro (2017, 50)

Los documentos “marco” o “lineamientos”, son utilizados por supuesto como insumos a la hora de construir los textos escolares, por ello, la importancia de su discusión. En el país, se ha avanzado bastante en la investigación sobre el papel de los textos escolares en la construcción de subjetividades, por esto, existe un abundante acervo investigativo al respecto; en esta investigación, se ha decidido utilizar la tesis de maestría titulada “Lo afro y lo negro en Colombia: genealogía del texto escolar” (Vargas Castro 2017), con el propósito de ejemplificar la forma en que se ha concretado el documento curricular MGCS, basados en tres categorías: *lo identitario* y “*representativo*”, *lo territorial* y *la vida cotidiana* y *lo organizativo*.

Sobre *lo identitario* y *representativo*, los textos escolares pretenden enfatizar que el ser negro en la historia nacional se reduce a su condición de esclavitud “sólo en el periodo colonial”, No es posible pensar en lo que significa ser negro, al menos no históricamente, sin pensar en esta condición que lo antecede e incluso lo determina. Es importante según Vargas Castro (2017), el hecho de que se pretende eximir a la Republica de los procesos de esclavitud, representando a los esclavistas con atuendos españoles. Por otra parte, se pretende indicar que una de las características que definen al ser negro es su gran fortaleza física, de la cual se derivan, según esto, sus habilidades motrices, dancísticas y deportivas. Cabe añadir que esta es una justificante dada por el sistema educativo a través de la estructura curricular a la condición de esclavitud, bajo el supuesto de que las «superiores» condiciones físicas del negro le hacían más propicio para el trabajo duro y de gran esfuerzo físico.

Sin embargo, esta forma de abordar el problema de lo negro y su historicidad en los textos escolares, es reduccionista, sitúa la condición de alteridad de estas gentes en una posición inferiorizada, como si otros mundos y formas de concepción fueran imposibles, determinando así la mismidad de quienes son expuestos al aprendizaje a partir de estos textos escolares. Entonces, la ancestralidad es escamoteada, ignorada totalmente, y se presenta a un sujeto negro cuyos de elementos de constitución identitaria no pueden imaginarse lejos de los procesos de esclavitud; a partir de estos discursos, se posibilitan construcciones subjetivas que no solamente interiorizan estas narrativas sino que también pretenden reproducirlas activamente, lo que imposibilita o dificulta opciones para trascenderlas y dar prioridad a otros elementos significativos dentro de la constitución de los negros en Colombia.

Veamos ahora que, sobre lo *territorial* y de *vida cotidiana* la tendencia en los textos escolares consultados sigue siendo la misma, por lo que cabe preguntarse ¿qué ocurre con la representación de los palenques y su vida cotidiana en la colonia y la primera parte de la república a partir de los textos escolares?, ¿es intencional la invisibilización de estas formas de vida autónomas de negros en el periodo colonial y la primera parte de la república?, ¿es acaso una estrategia intencionada para producir una idea pretendidamente coherente desde la mismidad blanca que le permita sostenerse simbólicamente en la cima de las jerarquías raciales y a su vez mantener estos esquemas? Los anteriores, son cuestionamientos que nos permitirán comprender que, las narrativas construidas en los textos escolares sobre la alteridad negra no son casuales, antes por el contrario, pretenden reproducir patrones racistas y de inferiorización de este grupo poblacional. Continuemos pues entonces.



Ilustración 1 Garavito, C. (1991), *Pobladores 4*, Editorial Voluntad. P.143

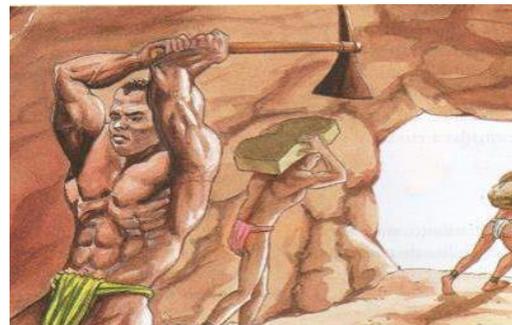


Ilustración 2 Ibarra, A. y Díaz, R. (2000), *Milenio 4*, Editorial Norma S.A. P.124

Sobre lo *territorial* y de *vida cotidiana*, existen dos tendencias bastante marcadas en los textos escolares revisados por el autor: una primera en la que se vincula la cotidianidad del negro con su carácter servil “cuasi-voluntario”, en los hogares de blancos, dedicada a las labores generales de la casa como la cocina o la limpieza. Esta situación supuestamente se vincula con la gran habilidad culinaria de las personas (en especial mujeres) afrodescendientes. En una segunda tendencia en la representación de la vida cotidiana aparecen parajes inhóspitos, «salvajes» finalmente, en los que las personas negras aparecen semidesnudas y utilizando herramientas «rudimentarias». Esta clase de ilustraciones, refuerza imaginarios estereotipados sobre el conjunto de la población negra y su presencia en la actualidad en los territorios en el sentido de que estas tendencias continúan tal cual aparece en las imágenes.



Ilustración 3 Ortiz, M. y Granada, G. (2009), Ejes Sociales 7, Educar Editores. P. 161



Ilustración 4 Borja, J. (1995), Procesos Sociales 7, Editorial Santillana. P. 173

Sobre el aspecto *organizativo* prima la invisibilización de los aportes de los contingentes de negros organizados que aportaron a la causa independentista, tampoco se desarrolla de manera especial los procesos organizativos endógenos a partir del cimarronaje ni los procesos organizativos den el exterior, como la lucha negra por los derechos civiles en Estados unidos, entre otros. En la siguiente ilustración se ven:

Una serie de personas de tez morena, se encuentran protestando en una plaza pública, la temática que está desarrollando en el texto escolar, es el movimiento comunero de Nueva Granada, Aunque en el desarrollo del tema, no se menciona ni una sola vez la participación de sectores negros en el levantamiento de los comuneros (Vargas Castro 2007).



Imagen 1 Vélez, J. et al. (1994), Mundo Medieval 7, Editorial Libros & Libros. P. 296

En conclusión, pese a los “destacados” avances institucionales de la etnoeducación afrocolombiana —y en generales, del proceso de comunidades negras en Colombia—, sobre todo entre 1991 y 2002, los problemas y dificultades no han podido ser ajenos a éstos. Aquí destaco los siguientes: Primero, el bajo nivel de concreción y cumplimiento institucional.

Segundo, los reduccionismos a partir de los cuales el Estado colombiano construye al sujeto étnico negro a partir del sistema educativo. Tercero, la folclorización intencionada de la que han sido víctimas las comunidades negras, la cual es recreada, —cuando no producida— principalmente en los entornos educativos. No obstante, existen intentos por aprovechar las ventajas institucionales generadas a partir de la nueva constitución de 1991 y los posteriores desarrollos institucionales, desde el proyecto etnoeducativo, en un intento por trasgredir los obstáculos y potenciar la alteridad negra. Uno de éstos es el proyecto “Comunidad y Etno-Cultura” propiciado de manera especial en este periodo de emergencia para la institucionalización de las “colombias” negras y sus proyectos.

Esto sin embargo no tiene por qué seguir siendo de esta manera, se debe proponer una gran conversación nacional, en la que se generen propuestas que efectivamente conduzcan a formulaciones educativas que no controviertan la condición de alteridad de los pueblos; una en la que se permita la autovaloración efectiva y no aquella pasada por los filtros de “centralidad” que proponen quienes ejercen el poder.

3. El nuevo sujeto negro y la etnoeducación en clave subalterna.

Las reclamaciones al Estado por parte de las comunidades negras con respecto al lugar “marginal” en el que se había tenido a estas poblaciones en la formulación de políticas públicas para sus territorios no siempre estuvo amparada en discursos etnicistas. De hecho, vale la pena tener en cuenta que antes de la promulgación de la Constitución de 1991, la mayoría de las comunidades negras y afrodescendientes a lo largo y ancho del Pacífico colombiano encontraban en otros marcos discursivos, regímenes de representación que le daba validez a sus luchas.

La ausencia del régimen de representación de alteridad de "comunidad negra" no es significativa de un vacío discursivo, organizativo y de acción por parte de diferentes actores. Antes de la década de los noventa, por ejemplo, en el plano organizativo nos encontramos con importantes experiencias como el movimiento cívico, las luchas sindicales, estudiantiles y de campesinos, al igual que con diversas organizaciones de corte gremial o "artístico-cultural" que se dieron en *otros marcos discursivos* y de acción política. Así, la construcción de una particular alteridad de "comunidad negra" no constituía el centro de un orden pensable y de emergencia de estos actores políticos. Por el contrario, la clase, lo gremial, la ciudadanía fueron algunos de los ejes articuladores de las experiencias e identidades organizativas. El obrero, el campesino, el leñatero, el pescador, la conchera, el ciudadano o el costeño configuraban la gran mayoría de los sujetos de derecho (Restrepo 2002, 41)

Es en el contexto de la Asamblea Nacional Constituyente, que las comunidades negras del país, —habilitadas por un creciente proceso organizativo y de apoyo de ONGs, la iglesia y académicos—, “adoptan” el discurso etnicista, como base del componente identitario para el conjunto de la comunidad

3.1. Marcos discursivos básicos no estatales.

Lo *étnico-identitario* como *marco discursivo básico* de construcción de la alteridad negra se soporta en un supuesto particularismo que en lo sucesivo sería identificado por las comunidades como razón de existencia. En este sentido, la identidad negra implica la comprensión y valoración de sus propias cosmogonías, en estrecho vínculo con el componente de territorialidad y la espiritualidad.

La identidad negra se expresa entonces en las corporeidades (que desborda la realidad del color) y a partir de allí en los marcos epistemológicos basados en la ancestralidad. Hablar de identidad negra entonces implica tener en cuenta las formas de vida que por “obligación” o deseo se han generalizado a lo largo del pacífico entre los descendientes de negros africanos; esto es, la vivienda dispersa y palafítica en la rivera de los ríos, la economía rotativa y vinculada a los sistemas fluviales, implica también, la supervivencia de las familias extendidas y un estrecho vínculo con el territorio. Todo esto y más implica Lo *étnico-identitario* como *marco discursivo*.

Es que el problema cuando hablamos de los afrodescendientes, hablamos de los negros y las negras, no hablamos del color, estamos hablando de la identidad cultural [que no es el color, sino de identificarse con una cultura que se quiere preservar]. ¿Dónde se expresa la cultura?, en el territorio; ¿dónde se come el arroz, pesca’o con coco?, aquí; ¿dónde se baila la champeta?, aquí. ¿La actividad económica nuestra cuál es?, la siembra del arroz como una vocación que tiene el pueblo, la pesca [y la parte de marisco]. ¿El día que cambien esa vocación sabe que ocurre con el pueblo?, se muere de hambre [...] (Balanta Castilla 2017).

A partir de lo anterior, se puede inferir que las narrativas *étnico-identitarias*, se encuentran vinculadas de manera estrecha al *marco discursivo básico* que se refiere al componente *territorial y organizativo*. Éste, siendo nuestro segundo *marco discursivo básico no estatal*, adquirió relevancia a partir de los ochenta en un momento de emergencia de las economías extractivistas y de invisibilización de las poblaciones negras en estos territorios ocupados ancestralmente.

En efecto, para la década de los ochenta, las condiciones históricas que habían posibilitado la existencia y reproducción de las poblaciones negras rurales del Pacífico estaban llegando en muchos lugares de la región a un punto de no retorno. Así, el sistema productivo y cultural elaborado desde la colonia por los grupos negros rurales —asociado con un modelo de apropiación y manejo territorial disperso a lo largo de las cuencas de los ríos, bocananas y playas— ya no era viable ante la arremetida del capital extractivista de la industria maderera y minera. Igualmente, las transformaciones tecnológicas permitieron una explotación más intensiva de los recursos, incluso por parte de los mismos pobladores locales. Además, esta situación se agravó ante el incremento de la titulación de resguardos indígenas, el quiebre del parentesco como el referente dominante de las relaciones económicas y de la interacción social, así como el crecimiento demográfico, los cambios en los patrones de consumo y las expectativas de vida de las poblaciones locales (Restrepo 2002, 39).

Estas dinámicas sociales, culturales, económicas y políticas constituyeron el escenario a partir del cual se gestaron algunas de las estrategias *organizativas* más importantes. El territorio, como fuente de “vida” para las comunidades, fue ubicado en un lugar central dentro de los *discursos básicos* de las comunidades negras con respecto a su condición de alteridad. Lo territorial y organizativo se imbrica dando lugar a una de las narrativas más elaboradas de las comunidades negras como grupo étnico. En una publicación del 29 de mayo de 1988, El Espectador, entrevista a representantes de la ACIA acerca del proceso organizativo que venían generando en el Atrato, ésta nota, es comentada por Gutiérrez y Restrepo (2017) en un libro que analiza la realidad organizativa del Bajo Atrato en la época.

Los campesinos del Medio Atrato no se sienten simplemente campesinos. Creen que, como los indígenas ellos tienen derecho a ser reconocidos como una etnia (p. 3), pues da cuenta de cómo ese año se comenzó desde muy temprano a pensar en la apelación a lo étnico dentro de la ACIA. De hecho, cuando los campesinos del Medio Atrato hablaban acerca de la pesca se referían a que “cuando sube el pescado, ellos ponen el trasmallo en las playas donde uno con la atarraya no puede pescar. Nosotros en la ciénaga teníamos una forma de pescar muy antigua y que no afectaba a la comunidad: las trincheras” (p. 3). Es decir, ya los vínculos entre las prácticas productivas, la ancestralidad y la defensa del territorio empiezan a percibirse en el discurso de la organización campesina (Gutiérrez y Restrepo 2017, 143).

lo *étnico-identitario* y lo *territorial-organizativo* se cruzan en este punto para dar vida a la condición de alteridad en los discursos de las comunidades. Discursos que más tarde serían la base del proceso. Primero en el Encuentro Pre-constituyente de Comunidades Negras, llevado a cabo en agosto de 1990. Éste, fue “convocado para buscar definir una propuesta frente al momento, se hacen presentes organizaciones y personas ligadas a sectores eclesiales de base, organizaciones políticas de izquierda y de los partidos tradicionales, entidades y programas gubernamentales, y ONG” (Escobar, Grueso y Rosero 1997, 49). De

este encuentro surge la Coordinadora Nacional de Comunidades Negras (CNCN), cuya existencia además de ser efímera, no daría los frutos esperados. “Cada sector enfrentó el momento de la Asamblea Nacional Constituyente desde su propia lógica y valoración del momento, y las distintas tendencias políticas e ideológicas reflejaron los intereses y modos de inserción históricos de los diversos sectores negros del país” (Escobar, Grueso y Rosero 1997, 49)

En adelante, los esfuerzos organizativos se dirigieron a la reglamentación del AT 55. En junio de 1992 se realiza en Tumaco, la Primera Asamblea de Comunidades negras, con miras a concretar lo que sería la propuesta de las comunidades. “La segunda Asamblea Nacional de mayo de 1993 conocería y aprobaría el texto acordado entre los representantes de las organizaciones y el gobierno al seno de la comisión mixta ordenada por la constitución para la reglamentación del citado artículo” (Escobar, Grueso y Rosero 1997, 52). Este proceso avanzaría basado en dos lógicas, uno centrado en las prácticas cotidianas de vida de las comunidades negras y otro, centrado en la dimensión política de las actividades (Escobar 2014).

