

**NAYIBE KATHERINE ARBOLEDA HURTADO
Y YOLIMA PEREA PEREA**

COMPILADORAS

LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS

**UNA APUESTA DE JUSTICIA
ÉTNICO-RACIAL EN LA ESCUELA**



FERIA INTERNACIONAL
del LIBRO de CALI 2020

 **GEUP**
GRUPO DE EDITORIALES
UNIVERSITARIAS DEL PACÍFICO

Colección:
En memoria de Juan Camilo Sierra Restrepo



 Editorial
Universidad
Icesi



GEUP

GRUPO DE EDITORIALES
UNIVERSITARIAS DEL PACÍFICO



LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS

Una apuesta de justicia
étnico-racial en la escuela

Compiladoras:
Nayibe Katherine Arboleda Hurtado
y **Yolima Perea Perea**



FERIA INTERNACIONAL
LIBROeCALI20

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Una apuesta de justicia étnico-racial en la escuela / María Isabel Mena García [y otros]; compiladoras Nayibe Katherine Arboleda Hurtado y Yolima Perea Perea - 1a ed. -- Cali : Escuela Militar de Aviación "Marco Fidel Suárez" (EMAVI) : Universidad Icesi, 2020.

266 páginas ; 21 cm.

Incluye índice de contenido.

ISBN: 978-958-5590-43-4 (PDF).

1. Etnoeducación 2. Diáspora 3. Afrodescendientes - Colombia.

I. Mena García, María Isabel, autora. II. Arboleda Hurtado, Nayibe Katherine, compiladora. III. Perea Perea, Yolima, compiladora.

301.45196 cd 21 ed.

Catalogación en la fuente - Universidad Icesi

*La Cátedra de Estudios Afrocolombianos.
Una apuesta de justicia étnico-racial en la escuela*

© Derecho reservado para los autores

Grupo de Editoriales Universitarias del Pacífico (GEUP)

Gestión editorial

Escuela Militar de Aviación "Marco Fidel Suárez" (EMAVI).
Universidad Icesi.

Diseño de colección

Universidad de San Buenaventura Cali.

Corrección de estilo

Rocio Manzano.

Diseño de carátula, diagramación y maquetación

Johanna Trochez - Ladelasvioletas.

Imagen de la portada

Imba de Pangea - Caja Negra. Gabriel Acuña Rodríguez.

ISBN: 978-958-5590-43-4 (PDF)

Prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier medio
reprográfico, sin la autorización escrita de los editores y de los propietarios
del *copyright*. Los textos en esta publicación fueron proporcionadas por las
compiladoras, por lo que declaran tener la autorización para otorgar su uso.

Primer edición, octubre de 2020

Edición especial para la Feria Internacional del Libro de Cali de 2020

Imba de Pangea – Caja Negra

Sobre la imagen de la portada

POF GABRIEL ACUÑA RODRÍGUEZ



En *Imba de Pangea – Caja negra*, tomo las marímbulas o cajas de pulso, elementos musicales originarios de África central muy difundidos en la música caribeña, variando la presentación tradicional de éstas. La parte frontal de la marímbula ha sido reemplazada por fragmentos de la silueta de mi rostro a manera de máscaras africanas, la cual se intersecta con los croquis de África y América en una posición de cercanía, como lo plantea la teoría del gran continente de Pangea. En swahili y otros dialectos africanos la palabra Imba significa canto, por tanto Imba de Pangea sería algo como Canto de la Unión. La idea es que en cada marímbula construida los croquis de África y Sudamérica estarán más separados, perdiéndose así la resonancia del instrumento al estar más abierta la caja, aludiendo a la profunda imborrable y necesaria herencia africana en nuestra cultura latinoamericana.

AGRADECIMIENTOS



De manera especial queremos extender nuestro más sincero agradecimiento a todas las personas que hicieron posible la producción de este libro.

A las **docentes etnoeducadores de la I. E. Bartolomé Loboguerrero**: Ana Lucia Herrera Murgueitio, Betty Sarria Peláez, Cindy Tatiana Erira, Clara Ángela Parra, Clarena Cobo Vergara, Erika Castillo, Esther Julia Sinisterra, Bonilla, Gloria Zabala Torres, José Cristino Lozano, Liceth Johanna Rodríguez, Lina Marcela González, Lisbeth Patiño, Luz Miriam Ortiz, Luz Stella Loaiza Ayala, Martha Pinillos, Mónica Andrade Mosquera, Mónica Morales, Nancy Roa Gutiérrez, Nidia Alvarado Caicedo, Nohemí Petty, Ruby Alba Pillimué Indico, Stella Castro Villarreal, Susy Rosana España, Víctor Albornoz Asprilla, Victoria Eugenia Palacios Barahona, William Quintero.

Al **equipo directivo de la I. E. Bartolomé Loboguerrero**: Nhora Claudia Villaquirán, Claudia Belarmina Ortiz, Oudín Blandón, José Barreto y Jairo Leyton.

A las **asistentes del Centro de Estudios Afrodiaspóricos (CEAF)**: Patricia Benítez, Eliana Marcela Charrupi Viveros, Venus Patricia Pandales Ibarguen, Lina Lucumí y en especial a Karina

Alexandra Gómez Garrido por su compromiso, dedicación y entrega en la consecución de permisos y revisión de los textos.

A las **autoras y autores** que amablemente nos compartieron sus artículos por apoyar esta iniciativa. A las maestras y maestros que utilizaran este material, por contribuir en la lucha contra el racismo, hacer de la escuela un lugar libre de violencias y con su práctica pedagógica diaria, hacer un reclamo de justicia étnico-racial.

CONTENIDO



- 7 Imba de Pangea – Caja Negra
- 9 Agradecimientos
- 13 Presentación

NORMATIVIDAD

- 19 Lineamientos curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos

HISTORIAS INTERCONECTADAS

- 85 Apuntes para pensar la historia desde el ámbito educativo

ORALIDAD Y LITERATURA

- 115 La muñeca negra
- 121 Escritura y diáspora afrocolombiana: militancia letrada de la raza

ARTES Y ESTÉTICAS

- 139 Una aproximación a las estéticas afrodescendientes en el arte colombiano
- 159 Peinillas y participación popular: pelea de machetes en Haití, Cuba y Colombia

TRADICIONES LOCALES

- 193 El Mar
- 201 Saberes populares y creencias
- 207 El Boquinetto Egoísta
- 227 María Catalina Loango
- 257 Glosario de la Lengua Palenquera

- 261 Sobre las compiladoras

PRESENTACIÓN

POR NAYIBE KATHERINE ARBOLEDA HURTADO Y YOLIMA PEREA PEREA



Con la promulgación de la Constitución Política de 1991, se reconoció la condición multiétnica y pluricultural de nuestro país, se amplió el marco normativo que proporcionó a sus ciudadanos y ciudadanas, un mayor número de derechos y de posibilidades para construir democracia. En este contexto también se institucionalizó el reconocimiento jurídico de la afrocolombianidad, específicamente, en el campo educativo, a través del Decreto 804 de 1994, por el cual se reglamentó la política etnoeducativa para los territorios de comunidades negras, la cual inauguró un campo de intervención para una educación con pertinencia étnica y cultural basada en sus legados históricos y ancestrales.

Para el desarrollo de la educación formal, el Decreto 1122 del 18 de junio de 1998, establece que, en todos los planteles educativos públicos y privados del sistema educativo nacional, debe incluirse la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) como parte del Proyecto Educativo Institucional. Adicionalmente, el Decreto 3323 del 21 de septiembre de 2005, reglamentó el concurso de etnoeducadores afrocolombianos y raizales para la provisión de cargos necesarios en las entidades territoriales, lo que sintetiza el marco jurídico oficial para el desarrollo e implementación de la CEA en el sistema de educación oficial del país.

Pese a estas importantes transformaciones sociales y políticas, en los últimos años se han agudizado las ideologías y prácticas de poder sustentadas en las ideas de raza, sexualidad, clase y género polarizando la sociedad colombiana. Los casos más importantes están asociados a: la estigmatización geográfica y cultural de las comunidades racializadas, al racismo en programas de entretenimiento como el “Soldado Micolta” o “Lucumí” en Sábados Felices, y/o los discursos de la política nacional y local. Esto deja entrever que todavía queda mucho camino por recorrer, y la escuela es el principal escenario para eliminar el racismo y la discriminación racial en la vida cotidiana.

En ese orden de ideas, la CEA se presenta como apuesta de justicia étnico-racial la cual aporte nuevos elementos al análisis y la reflexión sobre la labor educativa y contribuya a la consolidación de la convivencia armónica basada en la aceptación y el respeto hacia la diferencia. Así pues, esta compilación busca fortalecer las relaciones interculturales en la escuela, a través del reconocimiento y valoración de la historia y las trayectorias de las poblaciones de ascendencia africana en Colombia, lo que, a corto, mediano y largo plazo, contribuirá a generar una cultura de respeto de la diferencia étnico-racial en las instituciones educativas y por ende en la sociedad en general.

Esta iniciativa surge como parte de un esfuerzo mancomunado entre el Centro de Estudios Afrodiaspóricos (CEAF) y la Institución Educativa Bartolomé Lobo Guerrero, por proporcionarle a la comunidad educativa recursos de enseñanza-aprendizaje que actualicen los conocimientos de maestras y maestros sobre las comunidades afrodescendientes. Hace parte del proceso de acompañamiento que viene realizando el CEAF a las instituciones etnoeducativas en la ciudad de Cali, posterior al proyecto titulado “Fortalecimiento de los grupos étnicos afrodescendientes vinculados al sistema educativo del municipio de Cali”, realizado en convenio con la Secretaría de Educación Municipal, en el año 2017.