El primer nivel —bajo la rúbrica de lo que se identificaba como “la lógica del río”— buscó una amplia participación de los habitantes locales en la articulación de sus derechos, aspiraciones y sueños. El segundo nivel, aunque tenía a los asentamientos ribereños como referente, buscó hacer la pregunta de la gente negra como un grupo étnico, más allá de lo que podía garantizar la ley. Este nivel dio lugar al desarrollo de una conceptualización de nociones de territorio, desarrollo y relaciones sociales de las comunidades negras con el resto de la sociedad colombiana (Escobar 2014, 250).

Más tarde sería “discutida” y aprobada la Ley de Comunidades Negras por parte del congreso, la cual fue firmada por el Presidente César Gaviria el 27 de agosto de 1993 en la Ciudad de Quibdó.

En septiembre de 1993, fue llevada a cabo la Tercera Asamblea, que tenía el propósito de definir el rumbo político de las comunidades. En esta se hicieron presente organizaciones y actores de diversa índole, incluyendo “sectores negros ligados a los partidos políticos tradicionales, [los cuales] estaban ansiosos de capitalizar políticamente [estos] mecanismos legales sin precedentes a favor de las comunidades negras, comenzaron a adoptar un discurso de lo negro que usualmente no iba más allá de la cuestión del color de la piel” (Escobar 2014, 250-251, énfasis en el original).

Lo anterior desembocó en la desintegración y desaparición de algunos procesos y estrategias organizativas que se habían consolidado en la fase inmediatamente anterior.

Según lo que menciona Restrepo (2004) esto fue causado, entre otras razones, por la eclosión de liderazgos que fueron más particulares en sus proyectos de ejecución, pero también, ha sido importante la presencia de grupos al margen de la ley que generaron una dinámica de amedrentamiento de los procesos. En síntesis, en esta última parte, que va hasta nuestros días, el movimiento étnico negro viene presentando una gran fragmentación en pequeños movimientos que da como resultado una incapacidad para poder afrontar de manera mancomunada los retos que son planteados por otros actores como el Estado.

Ahora bien, en nuestro tercer *marco discursivo básico*, aparece el elemento de *reivindicación histórica* del pueblo negro; éste, empieza a tomar forma incluso mucho antes de la década de los ochenta de la mano de un círculo académico que cuestionaba la forma en que venía siendo representado el negro en los discursos históricos; sobre todo en lo relacionado con el papel del pueblo negro en la construcción de la nación colombiana. Las primeras reflexiones criticaban la posición del Estado a lo que consideraban había sido una forma injusta de tratar al negro en su participación en las luchas independentistas por su invisibilización y reduccionismo.

Pero, además, se reclamaba el sentido histórico que se le venía dando a la historia nacional a través de distintos dispositivos. Efectivamente, las comunidades reclamaban que la historia del pueblo negro no sólo debía entenderse en su estrecho vínculo con el pasado colonial, sino también alrededor de las prácticas mantenidas por las poblaciones durante todo el siglo XX en los territorios ancestralmente ocupados.

De esta manera, se empezó a interpretar la historia y la situación actual de los habitantes negros del medio Atrato con otros criterios que permitieron definir unos modelos productivos y una racionalidad económica y ambiental específicas de estas poblaciones. Y es precisamente este orden discursivo el que ha empezado a hacer eco en las novedosas experiencias organizativas que como la ACIA se plantearon una serie de reivindicaciones y de estrategias apelando a su condición de grupo étnico en tanto poseía una ancestralidad en la ocupación y unas prácticas económicas propias, que claramente diferían de otros actores como los empresarios madereros. (Restrepo 2002, 40).

No obstante, *reivindicar la historia del pueblo negro*, debía implicar un ejercicio que trascienda al Estado, concretamente uno que pueda incluir al conjunto de la población nacional y que, a partir de éste, se pudiera generar un cambio en los imaginarios y los regímenes de representación social sobre el pueblo negro en el país. Es así que, intelectuales negros empiezan a hacer mayor énfasis en la importancia del elemento educativo, como

herramienta de subversión de esta realidad construida de manera adversa a la representación social del pueblo negro.

3.2 La etnoeducación como herramienta de vida, sobre su definición y el proyecto Comunidad y Etno-cultura.

En este apartado trataremos de analizar la forma en que se concebía al sujeto étnico negro en el periodo de estudio, a partir del elemento etnoeducativo en las narrativas *no estatales*; primero, desarrollando el significado de la etnoeducación afrocolombiana y segundo, describiendo un estudio de caso ejecutado entre 1985 y el 2000, el cual es interesante porque propone un ajuste curricular pionero en su tipo sobre educación propia para afrodescendientes.

Ahora bien, la primera premisa se refiere a la concepción misma, originaria, pero a su vez general que los negros tienen sobre la etnoeducación afro basándonos en la pregunta, ¿qué es etnoeducación afro para estos mismos sujetos?, al respecto el intelectual negro, líder de los procesos organizativos y del pensamiento educativo afro, Juan de Dios Mosquera indicaba en 1998 que la etnoeducación afro debe entenderse como:

[...] la estrategia gubernamental y comunitaria que permite desarrollar el derecho de las etnias afrocolombianas e indígenas a la diferenciación positiva en la prestación del servicio educativo [...] La etnoeducación debe ser el reconocimiento a los afrocolombianos e indígenas del derecho a una educación integral que enaltezca su identidad étnico cultural, garantice un servicio educativo eficiente, proporcione los conocimientos para comprender la realidad comunitaria, nacional y mundial, capacite en el manejo de la técnica y la ciencia, y prepare a la juventud para saber y poder aprovechar y explotar racionalmente sus recursos naturales y económicos, dignificando sus condiciones de desarrollo humano. [...] la Etnoeducación Afrocolombiana debe implementarse a través de la familia, de la comunidad, del sistema educativo a todos los niveles, las instituciones culturales y los medios de comunicación [en] el enaltecimiento de los valores históricos, etnológicos, culturales, productivos y ecológicos, y del extraordinario aporte de los pueblos africanos y afrocolombianos a la construcción y desarrollo de la nacionalidad y de todas las esferas de la sociedad colombiana. (Mosquera 1998, 04).

Esta concepción amplia de la etnoeducación general y la educación para afrodescendientes, implica no sólo enaltecer al sujeto negro sino también propiciar un escenario para revalorizar la pluralidad étnica del país; a partir de este elemento, se pueden «mejorar» los imaginarios sobre esta comunidad y que esto conduzca a una mejor valoración de su trabajo, su historia, la cultura y en general las condiciones de vida de las poblaciones. Al respecto agrega que: "el propósito fundamental de la etnoeducación es propiciar el

entendimiento interracial e intercultural entre las diversas etnias y poblaciones que integran la formación étnica y cultural de la nación" (Mosquera 1998, 04). La etnoeducación no está pensada en el sentido de "etnocentrar" la cultura afro sino generar formas de entendimiento cruzado de las culturas.

Asimismo, la etnoeducación colombiana, fue propuesta primigeniamente desde las comunidades como una herramienta a través de la cual se debían fortalecer los lazos con el territorio. Se pensaba que su configuración en el marco de las discusiones de reglamentación del AT55 y la Ley 70, debía partir del supuesto según el cual la permisividad de miembros de la comunidad con respecto al voraz apetito del capital en algunas zonas de la Región Pacífica, se debía a que se había empezado a generar un quiebre del vínculo entre comunidad y territorio y que, en parte había ocurrido por un cambio de mentalidades con respecto a éste, a partir del elemento educativo; la idea era re-enrumbar la concepción general que se tenía.

Consecuentemente, la etnoeducación era pensada en su aporte a la hora de enlazar lo *identitario, lo territorial-organizativo y lo histórico*. Todos estos espacios debían resultar fortalecidos a partir del elemento educativo en las comunidades.

No obstante, en entrevista realizada a la docente tumaqueña Visitación Castillo a propósito de esta investigación, la maestra argumenta lo siguiente:

Tal y como están las cosas, creo yo que la etnoeducación afrocolombiana ha sido un fracaso, es que Mi Yu, fíjese no más la poca participación que el Gobierno Nacional le permite a las comunidades negras en la formulación de su propia política educativa, limitando el asunto al aporte de los dizque intelectuales negros y no, así no debe ser la cosa, nosotros que vivimos en el territorio, que lidiamos con el acto educativo, que podemos poner en el primer plano nuestra ancestralidad deberíamos ser los llamados a estar en la primera línea, pero los docentes, líderes comunitarios y la misma comunidad somos los más ignorados, entonces ¿dígame Mi Yu, uno que espera? [...] que la etnoeducación para nosotros los negros sea un fracaso y que en lugar de fortalecer nuestra cultura se esté destruyendo, pero más sin embargo creo que también es nuestra culpa, no nos unimos cuando debíamos después de la constituyente y eso nos ha cobrado factura, ni nos respetamos ni respetamos a las otras culturas, es decir, la tal interculturalidad es pura paja y yo lo digo con conocimiento de causa (Castillo entrevista, 2020).

Lo anterior evidencia una de nuestras principales preocupaciones; la percepción tal vez generalizada, de fracaso de la etnoeducación afrocolombiana. Además, la docente indica que los negros tienen parte de culpa, argumentando que esto se pudo deber a la falta de organización de las comunidades, lo cual debe precisarse, pudo haber ocurrido, pero también con la complicidad de otros actores que han pretendido diezmar al movimiento negro.

Consideremos ahora que, la etnoeducación no sólo pretende propiciar un escenario de interculturalidad en las comunidades étnicas y en particular, desde las comunidades negras con respecto a las otras etnias en el país sino, recrear un sujeto activo, creador de realidades y consciente de esta que le es inmanente. A partir de esto se debe tener en cuenta que el componente de construcción del sujeto político a través de los procesos organizativos también es especialmente sensible en los propósitos de la etnoeducación para negros.

La educación debe partir desde el punto de vista que corresponda a la etnoeducación con esfuerzo organizativo, se debe retomar dinámicas de etnoeducación —de Villa Paz, Palenque de San Basilio— donde se pensó el diseño de un capítulo de la Ley 70 que fortaleciera aspectos de identidad para que las comunidades tengan una identidad fuerte en la parte étnica, histórica y cultural (Docente, representante de comunidades negras, Valle), (Rojas y Guzmán 2005, 114).

Empero, tales dinámicas identitarias y de construcción de la alteridad negra que anhelan algunos docentes ha estado lejos de concretarse. El problema de lo negro ha sido desplegado de manera superficial en los entornos educativos, el ser político que se supone debería ser constitutivo en la implementación de la etnoeducación afrocolombiana no ha encontrado asiento ni en el currículo ni en la misma práctica educativa, al respecto, un estudiante universitario de Licenciatura en Ciencias Sociales indica lo siguiente al ser cuestionado por la forma en que entiende al negro en los entornos educativos.

El conocimiento ya te hace ver a esa persona, por decirlo así, al negro, folclórico, pero no es que esa persona sea folclórica, sino que es el conocimiento que a ti te implementan sobre lo que significa el negro, ya sea ser bueno para el deporte, bailar y, ese tipo de cosas, pero eso no es sólo la identidad del negro, pero es como se representa en la sociedad. Yo por ejemplo he aprendido de estas cosas como ser bueno para bailar en la calle, pero también cuando estaba en la escuela, la profe incluso nos decía que ser negro y no saber bailar era un pecado, lo mismo con el fútbol, porque siempre fui malito, y así con estos temas. Yo creo que nosotros mismos hemos cerrado un poco la forma de ver al negro y en los colegios se replica una y mil veces esta forma tan cerrada, aunque realmente creo que eso no se genera en la escuela sino en la misma calle, en las familias y otras partes (Cabezas entrevista, 2019).

Son estas condiciones las que han facultado a diferentes iniciativas a operar casi que al margen del Estado en relación con la práctica y concepción educativa para negros e indígenas en el país e incluso, algunas iniciativas habían desbordado los marcos estatales, incluso antes de la promulgación de la constitución de 1991. Tal es el caso de la experiencia etnoeducativa afro denominada “la expedición pedagógica, una experiencia para contar”, la

cual fue desarrollada inicialmente por docentes de escuelas rurales de los municipios de Caloto, Puerto Tejada y Villarrica en el Norte del Cauca.

4.2.1. La experiencia etnoeducativa “Comunidad y Etno-cultura”

Esta experiencia etnoeducativa fue adelantada por el proceso organizativo denominado *Veredas Unidas*, a partir del proyecto “Comunidad y Etno-Cultura”. Se trató de una iniciativa que funcionó al menos durante 14 años desde 1985, en escuelas de la zona rural de Caloto, en el departamento del Cauca, municipio cuya población es mayoritariamente afrodescendiente. Esta iniciativa, tuvo la participación de al menos 52 maestros rurales, 680 padres de familia y 1200 estudiantes en 11 escuelas rurales. Lo relevante de esta iniciativa para los propósitos de nuestra reflexión es que, como resultado del proceso se generó un currículo alternativo que fue construido de manera comunitaria, siendo un ejemplo “vanguardista” de lo que debería ser la etnoeducación afrocolombiana para entonces.

La iniciativa nació a principios de los ochenta en un momento en el que padres de familia, maestros, estudiantes e incluso directivos docentes, se encontraban insatisfechos con la forma impositiva en la que se venían desarrollando proyectos educativos en la zona, en particular, el denominado “Mapa Educativo”. Para entonces, se venía gestando un importante proceso organizativo que no necesariamente tenía la connotación étnica pero que, sin embargo, respondía a la preocupación por propiciar escenarios educativos que respondiera a las formas de vida de la población —mayoritariamente negra— de esta región. Este proceso desembocó inicialmente en la apertura de un espacio de análisis y reflexión por parte de docentes —en horarios de trabajo— el cual toma inicialmente el nombre de «Día Pedagógico», “que pronto cambió al nombre de «Microcentro», por parte del Ministerio de Educación, y se delegó a los Centros Experimentales Pilotos (CEP) para su verificación y organización.