Se divide en cinco secciones que cubren cuatro áreas fundamentales de la educación para la primera infancia, la básica y la educación media que son: la literatura; la historia y ciencias sociales, las artes en general y los idiomas. La primera sección se titula *Normatividad*. Aquí se localizan los lineamientos curriculares de la Cátedra de Estudios afrocolombianos, o principios rectores de la política de respeto a la diferencia étnica en la escuela. La segunda sección se denomina *Historias interconectadas*, donde María Isabel Mena propone un recorrido por la historia de África, sus principales civilizaciones y su relación con sus descendientes en las Américas.

La tercera sección se denomina *Oralidad y literatura*. En primera instancia se ubica el cuento “La Muñeca Negra” de Mary Grueso, que propende por el autorreconocimiento y la auto afirmación de la identidad étnico-racial afrodescendiente desde la conciencia de una niña negra. Acto seguido, se ubica en el trabajo de José Caicedo que da cuenta de los más importantes novelistas, ensayistas y poetas afrocolombianos desde el siglo XIX hasta nuestros tiempos, quienes dieron cuenta de las problemáticas sociales y raciales que caracterizaron sus territorios de origen.

En la cuarta sección *Artes y estéticas*, Mercedes Angola muestra cómo a través de la pintura, la escultura y la fotografía, artistas (hombres y mujeres) afrocolombianos denuncian el racismo y a su vez, proponen formas de autoafirmación étnico-racial. Le sigue Thomas Desch Obi, quien da cuenta de la trayectoria geopolítica de la esgrima con machete en Haití, Cuba y Colombia. Primero como un arte marcial empleado en las guerras y tras la esclavización, como una herramienta usada en la explotación de su trabajo.

La última parte se titula *Tradiciones locales*. Está compuesta por dos cuentos propios de San Basilio de Palenque en la región Caribe, y dos de San Andrés Isla donde se localiza la comunidad raizal, todos con una versión en castellano, otra en palenquero y creole respectivamente. Para el caso de Palenque, el profesor Bernardino

Pérez Miranda, nos comparte “El Boquineto Egoísta” y “María Catalina Loango”, historias que además de proporcionar pautas de comportamiento, nos ofrecen valiosas referencias sobre el espacio y las costumbres de la región, por lo que incluimos un pequeño glosario para ampliar el espectro. Por su parte la Organización Pueblo Raizal Fuera del Archipiélago de San Andrés (ORFA), nos comparte los saberes populares y creencias en torno el mar entendido como objeto, sujeto y evento fundamental para la vida de los isleños.

De modo que, instamos a las maestras y maestros a hacer investigación en el aula y a través de ella, difundir, valorar y respetar las construcciones del pueblo afrodescendiente. Estamos convencidas que ese trabajo será tajante en la lucha contra las injusticias sociales heredadas de la historia, los prejuicios y la discriminación racial que aún sufre la población afrodescendiente, y su ejercicio constante e ininterrumpido dará cuenta de que la CEA es una apuesta de justicia étnico-racial en la escuela donde cada uno de los actores de la comunidad cumple un rol fundamental. Maestras y maestros empecemos...

NORMATIVIDAD

LINEAMIENTOS CURRICULARES DE LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS

POR MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL



Introducción

El presente documento se inscribe en el proceso de construcción conceptual y desarrollo de la etnoeducación en Colombia. La etnoeducación en general y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos han venido ganando progresivamente espacios en el debate pedagógico nacional. Hoy ha crecido el número de instituciones educativas de docentes e investigadores que trabajan estos temas.

Son tres décadas de reivindicaciones étnicas y de exigencias de una educación pertinente a la realidad cultural de las Comunidades Afrocolombianas, que constituyen el referente inmediato del debate sobre el perfil de la etnoeducación en el país.

Para esta reflexión se consideraron las siguientes publicaciones del Ministerio de Educación Nacional:

1. La Etnoeducación: realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos, 1996.
2. Lineamientos generales para la educación en las Comunidades Afrocolombianas, 1996.

En estos dos documentos de trabajo, hubo una decisiva participación de representantes de las comunidades étnicas a partir del análisis de sus problemáticas económicas, sociales, políticas y culturales. Aquí se plantearon propuestas y criterios sobre la construcción de proyectos de vida y formulación del Proyecto Etnoeducativo Institucional.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos, creada por la Ley 70 de 1993, tiene su concreción con el Decreto 1122 de 1998, que establece su carácter obligatorio en el área de Ciencias Sociales en todos los establecimientos educativos estatales y privados, que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media.

Con los lineamientos curriculares se avanza en aspectos teóricos, pedagógicos y temáticos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, y se intenta una aproximación al significado histórico, geográfico, político y cultural del término Afrocolombiano.

El éxito de esta propuesta educativa y cultural depende en gran parte de la motivación y participación de los docentes, cuyo papel es fundamental en la validación, recreación y desarrollo de estos lineamientos. En este sentido, se hace un llamado a los Comités de Capacitación de Docentes departamentales y distritales, para que incluyan los temas de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en los proyectos de formación permanente, especialización y actualización del profesorado, con los referentes de la multiculturalidad e interculturalidad, que acompañan a los componentes curriculares e investigativos.

Igualmente, aplicar lo dispuesto en el Artículo 9° del Decreto 1122:

Las Escuelas Normales Superiores y las Instituciones de Educación Superior, que posean una Facultad de Educación, tendrán en cuenta experiencias, contenidos y prácticas pedagógicas relacionadas con los estudios afrocolombianos, en el momento de elaborar los correspondientes currículos y planes de estudio, atendiendo a los requisitos de creación y funcionamiento de sus respectivos programas académicos de formación de docente.

Al construir los contenidos de la Cátedra sobre temas, problemas y actividades pedagógicas relativos a la cultura de las Comunidades Afrocolombianas, Afroamericanas y Africanas, se debe afectar el plan de estudios en el área de las Ciencias Sociales y el conjunto de los procesos curriculares, en un país que además de tener una gran diversidad en su población, posee múltiples regiones que a su vez tienen sus propias expresiones culturales: formas particulares de ser, de pensar, de sentir, de hablar y de organizarse. Tienen sus creencias y costumbres, sus tradiciones, sus fiestas y carnavales, su música y sus danzas, en un dinámico proceso de hibridación acelerado por las migraciones forzadas. Estos contenidos buscan nuevas lecturas de la realidad nacional: su naturaleza pluriétnica y multicultural.

Finalmente, la idea que prevalece en estos lineamientos curriculares, es la de ser guía de un proceso de construcción colectivo y participativo, que es deudor de múltiples y diversos aportes teóricos y metodológicos, para que los docentes, investigadores y comunidad educativa en general, mejoren permanentemente los resultados de esta propuesta pedagógica.

Sin ninguna pretensión de convertirlos en “verdad oficial”, ni acogerlos como un texto acabado, el MEN ha compartido con los representantes de las Comunidades Afrocolombianas, el criterio del diseño participativo de los lineamientos para la Cátedra, en concordancia con los conceptos de Autonomía Escolar, Comunidad Educativa y el Proyecto Educativo Institucional-PEI, comprendidos en la Ley General de Educación.

La estrategia pedagógica de construcción curricular compromete a la sociedad colombiana en general, y con mayor razón cuando se busca un cambio de mentalidad y de actitud para el reconocimiento y respeto a las diferencias étnicas y culturales en un país diverso.

1. Objetivos

- Conocer y exaltar los aportes histórico-culturales, ancestrales y actuales de las Comunidades Afrocolombianas a la construcción de la nación colombiana.
- Reconocer y difundir los procesos de reintegración, reconstrucción, resignificación y redignificación étnica y cultural de los descendientes de los africanos esclavizados en Colombia, en la perspectiva de nuevas lecturas sobre la configuración de la identidad nacional.
- Aportar al debate pedagógico nacional nuevos enfoques sobre las posibilidades conceptuales y metodológicas de asumir la multiculturalidad e interculturalidad desde el quehacer educativo.
- Contribuir al fortalecimiento de la identidad, autorreconocimiento y autoestima de los colombianos en el contexto del sentido de pertenencia a la nación colombiana.
- Propiciar el desarrollo de actitudes de comprensión y respeto de la diversidad étnica y cultural existente en el país, proscribiendo los prejuicios y estereotipos discriminatorios.
- Replantear los enfoques pedagógicos y didácticos que orientan la elaboración de textos y materiales de estudio en relación con la realidad del africano, afroamericano y particularmente de lo afrocolombiano.
- Ayudar al proceso de desarrollo y consolidación de la etnoeducación en el país.
- Plantear criterios para la formación y evaluación de docentes con el referente de la diversidad étnica y cultural de la Nación.
- Crear las condiciones para el desarrollo de la Cátedra Internacional Afroamericana.

2. Contextualización. Un mundo culturalmente diverso y globalizado

Todavía se debate el lugar exacto y el momento histórico en que apareció la especie humana, a pesar del indiscutible veredicto genético de que todos los antepasados del hombre moderno partieron de África hace unos cincuenta mil años, según las conclusiones de un equipo de médicos de Suecia y Alemania, dirigido por ULF Gyllensten.