Las Escuelas, Quintero, Barragán, Cabito, Caponera y Mingo decidieron adelantar la iniciativa organizando su propio Microcentro. A este ejercicio iniciado por estas cinco escuelas se le denominó *Veredas Unidas* y contaba con 28 maestros participantes. En éstos “se abordó diversidad de asuntos: situación laboral y académica de los docentes, aspecto locativo, capacitación, problemas de aprendizaje, pero para estos docentes no era suficiente” (Torres 2001, 45). Creían que era necesario plantearse de manera propositiva; deciden a partir

de esto, organizar Microcentros de manera rotativa en cada una de las escuelas cada 15 días. A partir de allí se podría considerar que la experiencia tuvo tres etapas «post-iniciativa».

La *primera etapa* va de 1987 a 1990, en esta se suman docentes de las escuelas de Juan Ignacio, Chalo y Cantarito del Municipio de Villa Rica, Cauca. Los mueve una preocupación por la calidad educativa de las escuelas rurales.

Se trataba de transformar las prácticas, los discursos y las concepciones que sustentaban las escuelas tradicionales de la región; de desdibujar los límites formales y simbólicos de la escuela y la comunidad; de vincular participativa y activamente a los padres, madres, miembros de la comunidad, docentes, estudiantes [...] para construir, en común, una alternativa de las comunidades y del desarrollo de sus potencialidades (Torres 2001, 45)

Las comunidades, docentes y estudiantes no veían reflejada la forma de vida que se tenía en la región en el componente educativo, existía una desconexión entre las disposiciones del Ministerio de Educación, los Entes Territoriales y las Escuelas, por ello “[era] necesario que elaboremos un proyecto de currículo alternativo para la educación básica primaria de los niños de las Escuelas de Puerto Tejada, Caloto y Villarrica, interesados en un cambio cualitativo de la Educación” (Torres 2001, 45, énfasis en el original), con miras a generar un fortalecimiento de las potencialidades de los docentes de la «etnia» afrocolombiana, aumentando la credibilidad en el talento propio, la cohesión de grupo y la propia resistencia frente a las actitudes despectivas de algunas autoridades educativas.

Una vez discutidos estos principios, inicia la *segunda etapa* que va de 1990 a 1995. En esta se vinculan dos escuelas más, Nuevo México y Perico Negro de Puerto Tejada. Es una etapa que se caracteriza por la consolidación del proceso, sin embargo, esto ocurre luego de que los docentes se percataran de las debilidades conceptuales con las que contaban los documentos «maestros». Para esto, iniciaron con un arduo proceso de socialización entre las autoridades educativas (jefes de núcleo y supervisores) pero éstos quisieron desvirtuar el proceso.

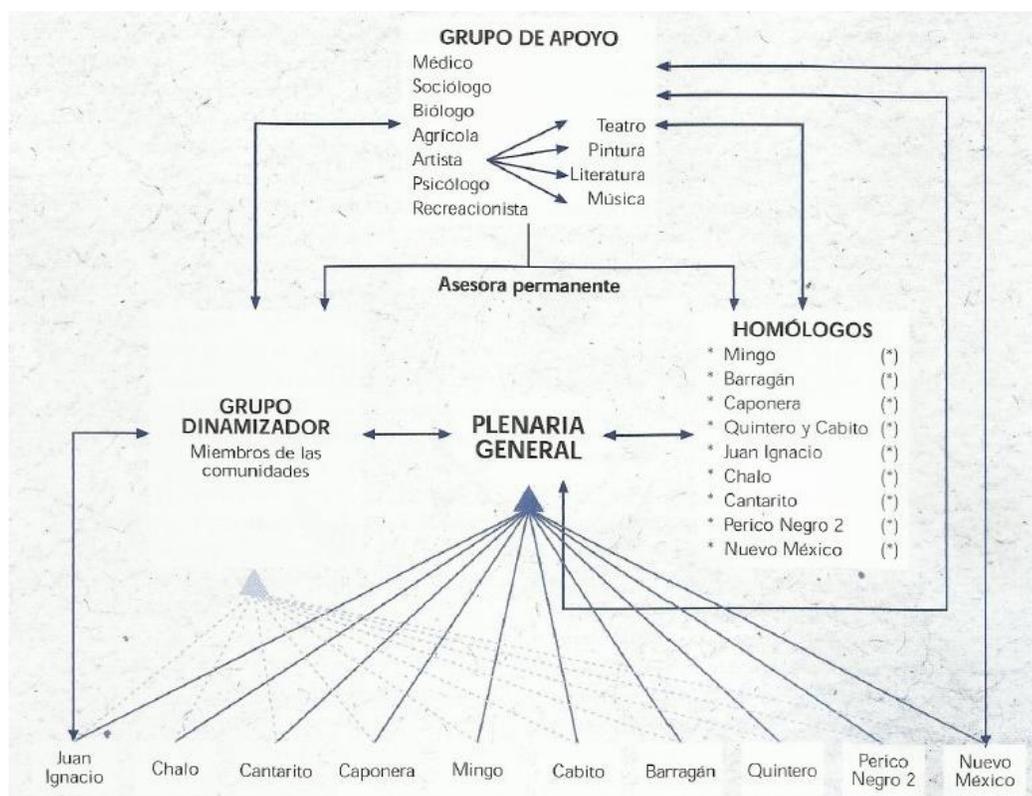
A mediados de 1991, la «Asociación Cultural Casa del niño de Agua Azul», hoy del Municipio de Villarrica, por intermedio de su director Ariel Aragón (actualmente Alcalde de Villarrica) invitó a los maestros de todas las escuelas a su sede en La Palma, Vereda de Agua Azul, para socializar la propuesta frente a representantes de ONG, como la Christian Children y Misereor quienes escucharon las diferentes versiones del movimiento innovador pedagógico que se venía gestando en el sector (Torres 2001, 47).

Una de posiciones de las ONGs fue advertir sobre la necesidad de un asesor, por lo que se encargó a uno de los docentes iniciar contactos con la Facultad de Educación de la Universidad del Valle, generando contactos con la docente Nohramérica Vanegas con experiencia en el tema curricular, con su asesoría:

Se desarrollaron estrategias metodológicas experienciales con padres, madres, docentes y estudiantes: Talleres de sensibilización, danza, pintura, entrevistas no estructuradas, grupos focales, foros, relatos, debates, discusión en pequeños equipos de trabajo, visitas, plenarias, estudio de casos, puesta en escena de los problemas sentidos por cada comunidad, conversatorios, seminarios, talleres de socialización de las experiencias y análisis de resultados por comisiones y plenaria (Torres 2001, 47-48).

Adicionalmente, cabe señalar que esta etapa, encontró su desarrollo en dos fases, una primera de acercamiento y diagnóstico de las condiciones, sociales, culturales y económicas de la comunidad en la que se caracterizó a la población escolar (docentes y estudiantes principalmente) y se examinó el currículo. La intención de esto era generar el proceso organizativo alrededor del proyecto quedando finalmente éste así.

Esquema del Proceso organizativo Veredas Unidas



Esquema 1 Fuente: Torres, Vicente Antonio. «Comunidad y etno-cultura.» *Revista Nodos y Nudos*, 2001, 52.

La segunda fase de esta etapa fue la de análisis y construcción del currículo; para ello se establecieron los fundamentos de la propuesta curricular, clarificando elementos procedimentales para dar con las Unidades de Trabajo Investigativo del plan de estudio quedando así: a) Proyectos productivos; b) Comunidad y cultura; c) Bienestar comunitario, y d) La naturaleza y el medio. Éste último daría lugar a dos ejes transversales; el investigativo y el etno-cultural.

Fundamentos de la construcción curricular



Esquema 2 Fuente: Torres, Vicente Antonio. «Comunidad y etno-cultura.» *Revista Nodos y Nudos*, 2001, 49.

La tercera etapa se desarrolla entre 1995 y el 2000. En el 2000 ingresa la escuela de Agua Azul, de Villarrica. Se trata de un periodo en el que la normatividad ampara la iniciativa que era pionera en su tipo. En 1994 se promulga la Ley General de Educación que da la razón a gran parte del proceso. Adicionalmente, este periodo se convierte en un lapso para la evaluación a través de instancias comunitarias y académicas que se interesaron en la propuesta. Además, estos espacios son aprovechados para reformular las posibles falencias en las que se había incurrido en etapas previas.

En conclusión, pese a los “destacados” avances institucionales de la etnoeducación afrocolombiana —y en generales, del proceso de comunidades negras en

Colombia—, sobre todo entre 1991 y 2002, los problemas y dificultades no han podido ser ajenos a éstos. Aquí destaco los siguientes: Primero, el bajo nivel de concreción y cumplimiento institucional. Segundo, los reduccionismos a partir de los cuales el Estado colombiano construye al sujeto étnico negro a partir del sistema educativo. Tercero, la folclorización intencionada de la que han sido víctimas las comunidades negras, la cual es recreada, —cuando no producida— principalmente en los entornos educativos. No obstante, existen intentos por aprovechar las ventajas institucionales generadas a partir de la nueva constitución de 1991 y los posteriores desarrollos institucionales, desde el proyecto etnoeducativo, en un intento por trasgredir los obstáculos y potenciar la alteridad negra. Uno de éstos es el proyecto “Comunidad y Etno-Cultura” propiciado de manera especial en este periodo de emergencia para la institucionalización de las “colombias” negras y sus proyectos. No obstante, se puede concluir que la etnoeducación en afro en Colombia no ha logrado ser exitosa —en términos de revalorizar al ser negro y dejar atrás viejas formas de concebirlos— ni en su práctica discursiva ni en su organización y por ello es necesario preguntarse, ¿por qué ha ocurrido esto si en teoría existen las condiciones necesarias para la puesta en marcha de un marco y generalizado proyecto etnoeducativo? En la siguiente sección, pretendemos abordar esta discusión y realizar un acercamiento a la respuesta de esta y otras preguntas.

Capítulo tercero

Gubernamentalidad, dispositivos y performatividad: estrategias de gobierno en la construcción de la alteridad negra.

Este capítulo responde a la pregunta: ¿Cuál ha sido la forma en que un Estado gubernamentalizado como el colombiano, “impone” su propuesta etnoeducativa y de concepción de la negritud en detrimento de las surgidas entre las mismas comunidades negras? La idea de esta pregunta es discutirla para desde ahí, generar un acercamiento a la forma en que se construye una alteridad negra cercana a los propósitos de la “sociedad dominante” a partir del aparato educativo problematizando la discusión con los aportes de los estudios sobre gubernamentalidad.

La idea es discutir la forma en que un Estado gubernamentalizado como el colombiano, construye una alteridad negra cercana a los propósitos de la "sociedad dominante" a partir del aparato educativo utilizando nuevos dispositivos y técnicas de construcción de subjetividades y para lo cual, he generado un cruzamiento con los — anteriormente desarrollados— discursos estatales y no estatales de construcción del sujeto étnico negro a partir de la etnoeducación afrocolombiana.

Para su desarrollo, he dividido el capítulo en tres partes. Una primera en la que desarrollo el gerenciamiento como nueva herramienta de administración y control (contextualizada en el sector educativo). Una segunda, en la que desarrollo el discurso de "calidad educativa" como justificación del sistema evaluativo educacional colombiano y, por último, analizo de manera cruzada la forma en que el gerenciamiento, el discurso de calidad y el discurso estatal se han impuesto como lógicas en la construcción del sujeto étnico negro a partir de la etnoeducación afrocolombiana.

En esta discusión se debe considerar que, partimos del supuesto según el cual, producto de la promulgación de la constitución de 1991 y los ya reseñados discursos Estatales y desarrollos jurídico institucionales de la época, las comunidades negras en el país, deberían contar con las condiciones necesarias para desarrollar y diseñar en gran mayoría su propia política educativa; sin embargo, veremos cómo el Estado, utiliza la gubernamentalidad para imponer su propia agenda.

1. Gubernamentalidad, gerenciamiento y educación

Cuando Rose (2006) se refiere a la gubernamentalidad como un nuevo régimen de conocimiento y acción, está apelando a su forma performativa (de las subjetividades). Entonces, como racionalidad imperante, la gubernamentalidad se convierte en un elemento constitutivo y por tanto ineludible a la hora de abordar las construcciones mentales que determinan la forma de entender y atender la realidad. A partir de aquí y, sobre la emergencia de regímenes particulares de verdad, destaca su importancia en lo que concierne a la conducción de la conducta, modos de hablar sobre la verdad, personas autorizadas para hablar de verdades, modalidades para decretarlas y los costos de hacerlo.

Dispositivos, discursos, Subjetividad, y verdad se imbrican para dar forma al mundo que conocemos, pero también, es punto de quiebre metodológico o si se quiere, se comporta como grilletes para acceder epistemológicamente a determinadas realidades. ¿Quiénes entonces pueden participar de estas nuevas definiciones?, en principio, podría decirse que todos, en tanto la subjetividad se encuentra “encasillada” en marcos discursivos básicos, pero finalmente flexibles, dinámicos, cambiantes y reajustables dependiendo de las propias conclusiones sobre los procesos, esto es que, los individuos pueden ajustar estos marcos discursivos a sus propias necesidades, tal como lo hicieron las comunidades del proyecto “Comunidad y Etno-Cultura”.

Este cambio muchas veces es interpretado como un proceso de democratización de las sociedades, los individuos se sienten con mayor capacidad de decisión sobre sus propias vidas, en un aparente reasentamiento de la libertad, sin embargo, esto no debe interpretarse en su sentido literal. Tal “retirada del Estado” de los asuntos que conciernen a las poblaciones —como se ha desarrollado aquí en páginas previas—, es un discurso que ha pretendido imponerse, pero en realidad lo que ha ocurrido es una transformación de las tecnologías de gobierno, en las que el Estado ya no se sitúa de manera visible en el centro del espectro pero que, sin embargo no ha retirado su presencia, más bien se encuentra allí, omnipresente, como si el Estado se hubiese distribuido, —o piénsese, interiorizado— en la concepción de vida de los sujetos.

En este “reajuste” juega un papel importante la capacidad performativa que adquieren los discursos, en tanto no sólo son enunciados sueltos que finalmente no determinan nada. Por el contrario, en el marco de los *governmentalities studies*, los discursos adquieren

capacidad “operativa”, digamos que accionante. Uno de estos discursos ha sido el que se refiere al *gerenciamiento*, como una forma de relevo de la *administración*, que en campos como el educativo ha venido adquiriendo gran importancia, soportado en otros discursos como el de autonomía y autogestión.