Este es el primer estudio en el que se está utilizando el genoma¹ de un número lo suficientemente extenso de individuos para ofrecer evidencias sumamente vigorosas en respaldo de la teoría de que el hombre es originario de África (El Tiempo, 2000).

Pero lo que no se discute es la naturaleza diversa de los seres humanos. Ni siquiera las teorías que defienden un origen único del género humano y su posterior fragmentación en múltiples civilizaciones, niegan la diversidad (racial, étnica y cultural). Por lo menos se justifica como resultado de las características particulares del medio natural y del progreso logrado por el hombre en su desarrollo histórico. Es decir, el mundo es esencialmente diverso con sus hombres y sus culturas.

La multiétnicidad y multiculturalidad no sólo es una realidad en el pasado sino en el presente.

[...] en la actualidad la mayoría de los países son culturalmente diversos. Según estimaciones recientes, los 184 estados independientes del mundo contienen más de 600 grupos de lenguas vivas y, 5.000 grupos étnicos. Son bien escasos los países cuyos ciudadanos comparten el mismo lenguaje o pertenecen al mismo grupo étnico nacional (Kymlicka, 1996).

¿Qué hacer ante la realidad de un mundo diverso que al mismo tiempo es un mundo cada vez más interconectado y globalizado?

1 Un duro golpe para los racistas son las conclusiones del Proyecto sobre el Genoma Humano que estableció la similitud en un 98.8% de los códigos genéticos de los seres humanos, y que la diferencia de dos personas es apenas de 0.2%, siendo mayor entre miembros de una misma raza o etnia.

El fenómeno de la globalización también es una realidad que caracteriza esencialmente la política internacional actual en las esferas económicas, tecnológicas, sociales y culturales. Por consiguiente, la problemática de lo diverso y lo global no se debe plantear como una inexorable disyuntiva: La afirmación de la identidad de los pueblos con la exclusión de otros, o la pretensión de imponer un modelo cultural universal, sin la consideración de las diferencias.

No obstante, los movimientos y organizaciones afrocolombianas discrepan de las políticas globalizantes que de alguna manera sean lesivas para los intereses de los grupos étnicos.

La globalización, que no es la moda de un término en la última década, sino que ya tiene sus siglos de existencia, no ha tenido la capacidad histórica para uniformar el mundo; por el contrario, el contacto entre pueblos lejanos sólo ha confirmado la diversidad. Lo que ha ocurrido es que muchos de esos “**encuentros**” entre pueblos diferentes, no han sido cordiales, sino hechos de agresión económica, política y cultural con su impronta de la superioridad racial, que han dejado huellas psicológicas y afectivas en la memoria de agresores y agredidos. Lo anterior puede explicar las actitudes de defensa vehemente de lo propio, y el rechazo o desconfianza ante lo foráneo, las experiencias sobre diversos tipos de dominación colonial y atentados al patrimonio cultural.

La etnoeducación tiene que cumplir una misión crucial en la lucha contra estos obstáculos históricos, con sus secuelas políticas y psicológicas, para que la interculturalidad sea una realidad y se puedan redefinir las relaciones entre ellas.

[...] las culturas se superponen. Las grandes ideas pueden aparecer, y aparecen de hecho, en las distintas culturas, porque éstas tienen raíces comunes, se alimentan de una experiencia semejante de la existencia humana y en numerosas ocasiones en el transcurso de la historia se han nutrido unas de otras (Pérez de Cuellar, 1996).

En este sentido se puede afirmar entonces, que la interculturalidad tiene sus fundamentos lógicos e históricos.

3. La Etnoeducación. Una realidad y un desafío

Con la etnoeducación se abrió un nuevo espacio en el sistema educativo nacional con posibilidades ilimitadas que dependen de cómo la asuma la comunidad educativa, porque es una realidad en la legislación escolar. La etnoeducación ya es parte consustancial de la política educativa estatal, y no una legislación **especial y marginal**.

La etnoeducación ha sido consagrada en la Constitución Política de 1991, en la Ley 70 de 1993, Ley 115 de 1994 y en los Decretos Reglamentarios 804 de 1995 y 1122 de 1998. Así, el Estado reconoce el carácter multiétnico y pluricultural del país superando el viejo esquema educativo integracionista, homogenizador en relación con los grupos étnicos y la diversidad cultural.

En la Constitución Política Nacional, el concepto de etnoeducación es considerado dentro de los principios y derechos fundamentales de los individuos y de la sociedad. Varios artículos se refieren a la diversidad étnica y cultural:

- El reconocimiento y proyección de la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana (Art.7).
- Oficialización de las lenguas y dialectos de los grupos étnicos en sus respectivos territorios y obligatoriedad de una enseñanza bilingüe (Art.10).
- La consideración de la cultura en sus distintas manifestaciones como fundamento de la nacionalidad y la necesidad de su investigación, desarrollo y divulgación (Art. 70).
- El artículo 68 establece que los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad.

- El artículo 55 transitorio trata sobre “protección de la identidad cultural y derechos de las comunidades negras”.

La Ley 70 de 1993 reglamenta el artículo 55 transitorio de la Constitución Política, que protege la identidad cultural y derechos de las Comunidades Negras, crea la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

El Decreto 804 de 1995 reglamenta la Ley 115 de 1994:

La educación en los grupos étnicos está orientada por los principios y fines generales de la educación... y tendrá en cuenta, además, los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.

Con el Decreto 1122 de 1998, se implementa la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Otras políticas en torno a la multiculturalidad que favorecen a la etnoeducación, son las orientaciones pedagógicas del Ministerio de Educación Nacional, para la fundamentación y desarrollo de las áreas obligatorias del currículo. Se trata de la serie de documentos para la discusión y apropiación crítica por parte de los docentes, denominada “Lineamientos Curriculares”. Allí se destaca el referente étnico y cultural como un común denominador en los procesos de formación en todos los niveles y en las áreas de Ética y Valores Humanos, Constitución Política y Democracia, Educación Física, Recreación y Deportes, Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Matemáticas, Lengua Castellana, Idiomas Extranjeros y Educación Artística, y debe ser considerado igualmente en los lineamientos de las Ciencias Sociales en preparación.

Mucha importancia se le concede al contexto sociocultural en los Decretos 0709 del 17 de abril de 1996: “por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional” el 3012 del 19 de diciembre de 1997: “por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores” y el 272 del 11 de febrero de 1998:

Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones.

Todas estas normas y políticas deben ser conocidas por la sociedad en general, estudiadas e implementadas por los docentes actualmente en servicio, y por quienes se forman en las instituciones formadoras de educadores en todos los niveles: Escuelas Normales Superiores, Pregrados y Postgrados.

Finalmente, para dar cumplimiento integral a todas estas normas y políticas estatales, es necesario examinar la Ley 30 de diciembre de 1992, que establece los fundamentos de la Educación Superior, con el objeto de que se considere en los procesos de acreditación, los principios y fundamentos de la interculturalidad en la oferta educativa de este nivel.

4. Construcción e institucionalización del concepto de etnoeducación

4.1. Buscando las raíces étnicas y culturales

La etnoeducación se ubica dentro de los esfuerzos de los grupos étnicos por definir, y para construir un proyecto de sociedad y de vida acorde con sus criterios y aspiraciones. Es intercultural, debe partir del conocimiento, valoración y afirmación de la identidad étnica propia

para proyectarse hacia el conocimiento de tecnologías producidas por otros grupos humanos, desde la perspectiva de articulación cultural.

La etnoeducación se propone explorar otros espacios de las diferentes formas que tienen todos los grupos humanos de concebir el mundo, de interpretar la realidad, y producir los conocimientos. A su vez, los diversos sistemas de conocimientos tienen sus propias maneras de transmisión, recreación y perfeccionamiento.

Las Comunidades Afrocolombianas son depositarias de una sabiduría acumulada durante siglos, que han transmitido fundamentalmente a través de la tradición oral, de abuelos a nietos sucesivamente, para garantizar la reproducción física y espiritual de las presentes y futuras generaciones, con sus propios sistemas de socialización y educación. Estas formas milenarias propias de aprender y enseñar, fueron reivindicadas por los movimientos sociales indígenas y afrocolombianos de los años 70 y 80, como aspectos de las luchas contra el colonialismo cultural y el etnocentrismo educativo. En esta dirección se plantea un debate sobre los modelos de conocimiento y educación occidental, y la existencia de otros modelos interpretativos de la realidad, y particularmente el espinoso tema de la etnociencia:

La etnociencia como práctica académica ha sido un logro de singular importancia debido a que estableció un puente entre dos mundos hasta ese momento irreconciliables como eran el mundo de la ciencia ortodoxa y el de los saberes tradicionales. En este sentido, se hace de gran significado la etnociencia en la etnoeducación debido a que acerca el método etnocientífico a los miembros de la comunidad que están en proceso de capacitación para que, desde su perspectiva y con ayuda de la ciencia, analicen sus propios modelos cognoscitivos, los miren en la perspectiva de otros sistemas de saberes y busquen estrategias conscientes para la valoración, transmisión y, donde sea necesario, el rescate de la importancia de los saberes propios como manifestaciones del saber

humano y como alternativa a las diversas realidades y problemas del mundo (Carabalí, 1998).

La etnoeducación plantea así nuevos referentes al debate pedagógico nacional con un inmenso campo para la investigación de experiencias etnoeducativas en grupos étnicos y otras comunidades, para su conceptualización y el diseño de modelos educativos alternativos.