En efecto, el gerenciamiento aparece en la actualidad como el paradigma administrativo imperante (Grinberg 2006). La administración disciplinar a cedido el lugar a esta nueva práctica en la conducción empresarial de las instituciones, en un acto de aparente reconocimiento de las capacidades “locales” para avanzar y mejorar finalmente los procesos.

En el campo educativo el gerenciamiento ha llegado al punto de situarse como una especie de canto de sirenas; lo bueno y lo malo ha de ser endosado a la capacidad de gerenciamiento de la comunidad educativa.

Si un alumno no aprende, o no aprende tal como se espera que lo haga, la cuestión radica en cómo se gestiona el aprendizaje. Si los alumnos abandonan la escuela se trata de un directivo o de un cuerpo de docentes que no monitorea el proceso de aprendizaje, no desarrolla estrategias de retención y, en cuanto al primero, que no ha logrado volverse un verdadero líder, motor de los procesos de cambio que deben implementarse. La desigualdad educativa, en suma, se ha vuelto una cuestión de gestión. Allí la llave, allí la promesa, allí el cambio que debe operarse (Grinberg 2006, 71).

Esta nueva lógica se diferencia de la empresarial. En ésta, se efectuaba una disposición de los medios para alcanzar determinados fines, metas o logros; la idea era finalmente disponer de estos medios de manera —digamos que— ordenada, secuencial, y con una mirada atenta a los resultados, por esta razón ha sido adjetivada como rígida y cerrada, siendo “inconveniente” para las nuevas lógicas de la gubernamentalidad neoliberal, en la que se valora el dinamismo.

Por su parte, la gestión también implica la utilización de esos medios en la consecución de determinados fines, pero, *prestando especial atención al proceso, a los pasos, a la parte media, al camino si se quiere*. Entonces, los medios que en la sociedad disciplinar eran invisibles a los ojos del “evaluador”, —del Estado—, en el entendido de que importaba principalmente el resultado, en la sociedad neoliberal gubernamentalizada, a través del gerenciamiento, adquieren relevancia; es en éstos donde se generan posibilidades de “intervención”, se posibilitan reajustes, se crean o mueven medios con la intención de aumentar el dinamismo.

En el campo educativo, se ha generado el supuesto según el cual el gerenciamiento *per se*, redundante en la mejora del aprendizaje. No debe extrañarse en este sentido que el decreto 1290 de 2009, que reglamenta apartes sobre lo evaluativo de la Ley general de educación (1994), destaca la importancia del proceso evaluativo en el sentido de que éste debe ser permanente y constante. Según este postulado, intervenir el proceso y no sólo el resultado, genera que el acto educativo sea dinámico y se promueva el talento creativo al obligar a sus participantes a reestructurar *in situ* postulados, formas, mecanismos y medios.

Por lo anterior, la gestión ya no concibe el proceso educativo como dado, como terminado. La planeación hace presencia, pero ya no es obligatoriamente previa, se inmiscuye en el trasegar de los procesos, generando intervenciones cruzadas de manera constante. Esto ocurre en parte porque los entornos ya no son estáticos (de hecho, tal vez nunca lo fueron), son cambiantes, también con dinamismo. Por ello se debe tener en cuenta que ya no existen puntos de llegada fijos, sino por el contrario, estas supuestas metas solamente sirven de referencia para determinar rendimientos y replantear indicadores.

Si la realidad está fuera de control, el primer paso para controlarla es asumir su contingencia, para luego instrumentar los mecanismos que permitan reducir el estallido. Pero ello no es posible si se la considera estable, si se piensa en el resultado sin tener en cuenta el proceso. Para conseguir un resultado se hace necesario controlar el proceso, ya que es ahí donde, algún vagón puede descarrilarse, es en el proceso donde se puede actuar, [...] el problema ahora es cómo generar respuestas con cero defectos; para ello, el mayor gasto en el desarrollo de un nuevo producto hay que destinarlo en el diseño del proceso de manufactura y no en el diseño del producto en sí (Grinberg 2006, 75).

Lo anterior implica que los procesos tengan que ser monitoreados de manera constante, esto es, generar flujos de información conducentes a la visibilización del estado de las cosas. Los datos no pueden permanecer ocultos y sólo revelarse en el momento final; por el contrario, debe iniciarse un ejercicio constante de *generación de información*. Como lo señala Nietzsche, conocer implica establecer una relación estratégica con los objetos y, ello no en respuesta a la naturaleza humana sino en relación con el carácter constructivo del conocimiento.

En el acto de conocer no sólo se crea una determinada relación entre objetos y sujetos, sino que se establece un mundo de objetos, unos determinados dominios de saber y, con ello, unas determinadas relaciones de fuerza, que no dejan de ser relaciones políticas en una sociedad [...] Desde esta perspectiva, estos nuevos ejes de saber pueden entenderse no sólo como nueva información que se produce sino como creación de dominios de saber que crean y perfilan

nuevos objetos, y con ellos aparecen haces de luz diferentes sobre y para los sujetos (Grinberg 2006, 77).

De hecho, cabe subrayar que el monitoreo no es nuevo, éste se encuentra presente en las sociedades occidentales desde al menos la Antigua Grecia; por ejemplo, podría pensarse en el *paidós*, en el guía, el monitor, quien en la antigua Grecia fungía como (esclavo) acompañante de los niños en la palestra (*didaskaleía*).

La novedad entonces reside en que el flujo de información actúa sobre el proceso y no solamente sobre el resultado.

Por ello, en las modernas sociedades neoliberales de occidente, nunca termina nada, todo es un continuo de existencia. El hombre gubernamentalizado es ondulatorio y permanece en órbita; es un sujeto accionante y expectante a la vez.

Otra característica del monitoreo de los procesos es su capacidad para presentarse — y ser presentados— como neutros, de esencia técnica y especializada. El discurso habla de sus bondades para garantizar la *calidad*, y el encauzamiento de los procesos; esto es, el *gobierno como dirección*, no como imposición. Por ello, la sanción ya no es la regla, antes bien, se prefiere el *incentivo*. De allí que sea especialmente importante “orientar, revisar y promover que las instituciones o, si se prefiere, los individuos vuelvan a sus prácticas objetos de reflexión” (Grinberg 2006, 79).

A pesar de la importancia del monitoreo sobre todo en lo que concierne a su papel mediador entre los niveles locales y nacionales, esta táctica no es suficiente, de hecho, su relevancia se destaca cuando el individuo entiende que debe inspeccionarse y generar cuestionamientos internos.

Si cada quien se hace responsable del éxito o el fracaso de los medios de determinado proceso y finalmente del resultado, entonces la tarea de monitoreo ha sido exitosa, de hecho, este debe ser su fin último; trasladar las responsabilidades de un nivel general a un nivel particular o individual. La gestión la hacen todos los implicados y todos deben responsabilizarse por ella; en la corrección están implicados todos porque todos participaron en su ejecución; ha desaparecido la mirada externa vigilante, impositiva y de castigo. En las escuelas, cada coordinador (supervisor), cada rector, cada docente, cada estudiante, cada padre de familia, el personal administrativo; todos son responsables de manera individual y

colectiva. Por ello, se propician modelos que sean flexibles, la rigidez impide que se pueda implementar el gerenciamiento, —al menos en el proceso educativo—.

Entonces, en donde antes se esperaba que el Estado dirigiera, directamente, sancionando e imponiendo, ahora aparece la comunidad educativa. El Monitor se encargará de transmitir el flujo de información a las instituciones y decisores que más tarde podrán tomar cartas en el asunto, generando marcos discursivos básicos correspondientes a dinanismos particulares.

Por ello, siempre se espera que la comunidad (educativa) aporte soluciones innovadoras que son susceptibles de ser premiadas. “Ya no se trata de obtener simplemente la libertad vigilada que proporcionaba la dirección por objetivos [...] En el nuevo universo todo es posible, ya que la creatividad, la reactividad y la flexibilidad son las nuevas consignas a seguir” (Boltanski y Chiapello 2002, 140).

En el proyecto “Comunidad y Etno-Cultura” estas consignas estaban claras, a pesar de que en principio se trató de asignarle un sentido comunitario, la misma lógica gubernamental los llevó también al gerenciamiento. Los sujetos involucrados en el proceso, es decir, toda la comunidad, se convierten en gestores de proyectos, en dinamizadores, pero también correctores del mismo. No se trataba de que los agentes de gobierno u otros actores, impusieran correcciones pues los mismos gestores las realizarían cuando emergieran las “oportunidades” de mejoras, hechas visibles por distintos actores.

Ya no es la disciplinarización si no la auto-disciplina, ya no es la vigilancia externa (el panóptico) sino la auto-vigilancia, ya no es el control sino el auto-control, la responsabilidad ya no es del gran padre protector sino propia.

Se trata de un conjunto de procedimientos por medio de los cuales la visibilidad del poder se economiza y crece paralelamente la sensación de libertad, de desaparición de jerarquías, de poder entrar y salir, de crear la propia historia. Esta sensación de libertad la tenemos cuando podemos trabajar desde casa, cuando se nos dice que ahora ya no importa cumplir con un horario, sino resolver la tarea encomendada. Procedimientos que se construyen sobre la [...] base de la oposición entre poder y libertad y de prácticas de auto-gestión que se construyen sobre la idea que ha recorrido históricamente a la pedagogía, vinculada con la emancipación, la democracia y la transformación de los sujetos en sujetos libres. Pero este carácter invisible orienta aún más la luz sobre los sujetos, quienes ahora se auto-gobiernan (Grinberg 2006, 78).

1.1. Evaluación e índices

A continuación, quisiera poner en escena un ejemplo actual sobre la forma en la que el Estado colombiano, —desde una lógica de la gubernamentalidad—, construye una nueva

realidad discursiva con efectos en la conducta de quienes son objeto de conocimiento a partir de ésta. La idea básica que gira en torno al siguiente ejemplo se refiere a que, al hacerse visibles las posibilidades de mejora en las instituciones educativas, los sujetos de la comunidad se ven obligados, —desde la lógica de gerenciamiento— a ajustar su práctica educativa. Veamos entonces: en el 2015 se lanzó el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), el cual se enmarca en las estrategias gubernamentales para propiciar mejoras en la *calidad* del servicio educativo. En la presentación de un documento “guía” publicado por el Ministerio de Educación Nacional, se presenta la problemática a partir de la cual se hacen necesarios estos conocimientos sobre determinadas realidades.

Afirmar que queremos elevar la calidad educativa es fácil de decir. Sin embargo, es indispensable saber en dónde estamos, a dónde queremos llegar y cómo lo vamos a conseguir. Pero todas estas preguntas deben enfocarse en lo más importante: nuestros estudiantes. Por esto, hoy contamos con una nueva herramienta que nos permitirá medir nuestro trabajo para saber cómo estamos y cómo podemos mejorar: el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE). Con ella, sabremos con certeza cómo estamos en cada uno de nuestros ciclos educativos —Básica Primaria, Básica Secundaria y Media—. (MinEducación, 2015).

El ISCE, pretende visibilizar o “hacer” visible las categorías que deben ser corregidas por los involucrados en el proceso al hacerles cuestionar por el estado de sus cosas. En el mismo documento, se muestra el siguiente gráfico que pretende ilustrar un resultado a partir de un ejemplo de una institución educativa que se encuentra por encima de la media de su entidad territorial, pero por debajo de la media nacional, lo que significa que la comunidad debe hacer esfuerzos conscientes para mejorar estos resultados.

Escala de calificación ISCE

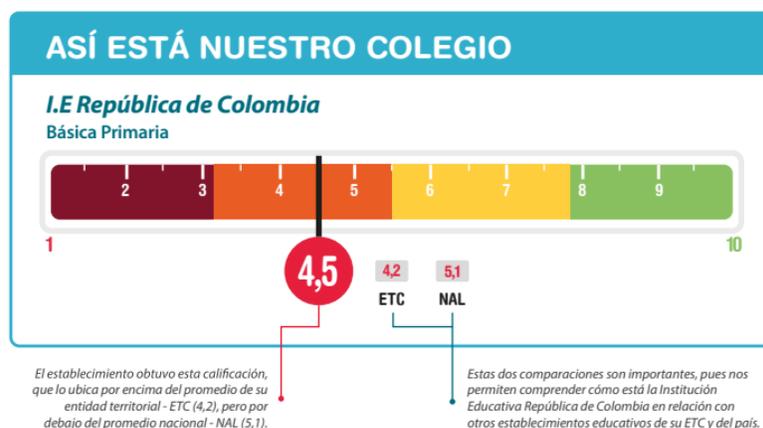


Ilustración 1 Fuente: MinEducación 2015.

En el ejercicio de producción de esta realidad, los agentes de gobierno disgregan los resultados generales, a partir de categorías que hacen más visible los elementos por mejorar de manera urgente y los que necesitan menos reelaboración. En el ejemplo ilustrado de la institución educativa: la institución obtuvo 0,6 en progreso, es decir, la mejora general con respecto al año anterior; 2,3 en desempeño, es decir la mejora en los resultados de pruebas externas (ICFES) con respecto al año anterior; 0,8 en eficiencia que se refiere en este caso al número de estudiantes que pierden el año y, por último; 0,8 en el ambiente escolar, que es la categoría más confusa.

Sobre lo anterior, el Periódico el Tiempo generó la siguiente noticia a partir de los primeros resultados del ISCE en el 2015, que a los ojos del periódico revelan una “gran realidad”, el rezago de los municipios con mayoría afrodescendientes frente a los del resto del país en los que la zona andina lidera las posiciones en términos de “calidad educativa”. En la nota se recrean las cifras (una ecología de números).

La región Andina tiene el índice de calidad más alto de Colombia. En una escala de 1 a 10 logró 5,3 puntos, y Zipaquirá es el municipio con el puntaje más alto del país, con 6,69, seguido por Tunja (6,44), Mosquera (6,42), Chía (6,37), Duitama (6,32), Floridablanca (6,32) y Envigado (6,32). De este territorio, la jefa de la cartera educativa indicó que Turbo, en Antioquia, es el municipio que se enfrenta al mayor reto, pues tiene un puntaje de 3,99. En la región del Pacífico solo seis de las 16 secretarías de Educación tienen un puntaje superior a 5. Son ellas: Ipiales (5,64), Tuluá (5,63), Pasto (5,58), Palmira (5,52), Popayán (5,41) y Cartago (5,08). Las secretarías cuyos índices están por debajo de 4 y se enfrentan a los mayores retos son: Buenaventura (3,87), Chocó (3,82), Quibdó (3,69) y Tumaco (3,48) (Lizarrazo, 2015).