Esta sabiduría acumulada durante centurias no debe ser considerada simplemente como preconcepciones que se oponen al saber científico y que sólo son pedagógicamente útiles en la medida en que puedan suscitar conflictos conceptuales que las pongan en tela de juicio, y que demuestren que son erróneas para facilitar su destrucción o sustitución. Desde la etnoeducación se debe apuntar a la interacción en un mismo proceso de construcción de saberes; y considerar el problema de las estrategias psicopedagógicas de los procesos de aprendizaje y su relación con la estructura cognitiva subyacente, en una cosmovisión como lógica del conocer, entender y explicar los fenómenos del mundo, la vida, la naturaleza y el hombre.

4.2. El referente sociocultural

Colombia es un país de múltiples regiones con expresiones culturales propias. Por tanto, no se puede reducir el concepto de etnoeducación a una educación exclusiva para las Comunidades Indígenas y Afrocolombianas, como inicialmente sugiere en su definición la Ley General de Educación². Por otra parte, el Estado, en el Plan de Desarrollo 1998-2002, “Cambio para Construir la Paz”, reconoce también como grupo étnico a los Rom o Gitanos³. Pero se trata

2 Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones”. Artículo 55. Definición de etnoeducación. Ley General de Educación, 1994.

3 En nuestro país también existen inmigrantes de otros países que llegaron en diferentes épocas como siriolibaneses, árabes, japoneses, chinos y europeos con formas de inserción social muy distintas.

igualmente de no dejar por fuera de este concepto en construcción, la rica realidad sociogeográfica y multicultural regional, lo cual cada vez tiene más aceptación entre las comunidades étnicas, el Estado y el mundo académico.

No obstante, la consideración de este aspecto de la diversidad regional es cuestionada desde una posición que distingue dos formas de concebir la etnoeducación:

[...] es notoria la inclinación de nuestra dirigencia, la misma que nuestros académicos, hacia un discurso que, bajo el pretexto de concebir la nación desde la interculturalidad, pretenden más bien reafirmar la integración de los negros al modelo de sociedad nacional. Se podría decir, en esta perspectiva, que tiene mayor peso la postura según la cual los negros deben ser reconocidos como ciudadanos del país y en consecuencia poseedores de los mismos derechos que todas las demás expresiones de la nacionalidad, que aquella que apuesta por la construcción de un Proyecto Político propio que conduzca hacia un Pueblo Negro y no solamente a hombres y mujeres con derechos ciudadanos (García, 2000, pp. 1-4).

En este debate debemos tener presente el sentido de pertenencia a un mismo tronco humano que nos ubica en la perspectiva de la diferenciación positiva⁴, mediante el reconocimiento del pluralismo cultural y del derecho a la diversidad étnica y cultural. En esta dirección sólo es posible la articulación positiva entre alteridad, interculturalidad y los procesos de paz que reclama el mundo, y particularmente el país.

El peso de lo regional ha sido tan significativo en la historia nacional, que por lo menos, por razones económicas y políticas, ha generado más de un conflicto social. La Constitución Política de 1991 reconoce su importancia e incluye el tema en tres dimensiones: Ordenamiento territorial, descentralización administrativa y autonomía de las entidades, abriendo un debate y un proceso, ambos inconclusos. Pero

4 Hace referencia a la aceptación de la diversidad étnica y cultural del país. Haciendo iguales a todos ante la vida y no sólo ante la Ley.

lo que nos interesa para la etnoeducación son los espacios socioculturales construidos históricamente en regiones y localidades con sus características y ponderaciones propias frente a otros lugares del mismo territorio nacional. Parecemos extranjeros al pasar de un lugar a otro sin traspasar las fronteras nacionales, y para todos los lugares existen los estereotipos con sus acepciones descalificadoras⁵. Aunque estos estereotipos no tengan el mismo significado de los que hacen referencia a la raza, generan actitudes de superioridad y exclusión: “Si un chiste sugiere que el pastuso es torpe, es porque –según el preconcepto– los nacidos en Pasto son lentos y no por el color de su piel. Y si el paisa es avispa, es porque los antioqueños son verriondos, y no porque tengan la carapálida. En cambio, el chiste del negro –feo, bruto, malo– sugiere que éste es así por el color de su piel; en su caso, no importa que el sujeto sea de Puerto Tejada. Ni que sea caleño, chocoano, antillano, norteamericano, francés, sirio, etíope, etc. Es el hombre negro de cualquier lugar del mundo y lanzar juicios de valor o chistes a nombre de la raza, es lo que la ONU y el mundo civilizado reconoce como racismo... (Ángulo, 1999).