Frente a esto, ¿cómo deben reaccionar los sujetos de las comunidades educativas?, El líder de los procesos de las comunidades negras y secretario general del Consejo Comunitario Unión Río Chagüí, Olver Córdoba, nos aporta una interesante respuesta al respecto.

Acá (en el Consejo Comunitario y Tumaco), nos está yendo muy mal en pruebas como el ICFES Saber 11 y esto se puede deber a que no contamos con condiciones ni infraestructurales, ni de capital humano ni mucho menos financieras para adelantar buenas prácticas educativas para poder hacer frente a estas evaluaciones [...] esto nos perjudica, acá en la comunidad queremos que nuestros jóvenes ingresen a las universidades, pero así no va a ser posible, y siempre vamos a ser los excluidos, por eso ya varios padres de veredas del Río como Palay o Cuarazangá han optado por mandar a estudiar a sus hijos fuera, porque acá no están aprendiendo nada, pero así no debería ser, acá deberíamos tener buenos laboratorios, buenas condiciones locativas, que permitan mejorar el ambiente y la motivación del

estudiantado y el profesorado [...] porque así como vamos, nunca nos llegará el desarrollo (Córdoba entrevista, 2019)

Lo anterior hace evidente los efectos performativos con los que cuentan los resultados de estas pruebas, a tal punto que los mismos líderes en comunidades negras, consideran que deben hacerse cambios a nivel educativo, si responsabilizando al Estado por su poco impulso y presencia, pero finalmente dándoles validez y avalando cambios en las conductas de los individuos de la comunidad.

2. Calidad educativa, dispositivo de corrección y evaluación

Los *dispositivos de evaluación* aparecen como el conjunto de técnicas (de poder), tecnologías y dispositivos que pretenden asegurar la autorregulación de los individuos, determinar sus comportamientos y finalmente, gobernar sus conductas. Se soportan en discursos que inicialmente se presentan como neutros, científicos y convenientes para el conjunto de la sociedad, al proponer que, para el avance de los pueblos, ésta, debe soportarse en el ideal de justicia y de asunción de la responsabilidad.

La *calidad educativa*, se ha configurado en este sentido, como uno de los discursos bandera de los dispositivos de corrección. Alrededor de ésta, se ha construido toda una narrativa que destaca la imperante necesidad de que el sistema avance en este sentido y para ello, ha sido necesaria la generación de importantes desarrollos institucionales como el Decreto Ley 1122 de 2002, que profesionaliza la función docente en Colombia y que según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), sienta las bases para garantizar tal calidad, en estricta confluencia con los intereses programáticos de instituciones del Estado como el ICFES, el Consejo Nacional de Acreditación, el propio MEN, entre otras.

En lo que se refiere a la importancia de la *calidad educativa*, se trata de una “verdad” casi descontada, no existe entonces actor reconocido que se oponga tácitamente a ella, por lo que se la reconoce como un elemento clave en los procesos de mejoramiento del sistema educativo y por su conducto, del conjunto de la sociedad; a través de la construcción de comunidades competitivas, dinámicas y encarriladas en un proceso constante de mejora.

Para operativizar la calidad educativa, se han debido impulsar dispositivos, que corrijan los errores, las malas prácticas y el conformismo con respecto al resultado y el trasegar de los procesos, siendo la *evaluación* institucional, para docentes y estudiantes (principalmente) su máxima representación.

En Colombia, el *dispositivo evaluador*, inicia con la puesta en marcha del Servicio de Admisión Universitaria y Orientación Profesional (1964), el cual tenía como propósito fundamental, garantizar el acceso a la educación superior a los “mejores” de una manera estandarizada y a la vez, propiciar la mejora de la calidad educativa —como elemento derivado—. Sin embargo, la iniciativa quedó corta, al centrarse casi exclusivamente en la asesoría a las universidades sobre temas de selección. Más tarde, en 1966, el Servicio de Admisión Universitaria y Orientación profesional sería transformado en el Servicio Nacional de pruebas (SNP), con la intención de diseñar y aplicar un examen de Estado a nivel nacional, concretándose esto, dos años después en 1968. En este mismo año y, mediante el decreto 3651, el presidente Carlos Lleras Restrepo, crea el *Instituto Colombiano Para el Fomento de la Educación Superior* (ICFES), institución la cual ha sido abanderada en los procesos evaluativos conducentes a la mejora de la calidad educativa en el país.

En 1980, se establece por parte del ICFES, una prueba estandarizada y de carácter obligatorio para todos los estudiantes de la educación básica y media del país que pretendan postularse a las universidades, así estos resultados no tuviesen ningún efecto en la selección. En 1984, la prueba empezó a tener en cuenta elementos como las condiciones económicas y materiales de los evaluandos; la idea era implementar investigaciones de los grupos cuyas condiciones les permitían tener mayor o menor rendimiento. Sin embargo, no es sino hasta 1990 cuando las pruebas de Estado para la educación media y básica dejan de tener efectos meramente selectivos para la educación superior y empiezan a tener incidencia en las *estrategias* para mejorar la calidad de la enseñanza en todo el sistema educativo pero que, conservaba la evaluación por contenidos. En el año 2000 y, como respuesta al paradigma globalizador, la prueba cambia su énfasis de contenidos a una evaluación basada en competencias.

Así las cosas, la evaluación como dispositivo de corrección opera principalmente desde el Estado, pero no se reduce exclusivamente a éste, involucrando diversas reparticiones en distintos niveles, oficiales y del sector privado. En esta amalgama de procesos destacan “pruebas internacionales [como] (PISA, TIMSS, IALS, ERCE, PIRLS, etc.), procesos de acreditación [...] y evaluación docente, así como la generación de rankings desde el sector privado. Esos diversos instrumentos operan a distintos niveles evaluando a individuos, instituciones y al país entero” (Ramos-Zincke 2018, 42), siendo que sus resultados afloran

continuamente a la luz pública a través de medios oficiales, medios de comunicación, etc. teniendo importantes incidencias en las decisiones de individuos, instituciones y organizaciones por su poder performativo.

Un ejemplo que resulta ilustrativo para el caso colombiano es el que se muestra a continuación, derivado de los resultados evaluativos de Sapiens Research, que jerarquiza — dicen éstos “rankea” a las mejores instituciones, a nivel mundial, regional y nacional.

Ranking de los mejores colegios de Colombia y porcentaje de localización regional de éstos según Sapiens Research

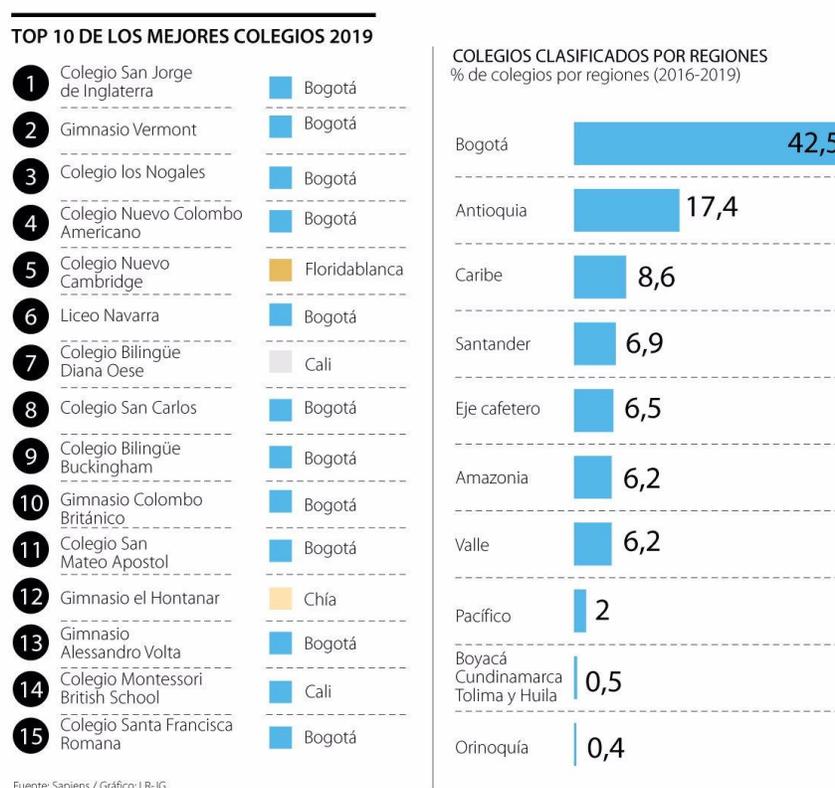


Ilustración 2 Fuente: Diario la República (2019), Conozca la lista de los mejores colegios en cada ciudad según ranking Sapiens.

¿Qué realidad se “revela” —diría Foucault, se construye— a través de este ranking?, que los mejores colegios del país están ubicados en regiones como la central (en dónde está ubicada la capital), Antioquia y el Caribe. Del otro lado, o mejor, mucho más abajo se encuentran ubicadas dos de las regiones más marginales del país. ¿algún elemento en común entre estas?, sí, el Pacífico colombiano es la región del país con mayor concentración

porcentual de afrodescendientes (DANE, 2005). La Orinoquía es una de las regiones del país con mayor concentración porcentual de indígenas (DANE, 2005). Es decir que, a la luz de estos procesos evaluativos, los entes territoriales en estas regiones, las instituciones educativas junto con sus docentes, estudiantes y el resto de la comunidad, deben generar cambios si es que quieren salir del lugar marginal en el que se encuentran ubicados en términos de calidad educativa.

Los procesos evaluativos, ya sean estos autónomos o heterónomos, operan dentro de la racionalidad gubernamental neoliberal, en la que se instaura una narrativa que al igual que la lógica del gerenciamiento, exaltan las bondades de la autonomía y la responsabilidad de instituciones que finalmente conduzca a que estos sean libres, pero “contribuyentes” al conjunto de la sociedad, esto es que, la sociedad se encuentre cohesionada. La evaluación, provee los medios para que los individuos libre y voluntariamente regulen su conducta a la luz de los resultados y el monitoreo de los procesos.

Como referencia de la calidad y las condiciones académicas en las comunidades educativas, se desprenden grandes consecuencias para los involucrados en el proceso que deben ser tenidas necesariamente en cuenta (Ramos-Zincke 2018). Su importancia entonces debe considerarse por cuanto la evaluación aparece como un dispositivo de gran envergadura debido a que clasifica, cuantifica y jerarquiza a los individuos y organizaciones frente a lo cual se genera la ineludible necesidad de generar cambios conducentes a la mejora de los procesos y de éste, finalmente los resultados.

En conjunto, estas pruebas y procedimientos constituyen un gran dispositivo de gubernamentalidad, involucrando una tecnología moral y política que regula a distancia el comportamiento de toda una población, y constituyendo una manifestación de un “poder infraestructural” de gobierno en constante expansión. Estos instrumentos, reconociéndolo explícitamente o no, están asociados a nociones de “calidad educacional” y le dan forma concreta a lo que se asume en nuestro país por tal. En una operación epistemológico performativa, el dispositivo configura esta realidad de la calidad educacional como materia de gobierno de las conductas y que alcanza prácticamente, de una forma u otra, a todos los ciudadanos (Ramos-Zincke 2018, 42-43).

A la luz de lo anterior, no debe interpretarse el dispositivo evaluador como aquel con fines meramente pedagógicos y administrativos; en su interior, se gesta toda una tecnología de poder en la que intervienen saberes científicos, expertos que se presentan como objetivos, legítimos y *alejados de discusiones ideológicas*, por lo cual a través de éste se genera una

sensación de justicia y seguridad ontológica que es preexistente al objeto y los sujetos de su intervención.

Su poder performativo es tal que incluso dirigentes de sectores sociales, —incluyendo el mismo movimiento negro—, se han valido de los resultados de estas pruebas en Colombia para legitimar (en doble vía) sus reclamos por mejores condiciones para los procesos educativos en los territorios; preguntándose por ejemplo por cómo mejorar los resultados ante la falta de docentes nombrados, denunciando la insuficiencia de laboratorios por ejemplo para física, química o matemáticas, el costo de libros escolares y otros materiales didácticos (Córdoba, 2019).

La preocupación por los resultados de las instituciones educativas en las pruebas de estado no es menor, incluyendo los territorios con predominancia de poblaciones negras o indígenas, pues además de conceder créditos simbólicos, la consecución de altos puntajes en las pruebas posibilita el ingreso a las universidades, incentivos e incluso, la financiación de proyectos, por ello, directivos docentes, docentes, estudiantes y padres de familia se “esmeran” para que los resultados en estas pruebas cada vez sean mejores; para ello, deben propiciar procesos conducentes a ajustar el quehacer educativo a los estándares nacionales, que son los evaluados. Esto incluye el *ajuste del currículo y el establecimiento de prácticas educativas cercanas al quehacer tradicional de la mayoría de la población del país*.

Lo anterior genera toda una “*ecología de números*” (Day, Lury y Wakeford 2014), además de clasificaciones para quienes pretenden permanecer enteramente en el sistema o insertarse en él con sus beneficios. Entonces, como la calidad es presentada como preexistente a la aplicación de los test, se producen buenos y malos alumnos, reforzando y amplificando de esta manera la diferencia, frente a lo que es preciso propiciar una ética del mejoramiento continuo.

Pensemos en el siguiente ejemplo basado en preguntas que estudiantes, padres de familia y en general de una comunidad educativa se pueden hacer en entornos escolares. ¿Cómo afronta esta realidad un estudiante que ha cursado estudios en una institución con un currículo y prácticas educativas “propias” como el estudio de caso citado en el primer acápite de este capítulo?, ¿qué hacer si este estudiante quiere cursar una carrera en alguna de las más importantes universidades del país, pero su ICFES no le “alcanza”?, ¿cómo las instituciones educativas pueden acceder a recursos “adicionales” cuando su clasificación es de “muy

inferior”²¹?, estas preguntas ayudan a entender el por qué las instituciones educativas, padres de familia, estudiantes y comunidades han preferido no iniciar la construcción de currículos propios, ya que al no ajustarse estos a los “estándares” nacionales, pero más sin embargo si ser evaluados con la prueba general, sin ningún tipo de discriminación positiva, se encuentran en “desventaja” frente a los estudiantes, docentes e instituciones de las zonas blanco-mestizas del país.

Entonces, para el caso que nos ocupa, ¿cómo han respondido las comunidades negras frente a esto, en los procesos etnoeducativos?, en muchos casos propiciando procesos de enseñanza-aprendizaje en los que a lo sumo el nombre corresponde al componente etnoeducativo, más sin embargo, el currículo, el componente teleológico y la estructura comunitario-organizativa, no corresponden a procesos “propios” emanados desde lo que se supone, debería ser la etnoeducación afrocolombiana.

3. Dispositivos, reduccionismo y folclorización en la etnoeducación afrocolombiana

Hasta ahora, hemos discutido las nuevas lógicas de control de las poblaciones, a partir del dispositivo educador. Se ha desarrollado la importancia de las nuevas *management strategies*, como el *gerenciamiento* en el *sector educativo*, pero también, destacado la importancia adquirida por el *dispositivo evaluador*, no como herramienta de disciplinarización de la conducta sino por su capacidad para generar en los individuos y organizaciones un influjo performativo de los comportamientos y expectativas sobre éstos, de tal suerte que, la conducta termina siendo auto-reflexionada, auto-regulada, auto-correctada.

No obstante, la “batería” de estrategias no se agota en el *gerenciamiento* y la *evaluación*; se suscriben en adelante diversas tácticas, estrategias, tecnologías y técnicas de gobierno que pretenden asegurar el “buen” comportamiento de individuos y organizaciones. En estos procesos, de nuevo adquieren relevancia los discursos sobre calidad educativa; pocos individuos y organizaciones se oponen a ésta al ser entendida como necesaria para

²¹ En la resolución 489 de octubre de 2009 está descrita la metodología para la clasificación de instituciones y se definen las siguientes categorías de rendimiento: muy inferior, inferior, bajo, medio, alto, superior y muy superior (Silva 2016).

mejorar las condiciones generales de vida de las poblaciones, en el marco del crecimiento de las ciencias, la reflexividad crítica y que, en suma, esto redunde en la competitividad del país.

Una educación de calidad es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, que contribuye a cerrar brechas de inequidad, centrada en la institución educativa y en la que participa toda la sociedad (Mineducación 2014).

En adelante, la pregunta que cabría formularse es: ¿qué implica y de qué modo la calidad educativa tal y como se la ha venido formulando? Esta pregunta, resulta de especial importancia para nuestra reflexión, en la medida que nos reintroduce en la ya eterna discusión sobre las *realidades construidas discursivamente*, con propósitos específicos y sus “constructores”. De nuevo entonces, si la calidad educativa es entendida, primero en términos de lo que la “sociedad dominante” entiende por ella, ¿qué ocurre con los grupos no dominantes? y segundo, ¿cómo deberían entender tal calidad los grupos considerados como no dominantes en el ejercicio de la práctica educativa?

En efecto, se trata de una cuestión bastante problemática para quienes encontrándose en contextos en donde cuya población es mayoritariamente negra o indígena, pretenden emprender procesos de mejoramiento de la calidad, entendida esta desde una lógica digamos que particular.

Sin embargo, tal consideración es cuando menos contradictoria, la “calidad” implica estandarización. Si bien, una de las condiciones habilitantes del discurso etnicista de las comunidades negras a partir del componente organizativo es la necesidad de generar procesos cohesionados y eliminar la dispersión, esto no necesariamente implica la eliminación de la heterogeneidad y la diversidad de miradas ya que ésta, es un componente esencial a la hora de construir procesos etnoeducativos (afros), en estrecho vínculo con las comunidades y los contextos en los que éstas “operan”; en Colombia existen por lo menos seis regiones geográficas con asentamientos de comunidades negras, cada una con heterogeneidades internas. En estas comunidades se han emprendido procesos de construcción de propuestas etnoeducativas en el marco de las posibilidades brindadas por los diversos desarrollos institucionales que analizamos aquí en el segundo capítulo; pero también, han surgido iniciativas que incluso han pretendido superar éstos.

No obstante, la *estandarización* de los procesos administrativos, curriculares y didáctico-pedagógicos, se convierten en una de las principales *limitantes de estas iniciativas*. Mis lectores se preguntarán ¿por qué ocurre esto si muchos de estos proyectos funcionan bajo la lógica de “subversión” del sistema?; sin embargo, mi respuesta frente a esto tiene que ver de nuevo no con una lógica de imposición y disciplinarización de las prácticas sino con las posibilidades de gobierno que le brinda a los manejadores y decisores del Estado, tácticas y estrategias como el gerenciamiento y, dispositivos como el evaluador en el sector educativo.

Muchos proyectos etnoeducativos se han visto diezmados por estas dinámicas y otros, ni si quiera han podido emprenderse por esta misma lógica²². Piénsese entonces en un padre de familia que, aun viviendo en las riberas de los ríos del pacífico u otras de las zonas de asentamiento de las comunidades negras, —y que recrea las prácticas tradicionales de vida de la comunidad—, pero también, cree en el valor (tal vez simbólico) de la educación, y para ello con sustanciales esfuerzos, decide enviar a estudiar a su hijo a alguna de las cabeceras municipales de su región de influencia bajo la consigna según la cual a partir de la educación su “chiquillo” se superará y le deparará un mejor futuro. Padres de familia, docentes, estudiantes y directivos docentes en todo el país han generado una preocupación intrínseca a partir de los resultados de las pruebas saber 11 del ICFES, y son “conscientes” de que obtener malos resultados en éstas sería causal para que los sueños y añoranzas de que las nuevas generaciones se puedan “superar”, sería cada vez más un “imposible”.

De hecho —y de manera adicional—, la evaluación de estudiantes es apenas una de las formas en las que se puede entender el porqué de la *poca implementación de la etnoeducación afrocolombiana* y la cátedra de estudios afrocolombianos. También en el marco de los discursos sobre calidad, se han propuesto otras estrategias gubernamentales para “garantizarla”, apelando a principios de estandarización como los procesos de acreditación y certificación de colegios privados; aquí es necesario indicar que en las regiones de presencia de comunidades negras como el Pacífico o San Andrés islas, existen también colegios no oficiales que podrían ser cobijados por estas lógicas, las cuales generan un gran valor simbólico. Al respecto, según el Ministerio de Educación Nacional:

Los establecimientos educativos privados que se orientan a la excelencia en la gestión pueden optar por procesos de acreditación o certificación, que incorporan autoevaluación, evaluación

²² Ejemplo de esto son las iniciativas de Villa Paz o Matías Mulumba

externa y procesos de mejoramiento. Los procesos de acreditación son más exigentes, pues incorporan fuertemente los procesos misionales, es decir los educativos, los que son incluidos extensamente en la autoevaluación y revisados por pares académicos, tanto para el rector, como para las áreas de conocimiento impartidas, bienestar e infraestructura. En los procesos de certificación, un auditor o grupo de auditores verifica que el establecimiento educativo se ajusta a los requisitos del sistema o modelo de gestión (Mineducación 2016).

Usando estas clasificaciones se han definido distintas medidas gubernamentales que pretenden “mejorar” la calidad educativa en las instituciones de educación básica y media.

Por ejemplo, a partir de 2011, mediante el decreto 1055 [...] se estableció un sistema de incentivos para los rectores de los establecimientos educativos oficiales, clasificados de muy inferior a alto, que mejoren su clasificación en relación con el año inmediatamente anterior, y los colegios clasificados en superior y muy superior que mantengan o mejoren aquella categoría (Silva 2016, 72).

Las anteriores disposiciones han ocasionado que, en las instituciones educativas y colegios de educación básica y media de zonas urbanas y rurales, donde la población es identificada como mayoritariamente negra, se desestimulen las iniciativas etnoeducativas y se apele a los insumos curriculares reduccionistas y folcloristas propuestos por el Estado a partir de los diferentes documentos curriculares que citamos en el capítulo dos y sus desarrollos posteriores.

La idea básica que ronda esta desestimulación (y en consecuencia, cambio de conducta) de las comunidades educativas de afrodescendientes es el preguntarse el para qué emprender estos procesos cuando a la hora de evaluar a instituciones, docentes, estudiantes y la comunidad educativa se opera desde la lógica general, ocasionando esto en muchos casos que las instituciones educativas oficiales y privadas y escuelas rurales, “se pierdan” de incentivos económicos y de otras índoles, debido a la supuesta precariedad de sus procesos educativos (Córdoba, 2019).

Lo anterior implica que se reproduzcan lógicas reduccionistas en las estructuras curriculares y teleológicas de las instituciones educativas en el país, y en particular, de las comunidades negras. Piénsese por ejemplo en el *reduccionismo aplicado a la historia y geografía* del continente africano a partir del documento curricular, Marco General de Ciencias Sociales (1989) o los posteriores Lineamientos Curriculares para Ciencias Sociales (2002).

En este sentido, y, para terminar, reiteramos la idea según la cual, contrariamente a las ideas preconcebidas y reduccionistas que suelen presentar o describir el territorio africano como un extraño y uniforme continente de fauna y flora, de hambre, miseria y enfermedades (VIH,

por ejemplo) donde residen personas sin o con poca 'cultura' África es compleja, diversa, rica en recursos naturales y culturales, y multilingüe (Rojas 2008, 107).

Adicionalmente, se ha generado en y sobre la diáspora africana en nuestro país, un reduccionismo geográfico e histórico derivado de la colocación de los afrodescendientes, única y exclusivamente como ocupantes de tierras selváticas en el Pacífico, ignorando en este sentido por ejemplo que más de la mitad de la población negra del país, vive en los cascos urbanos. El reduccionismo histórico ha operado a partir del dispositivo educador, en lo relacionado con la confinación de la historia del negro en Colombia al periodo colonial y la esclavitud y, el desconocimiento de los aportes de los negros a la construcción de la Nación. A partir de lo anterior, la población blanca-mestiza del país "desentiende" los mecanismos de compensación a través de la discriminación "positiva" en diferentes políticas y programas institucionales en el país como el programa especial de créditos-beca para estudios universitarios exclusivos para afrodescendientes.

En cuanto al reduccionismo en el que se ha encasillado a las comunidades negras, también vale la pena destacar el lugar sociológico marginal en el que se lo ha ubicado, el cual, de nuevo, corresponde por ejemplo a las concepciones generales sobre conceptos como pobreza, desarrollo, entre otros endosados a las comunidades negras.

Por su parte, la educación en esta lógica, ha sido utilizada para *folclorizar* las representaciones culturales de los negros, en un aparente intento sistemático por situar a la alteridad negra bajo esta perspectiva, por ello, los discursos sobre éstos y las estructuras curriculares han hecho mayor énfasis en este aspecto, generando una imagen tergiversada y, de nuevo, reduccionista sobre esta población.

La escuela es un lugar privilegiado para la expresión de las diferencias culturales, pero también para la emergencia de formas estereotipadas de representar dichas diferencias. Y en este sentido, el currículo juega un papel central en la legitimación o no de este tipo de fenómenos socialmente construidos. De esta manera, existe una tendencia a folclorizar la diferencia, lo que conlleva otro modo de discriminación, que reduce y estigmatiza la representación identitaria. Ejemplos de lo anterior son las dinámicas escolares en las cuales las poblaciones negras, afrocolombianas y raizales aparecen representadas exclusivamente en situaciones como la rumba, el carnaval o la fiesta, recortando su existencia a un solo rasgo. La reproducción de estas formas de cultura escolar poco aporta en la generación de verdaderos procesos democráticos de reconocimiento y ejercicio del derecho a la diferencia (Rojas 2008, 60).

Los *reduccionismos* y la *folclorización* son algunos de los "peligros" que la etnoeducación afrocolombiana enfrenta en el marco de la gubernamentalización del Estado.

La dificultad para enfrentar estos fenómenos reside en el hecho de que no son fácilmente identificables, se camuflan bajo discursos que finalmente sub-valorizan y escamotean la alteridad negra.

La representación social del negro a partir de estos discursos, prácticas, estrategias, dispositivos y tecnologías de gobierno, que operan en el nuevo *proyecto de nación neoliberal colombiana*, adjetiviza y a su vez subjetiviza su alteridad a partir de categorías como, *simples, naturales, sin o con poca historia, sin desarrollos y aportes a la intelectualidad, hábiles deportistas y fuertes físicamente, pero sub-desarrollados, selváticos, individuos de folclor, jolgorio, etc.* Frente a esto, el “peligro” trasciende lo “errado” de los discursos, más bien, se debe prestar atención al poder performativo de éstos, que como hemos discutido, se ven potenciados en los contextos educativos en el marco de las estrategias y dispositivos de gobierno implementadas por el Estado colombiano.

Por lo anterior, son evidentes los efectos en cuanto la alteridad negra ha sido estereotipada a partir de estos discursos, pero aún peor, los discursos, han generado un escenario en el que la respuesta cotidiana de los individuos de esta colectividad, hace visible la interiorización de estas narrativas, que a la postre, aparecen como propias del pueblo negro, caracterizando estas categorías como esenciales para lo que significa *ser negro*. En consecuencia, los individuos que pudiesen auto-reconocerse como negros, deben “forzosamente” contar con estas características, las cuales deben ser “defendidas” en la práctica. Esto se puede evidenciar en “simples enunciados” como los de: “no pareces negro”, “hay que saber bailar... si usted no sabe, no hace, no tiene no es negro”, “que raro que no juegues fútbol”, entre otras.

Conclusiones

A lo largo de esta investigación nos preocupamos por interpretar el discurso de producción del sujeto étnico negro a partir de la etnoeducación afrocolombiana entre 1991 y 2002 desde un enfoque de la gubernamentalidad; concretamente nos preguntamos por ¿Cómo entender el discurso de producción de la alteridad negra a partir de la etnoeducación afrocolombiana entre 1991 y 2002 desde un enfoque de la gubernamentalidad?, frente a lo cual, podemos concluir de manera general que, el sujeto étnico negro, ha sido construido discursivamente a partir de un régimen de verdad que pretende situarlo y definirlo en términos reduccionistas y folclorizados, lo que da pie, a fenómenos neo y endorracistas. En esta configuración, la etnoeducación, tal y como se la concibe, cuenta con un papel importante, pero no exclusivo. De hecho, los Marcos Discursivos Básicos, operan a partir de lógicas, escenarios y contextos disímiles, decantándose sí, en forma de verdad, a través del aparato educativo.

Con el propósito de analizar de mejor manera los resultados de esta *pregunta de investigación* y, también, para organizar de forma más adecuada las conclusiones; se ha optado por *desarrollar* las otras conclusiones importantes (más particulares) de este estudio a partir de los objetivos específicos (estrechamente relacionadas con las preguntas “problemáticas” que se desprenden de la pregunta general y que se presentan en la introducción de cada capítulo). La idea es sintetizar de manera “conclusiva” los resultados que arrojó cada objetivo y pregunta específica.

Con el *primer objetivo* nos propusimos: *analizar la forma en que ha operado la racionalidad gubernamental en la construcción discursiva de alteridades a partir de técnicas y dispositivos específicos como el educativo*. Como resultado encontramos que: Es preciso comprender el “andamiaje” teórico que nos proporcionan los estudios sobre gubernamentalidad en su “genealogía” de las racionalidades (imperial, estatal y gubernamental), pues a cada una de éstas, le ha de corresponder una manera específica en la que han operado las sociedades, los objetivos generales que persiguen y la forma de comprender la “operatividad” del poder, los grupos dominantes y sus discursos de “dominación”. Así entonces, al indagar por la forma en que cada una de estas racionalidades opera encontramos que, la *racionalidad imperial* operaba a través del

derecho y el ejército y su objetivo era aumentar la riqueza del soberano, la *racionalidad estatal* operaba a través de la disciplinarización, en una economía de los cuerpos, su objetivo era domesticar a las sociedades para alcanzar metas particulares impuestos por los grupos hegemónicos y por último, la *racionalidad gubernamental* opera a través de la generación de discursos de verdad y el deseo, su objetivo es conducir la conducta de los individuos sin que estos se perciban como controlados.

Los *discursos de verdad y el deseo* son las formas concretas con las que la racionalidad gubernamental *construye realidades*, y en particular, construye tipos específicos de alteridad. Para el caso de la alteridad negra, se ha construido un discurso de verdad que ha cambiado el sentido de características de este pueblo que otrora eran consideradas como negativas, entre otras cosas. La forma en que sea asentado este discurso en la etnoeducación es a través del deseo, pues durante muchos años antes de la promulgación de la constitución de 1991, las comunidades negras habían hecho hincapié en la necesidad de una forma particular de educación para este pueblo.

Con el *segundo objetivo*, nos propusimos: *interpretar los discursos estatales y no estatales operativos en la construcción de la alteridad negra en Colombia*: allí encontramos a partir de nuestra propia interpretación, que existen por parte de los actores, tres marcos discursivos básicos a partir de los cuales se ha posibilitado la construcción de la alteridad negra: primero el marco discursivo básico que se refiere a las *nuevas identidades, la multiculturalidad y el multiculturalismo*; segundo, el marco discursivo básico que se refiere al *territorio* y por último; *el marco discursivo básico que desarrolla el componente organizativo y político*. Por su parte, en los actores no estatales, identificamos tres marcos discursivos básicos a partir de los cuales se concibe la mismidad negra (presentada exógenamente como alteridad), el *étnico-identitario*, el *territorial-organizativo* y el de *reivindicación histórica*.

En general, podemos concluir que *los marcos discursivos básicos estatales continúan con la lógica de la subvaloración de la alteridad*. Esta conclusión es resultado de interpretar las formas escamoteadas y “continuistas” que presentan estos discursos sobre elementos particulares, la continua racialización de las comunidades negras y el reduccionismo discursivo que se aplica. En cambio, los marcos discursivos básicos generados a partir de diversos *actores no estatales, son más complejos y profundos en su*

concepción, sin embargo, aún se presentan “choques” y contradicciones, lo que nos obliga necesariamente a indicar que éstos no deben ser esencializados, pues a cada particular le ha de corresponder una forma específica de indagación.

En el *tercer objetivo* nos propusimos: *analizar la forma en que se han asentado los discursos de construcción de la alteridad negra en la propuesta que actores estatales y no estatales han hecho sobre etnoeducación afrocolombiana*. Concluimos que, el discurso estatal racializado y reduccionista sobre las comunidades negras que mencionamos en el anterior párrafo, se ha asentado en la propuesta institucional sobre etnoeducación afro, principalmente a partir de los lineamientos curriculares de ciencias sociales y de la cátedra de estudios afrocolombianos (una de las formas institucionales de la etnoeducación afro desde 2002). Por su parte, los *marcos discursivos básicos*, que consideramos son más *amplios y profundos*, de los *actores no estatales*, han privilegiado las propuestas curriculares también, pero tejidas en comunidad, teniendo en cuenta la particularidad de los entornos y la retroalimentación de todos los actores que puedan vincularse al proceso. En el caso del proyecto denominado “Comunidad y Etno-cultura” se obtuvieron importantes resultados para revalorización efectiva de la alteridad negra precisamente porque todos los actores estuvieron involucrados en el proceso de propuesta, ejecución y evaluación desde sus singularidades, pretendiendo una propuesta en y para la vida y no para “potenciar” únicamente el valor de la nación; a partir de lo anterior, se concibe al negro en estrecho vínculo con la comunidad, el territorio y la ancestralidad, la cual no puede ser concebida simplemente como folclor sino como una especie de lazo que se establece entre las comunidades y las condiciones de vida que les son inherentes y desde las cuales, pueden aportar, al conjunto de la sociedad, basados en una lógica del respeto por la vida y los recursos.

En el *cuarto y último objetivo*, nos propusimos: *Interpretar la forma en que se ha gubernamentalizado la etnoeducación afrocolombiana*. Encontramos que este proceso de gubernamentalización ha ocurrido a partir de diversas tácticas, estrategias, técnicas y tecnologías como la nueva lógica de gerenciamiento, los procesos de evaluación e índices exógenos y, por último, el discurso de calidad, que operativizado en el dispositivo educador, han posibilitado la conducción de la conducta de los individuos de la alteridad negra de una forma casi imperceptible.

Frente a lo anterior, ¿cómo queda parado el proyecto etnoeducativo afrocolombiano?, nuestra respuesta en este sentido crítica el hecho de que es imposible que las comunidades negras, de manera generalizada, puedan proponer e implementar propuestas etnoeducativa puesto que para el control de los procesos educativos que generan campos de saber, son externos a las lógicas planteadas en estas propuestas.

Por ello, se recomienda que a la par de las importantes y extendidas críticas y propuestas sobre temas que han preocupado a las dirigencias del movimiento negro, en y desde lo etnoeducativo, como el currículo, las formas de vinculación docente, infraestructura y demás, se preste atención a estas "nuevas" formas en las que los procesos vienen siendo controlados como las propuestas gerenciales, los regímenes evaluativos, de certificación, rankings y sus derivadas consecuencias tanto positivas como negativas.

No llamar la atención sobre los elementos discutidos, puede conducir a que se sigan reproduciendo lógicas reduccionistas, folclorizadas y folclorizantes en y sobre las comunidades negras en el país, tendencia en la cual la etnoeducación podría situarse como potenciadora de la subvaloración de las comunidades negras.

Frente a esto y como último elemento, vale la pena preguntarse para posteriores análisis y reflexiones, ¿cómo se puede construir un verdadero proceso etnoeducativo afrocolombiano en el que se paleen las estrategias, tácticas, tecnologías y dispositivos de gobierno?, ¿esto necesariamente conduciría a la eliminación de los reduccionismos y la folclorización de estas comunidades?, ¿cómo se pueden ampliar en las discusiones sobre la política educativa estas discusiones?, siendo las anteriores cuyas respuestas nos pueden dar más claridades sobre nuestro objeto de estudio y reflexión.

Lista de referencias

- Abril, N. G. (2012). Análisis crítico del discurso: conceptualización y desarrollo. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 41-62.
- Adorno, R. (1988). El sujeto colonial y la construcción cultural de la alteridad. *Revista de crítica literaria latinoamericana*, 55-68.
- Álvarez Gallego, A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria: en busca del sentido actual de la escuela*. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Arboleda, S. (2004). El pacífico sur desde la mirada clerical en el siglo xx: Apuntes para pensar la religiosidad popular afrocolombiana. En A. (. Rojas, *Estudios Afrocolombianos. Aportes para un Estado del Arte*. (págs. 195-224). Popayán: Universidad del Cauca.
- Balanta Castilla, G. (2017). Territorio, Identidad y Cultura en las Comunidades Afrocolombianas (en Youtube). Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=H_tbIEhome0
- Bodnar, Y. (1990). Aproximación a la etnoeducación como elaboración teórica. En Y. Bodnar, *Etnoeducación: conceptualización y ensayos* (págs. 41-96). Santa Fe de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Botticelli, S. (2016). La gubernamentalidad del Estado en Foucault: Un problema moderno. *Praxis filosófica*, 83-106.
- Centro de Coordinación para la Acción Integral (CCAI). (2012). *Consolidating “Consolidation” Colombia’s “security and development” zones await a civilianhandoff, while Washington backs away from the concept*. Washington: Washington Office on Latin America.

- DANE. (2005). *Censo General de Población 2005*. Bogotá D.C.: Departamento Administrativo Nacional de Estadística.
- Davis, S., & Stubbs, J. (2002). Las políticas de organismos internacionales: los afrodescendientes en la agenda del Banco Mundial, avances y retos. *Primero Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana* (págs. 23-24). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Desrosières, A. (2008). *Pour une sociologie historique de la quantification*. Paris: L'argument statistique I.
- El Tiempo. (30 de Agosto de 1998). Cali, la capital de los negros en Colombia. *Diario el Tiempo*, págs. 01-03.
- Escardó, Z. Y. (2015). Performatividad, prácticas corporales y procesos de subjetivación. *Diario de Campo* 6, 70-74.
- Escobar, A., Grueso, L., & Rosero, C. (1997). El Proceso Organizativo De Comunidades Negras En Colombia. *Ecología Política*, 47-64.
- Foucault, M. (1984). El juego de Michel Foucault. En M. Foucault, *Saber y verdad* (págs. 127-162). Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (2001). *Des espaces autres. Dits et écrits II*. Paris: Gallimard.
- _____. (2005). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Fabula Tusquets Editores.
- _____. (2006). Governmentality. En A. Sharma, & A. Gupta, *The Anthropology of the State* (págs. 131-144). Oxford: Oxford: Maxwell Publishing.
- Garcés Aragón, D. (2005). *La Educación Afrocolombiana: escenarios históricos y etnoeducativos 1975-2000*. Cali: Sin determinar.
- García Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei*, 1-8.
- Giraldo, H. D. (2016). Gubernamentalidad: de la tradición biopolítica a la tradición gubernamental. *Cuestiones de filosofía*, 89-108.

- Gonzalbo Aizpuru, P. (1999). Mitos y realidades de la educación colonial. En P. (. Gonzalbo Aizpuru, *Educación rural e indígena en Iberoamerica* (págs. 25-51). México D.F.: El Colegio de México y Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED.
- Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de sociología*, 67-87.
- Jaramillo Uribe, J. (1982). El proceso de la educación del virreinato a la época contemporánea. En J. Jaramillo Uribe, *Manual de Historia Colombiana* (págs. 249-339). Bogotá: Tercer mundo editores.
- Juan, J., López, S., Muñiz, G., García, C., López, A., & Jimenez, M. (2014). La investigación cualitativa. *XIKUA Boletín Científico de la Escuela Superior de Tlahuelilpan*.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Lizarrazo, T. (25 de Marzo de 2015). Calidad de la educación en Colombia se rajó: 5 puntos sobre 10. *El Tiempo*. Obtenido de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-15464577>
- Llanos, V. (2015). *Poder soberano, poder disciplinario, biopoder y biopolítica en Foucault*. Recuperado el Octubre, de Académia sitio web: https://www.academia.edu/15784583/Poder_soberano_poder_disciplinario_biopoder_y_biopolítica_en_Foucault
- Margáin, H. (2009). *Racionalidad, lenguaje y filosofía*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filosóficas.
- Martín, N. J. (2018). La invisibilización de África y la diáspora africana en la enseñanza de la historia de Colombia. Análisis desde los textos escolares de ciencias sociales. *O Manual Escolar no Ensino da História*, 32-50.
- Mendizábal, I., & Van Dijk, I. (1999). *Análisis del discurso social y político*. Quito: Abya-Yala.

- MinEducación. (2015). *¿Qué es el Índice Sintético de Calidad Educativa?* Recuperado el 2019, de Ministerio de Educación Nacional: <https://www.calidadeducativasm.com/wp-content/uploads/2015/10/indice-sintetico.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional; Proceso de Comunidades Negras. (2002). *Primero Foro Nacional de Etnoeducación*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Mitjans, A. (2002). Las políticas de organismos internacionales: acciones y mecanismos de cooperación de la UNESCO. *Primero Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana* (págs. 19-23). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Moreno Parra, H. (2012). Derechos diferenciados y Estado multicultural en Colombia. *Repositorio Universidad del Valle*, 01-22.
- Nicholls, E. (2015). Towards a Theoretical Understating of How to Study the State: Governmentality, Power and Governmental Regimes. *Repositorio institucional UASB*, 1-30.
- Olmos Alcaraz, A. (2010). Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el otro en nuestras escuelas. *Revista de educación no 353. Identidad y educación*, 469-493.
- Proceso de Comunidades Negras. (2015). *Modelo conceptual y metodológico para la implementación de procesos de memoria histórica para comunidades y organizaciones afrodescendientes*. Bogotá: PCN.
- Ramos-Zincke, C. (2018). Dispositivo de evaluación y gubernamentalidad del sistema educacional: entretejimiento de ciencia social y poder. *Cinta de Moebio*, 41-55.
- Restrepo, E. (2002). Políticas de la alteridad: Etnización de "comunidad negra" en el Pacífico sur colombiano. *Journal of Latin American Anthropology*, 34-58.
- _____. (2011). Etnización y multiculturalismo en el Bajo Atrato. *Revista colombiana de antropología*, 47, 3768.

- Robinson de Saavedra, D. (2002). La política de Etnoeducación Afrocolombiana. *Primero Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana* (págs. 13-17). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional y la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras.
- Rojas, A., & Guzmán, E. C. (2005). *Educar a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca. Obtenido de <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/40028.pdf>
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University.
- Rose, N., O'Malley, P., & Valverde, M. (2006). Governmentality. *Annual Review of Law and Social Science*, 83-104.
- Ruiz, C. (2009). La alteridad. *Casa del tiempo*, 99-101.
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de Moebio*, 1-10.
- Sociedad y postmercado. (5 de Octubre de 2014). *Poder soberano, poder disciplinario, biopoder y biopolítica en Foucault*. Recuperado el Octubre de 2019
- Torres, V. A. (2001). Comunidad y etno-cultura. *Revista Nodos y Nudos*, 45-53.
- Triviño Garzón, L., & Palechor Arévalo, L. (2006). Logros y retos de la etnoeducación en Colombia. *Universitas*, 145-182.
- Vargas Castro, E. (2017). *Lo afro y lo negro en Colombia: genealogía del texto escolar 1991-2008*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vergara, L. G. (2011). Habermas y la teoría de la acción comunicativa. *Razón y palabra*, 220-294.
- Vidiella, J. (2014). Performatividad y poder. Políticas de representación e identidad: corporización y performance. *Revista DCO*.
- Zsurmuk, M., & Mckee, R. (2009). *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos*. México D.F. : Siglo XXI Editores.

Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e historia, la enseñanza: un objeto de saber*. Bogotá: Ediciones foro nacional por Colombia.

Entrevistas realizadas por el autor

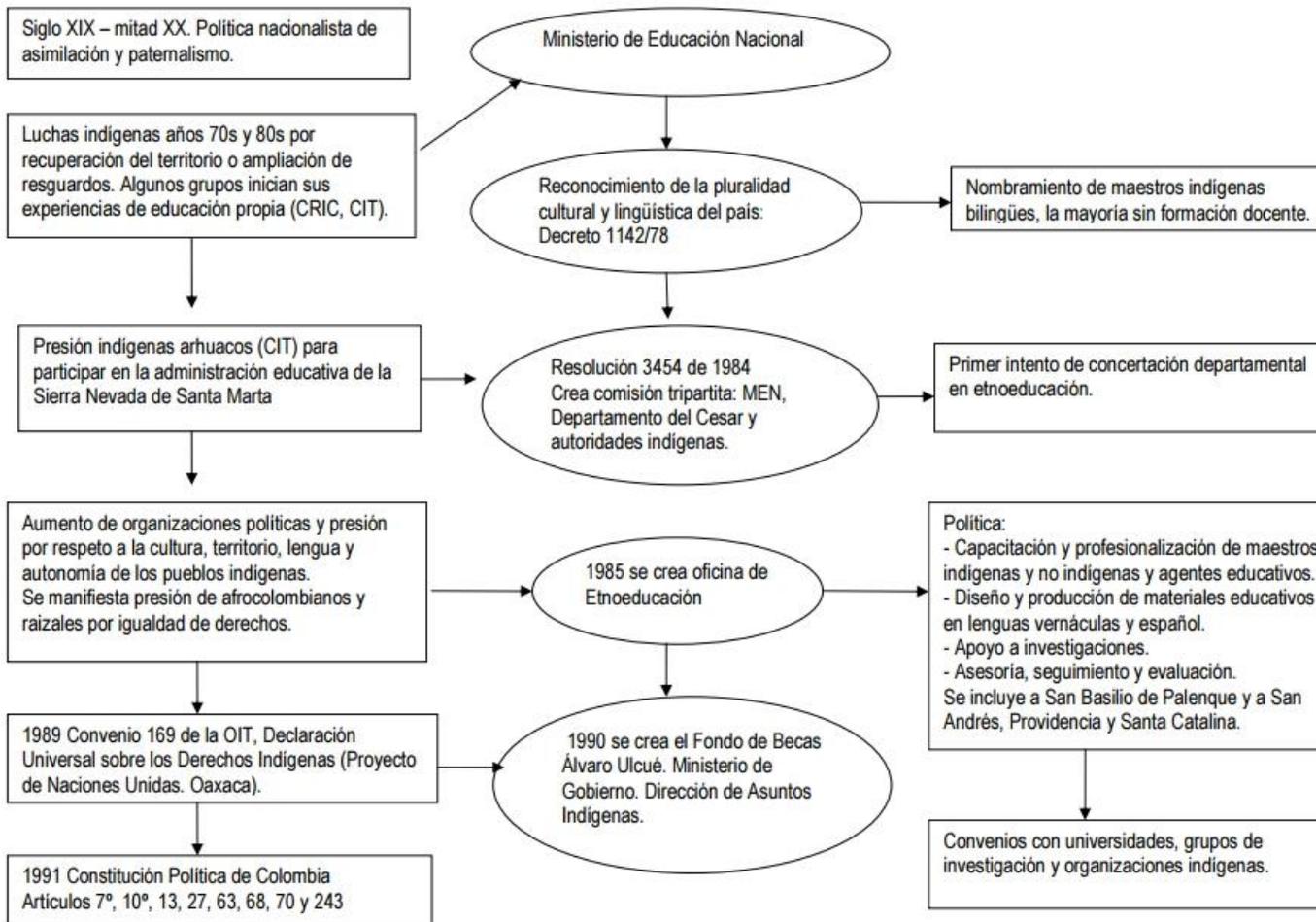
Cabezas, Nicolás. Tumaco, Nariño, Colombia, 08 de septiembre de 2019

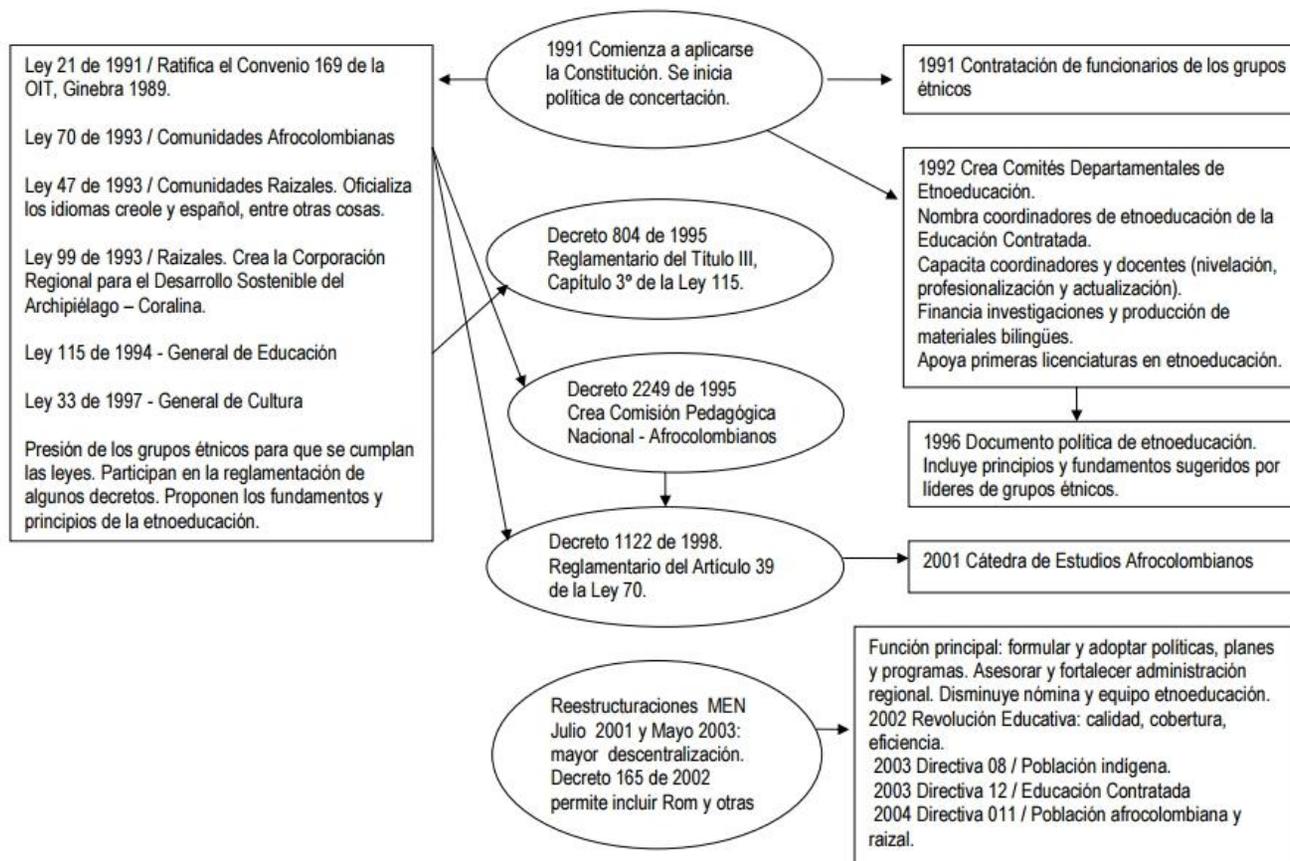
Castillo, Visitación. Tumaco, Nariño, Colombia, 04 de enero de 2020

Córdoba, Olver. Tumaco, Nariño, Colombia, 22 de enero de 2029

Anexos

Anexo 1. Proceso histórico de la Política Educativa Para Grupos Étnicos. Patiño, P.E. (2004).





Anexo 2: Aval del Comunitario Unión Río Chagüí para la realización de entrevistas



CONSEJO COMUNITARIO UNIÓN RÍO CHAGÜÍ

Resolución de titulación colectiva del territorio No. 002201 de 03 de diciembre del 2002

DEPARTAMENTO DE NARIÑO MUNICIPIO DE TUMACO

NIT 840.000.648-1

EL CONSEJO COMUNITARIO UNIÓN RÍO CHAGÜÍ.

AVALA

La realización de trabajo de campo en nuestro territorio del proyecto de investigación: **"Etnoeducación, discursos y alteridad: La construcción del sujeto étnico negro desde un enfoque de la gubernamentalidad en Colombia, 1991-2002"** a del estudiante-investigador **Yulian Fernando Segura Castillo**. Este aval se otorga en el marco de la autonomía que consagra la Constitución Política de Colombia.

La presente certificación se expide a petición verbal de **Yulian Fernando Segura Castillo con C.C. 1004638713**, integrante de este Consejo Comunitario, quien con el acompañamiento de un monitor designación por este consejo Consejo.

Para mayor constancia, se firma en el Distrito Especial de Tumaco, a los veinte (20) días del mes de diciembre de 2019.

Atentamente

ELMER SAYAS RIASCOS C.C.

12.909.190 de Tumaco

Representante legal.

Consejo Comunitario Unión Río Chagüí.

Dirección: Calle Nueva Creación, Casa No. 53 enseguida de Boutique Estilos Email
consejocomunitario.chagui@gmail.com Celular 3178956128

Anexo 3: Preguntas semiestructuradas de entrevistas realizadas.

Entrevista

Objetivo:

Indagar los discursos de etnicidad entre sujetos que se autoreconocen como negros a cerca de la educación para afrocolombianos.

Preguntas de la entrevista.

1. ¿A qué grupo étnico usted pertenece?
2. ¿Qué significa para usted pertenecer a este grupo?
3. ¿qué condiciones le permiten identificarse con este grupo étnico?
4. ¿conoce o sabe algo de los procesos educativos para negros?
5. ¿cree usted que la etnoeducación y la Catedra de Estudios Afrocolombianos son importantes para lo que significa ser negro?
6. ¿por qué?
7. ¿en los contextos en los que usted ha trabajado/estudiado ha tenido contacto con la etnoeducación afro/Catedra de Estudios Afros?
8. ¿qué tipo de persona negra ayudan a construir los contenidos?
9. ¿por qué?

Anexo 4: Consentimiento informado de entrevistas citadas en el documento.

Universidad Andina Simón Bolívar

Consentimiento Informado

A través de la firma en el presente documento, yo Nicol Torres Cabezas con documento de identificación N° 1085 3241832, y número de teléfono celular 322 305 1624 expreso mi aceptación voluntaria de participar en el desarrollo de la investigación denominada: **"Etnoeducación, discursos y alteridad: la construcción del sujeto étnico negro desde un enfoque de la gubernamentalidad en Colombia, 1991-2002."** Esta investigación se desarrolla como requisito de grado de la Maestría en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador del estudiante **Yulian Fernando Segura Castillo con pasaporte AT404111.**

Declaro que antes de firmar este documento se me ha informado que:

- Mi participación consistirá en contribuir de manera activa en el desarrollo de las técnicas e instrumentos de recolección de información tales como, observaciones, entrevistas individuales y focales
- En el transcurso del desarrollo de la investigación tengo la libertad de retirarme en cualquier momento.
- Mi participación en la investigación NO implica gastos monetarios, ni la adquisición de algún tipo de responsabilidad, ni de beneficio o remuneración alguna.
- Si tengo alguna inquietud relacionada con el estudio o que se suscite a partir de mi participación en el mismo, puedo manifestarla a los investigadores
- Podré conocer los resultados del estudio una vez éste culmine y si estoy interesada, los desarrollos posteriores que se lleven a cabo a partir de la información recolectada con este trabajo

Nicol
Firma

Universidad Andina Simón Bolívar

Consentimiento Informado

A través de la firma en el presente documento, yo Dives Córdoba con documento de identificación N° 59 845 222, y número de teléfono celular 152 3162917409 expreso mi aceptación voluntaria de participar en el desarrollo de la investigación denominada: **"Etnoeducación, discursos y alteridad: la construcción del sujeto étnico negro desde un enfoque de la gubernamentalidad en Colombia, 1991-2002."** Esta investigación se desarrolla como requisito de grado de la Maestría en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador del estudiante **Yulian Fernando Segura Castillo con pasaporte AT404111.**

Declaro que antes de firmar este documento se me ha informado que:

- Mi participación consistirá en contribuir de manera activa en el desarrollo de las técnicas e instrumentos de recolección de información tales como, observaciones, entrevistas individuales y focales
- En el transcurso del desarrollo de la investigación tengo la libertad de retirarme en cualquier momento.
- Mi participación en la investigación NO implica gastos monetarios, ni la adquisición de algún tipo de responsabilidad, ni de beneficio o remuneración alguna.
- Si tengo alguna inquietud relacionada con el estudio o que se suscite a partir de mi participación en el mismo, puedo manifestarla a los investigadores
- Podré conocer los resultados del estudio una vez éste culmine y si estoy interesada, los desarrollos posteriores que se lleven a cabo a partir de la información recolectada con este trabajo

Dives
Firma

Universidad Andina Simón Bolívar

Consentimiento Informado

A través de la firma en el presente documento, yo Yulian Fernando Segura Castillo C. con documento de identificación N° 59 880 702, y número de teléfono celular 315 547 9826 expreso mi aceptación voluntaria de participar en el desarrollo de la investigación denominada: **"Etnoeducación, discursos y alteridad: la construcción del sujeto étnico negro desde un enfoque de la gubernamentalidad en Colombia, 1991-2002."** Esta investigación se desarrolla como requisito de grado de la Maestría en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador del estudiante **Yulian Fernando Segura Castillo con pasaporte AT404111.**

Declaro que antes de firmar este documento se me ha informado que:

- Mi participación consistirá en contribuir de manera activa en el desarrollo de las técnicas e instrumentos de recolección de información tales como, observaciones, entrevistas individuales y focales.
- En el transcurso del desarrollo de la investigación tengo la libertad de retirarme en cualquier momento.
- Mi participación en la investigación NO implica gastos monetarios, ni la adquisición de algún tipo de responsabilidad, ni de beneficio o remuneración alguna.
- Si tengo alguna inquietud relacionada con el estudio o que se suscite a partir de mi participación en el mismo, puedo manifestarla a los investigadores
- Podré conocer los resultados del estudio una vez éste culmine y si estoy interesada, los desarrollos posteriores que se lleven a cabo a partir de la información recolectada con este trabajo

Yulian Fernando Segura Castillo
Firma