En estas condiciones, la procedencia regional es muy importante para el docente que cada día tiene que trabajar con un alumnado más heterogéneo por los movimientos de la población. Los docentes se enfrentan hoy a la multiculturalidad en la escuela, a veces de manera dramática, con los niños, niñas y jóvenes desplazados. Este fenómeno ha convertido a los sitios más recónditos del país, especialmente a los centros urbanos (ciudades grandes y pequeñas), en concentraciones demográficas heterogéneas desde el punto de vista étnico y cultural, con sus repercusiones en el campo de la educación. Con esta compleja composición de la población estudiantil, se pueden presentar conflictos por cuestiones raciales, étnicas y culturales, que deben ser resueltos de manera adecuada para que no afecte el rendimiento escolar. También se requieren nuevas estrategias psicopedagógicas

5 Se calcula entre 8.000 y 10.000 personas la actual población de gitanos en Colombia. Algunas características que se destacan de su identidad cultural son: Lengua propia, tradición nómada que ha evolucionado hacia nuevas formas de itinerancia y estructura social con base en el parentesco.

y actitudes de diferenciación positiva ante esta diversidad. Estas estrategias de enseñanza y aprendizaje deben tener como referentes las experiencias y conceptualizaciones que surjan de las mismas comunidades educativas en un proceso de construcción permanente para responder a nuevas necesidades de la dinámica social.

5. La Etnoeducación Afrocolombiana

5.1. *La realidad afroamericana y los afrocolombianos*

Con el título de “Nuestra Tercera Raíz o el Rostro Negro de América”, el investigador Humberto Triana y Antorveza resalta cómo los hombres y mujeres Afroamericanos constituyen una de las múltiples caras y facetas de la extraordinaria geografía humana del Nuevo Mundo, con su cuota de sangre en la composición demográfica del continente:

Con los términos Negro o Afro se caracterizó en el mundo occidental a la diversidad de pueblos, lenguas y culturas procedentes del África Central y Occidental⁶, pero situados al Sur del Sahara. A América llegaron, en una de las migraciones forzadas más dolorosas, masivas e importantes en la historia de la humanidad (Triana y Antorveza, 1997, pp. 18).

La tercera raíz africana en América es tan profunda y ramificada, que abarca más allá de la participación afro en la configuración de los rasgos genéticos de su población. El proceso de adaptación de africanos y africanas negros en diferentes regiones del continente americano, no fue pasivo. Crearon un nuevo acervo cultural en el con-

6 Antes de ser esclavizados hacia el siglo X ya habían surgido en África Negra grandes civilizaciones con imperios y reinos que daban muestras de su avanzado desarrollo cultural en el momento de su diáspora forzada a América: Audaghost, Ghana, Mali, Songhai, Mossi y Haussa, Benin, Kebbi, Kanem y Bornu, Yoruba, el Congo, el imperio de Monomotapa. Ver: Gutiérrez Azopardo, Ildefonso. Los Afroamericanos. Editorial El Búho, 1996; Pérez Ramírez, Gustavo. Mirar hacia África. Plaza y Janes, 1989, entre otros libros.

tacto forzoso con el europeo, el indígena y el medio natural, y también como resultado de su resistencia social y política a la esclavitud, de sus actitudes por la supervivencia y continuidad de la cultura ancestral. Este acervo cultural enriquece a su vez muchas expresiones culturales en los diferentes países americanos, desde Canadá hasta la Patagonia.

Estas raíces también soportan la inserción de América en la historia del capitalismo mundial. La llamada trata Atlántica de esclavos no se puede desligar de la formación del sistema capitalista mundial. El trabajo de africanos y africanas negros esclavizados y sus descendientes, se convirtió en la fuerza motriz de las colonizaciones europeas en América. Se utilizaba la mano de obra esclava en todas las actividades productivas y de servicios, para proporcionar a los mercados del Viejo Continente, algodón, azúcar, arroz, tabaco y añil, entre otros productos. Así, la lucrativa trata de esclavos contribuyó significativamente a la acumulación de capital, y estimuló otras actividades económicas igualmente rentables como la construcción de barcos, la banca, los seguros, las inversiones, etc. La propia Revolución Industrial del siglo XVIII se abasteció con las materias primas producidas por el trabajo de los esclavos. El capitalismo de América en su conjunto se construyó con una alta cuota de fuerza de trabajo esclava.

En el territorio actual de Colombia, los africanos y africanas negros y sus descendientes, por el avanzado desarrollo cultural de los pueblos de donde procedían, estuvieron presentes en el proceso de construcción de las bases materiales y espirituales de la República desde sus inicios. Hoy su presencia es más numerosa.

La gente negra en Colombia descende de aquellos individuos que llegaron con los primeros conquistadores, y de los miles de africanos que desde el siglo XVI oficialmente desembarcaron en Cartagena de Indias como parte de la trata; de contrabando, en otros lugares como Buenaventura, Charambirá, Gorgona y Barbacoas en el Litoral Pacífico; y en Riohacha, Santa Marta, Tolú y el Darién sobre la Costa Atlántica. Actualmente, encontramos grupos negros descendientes

de africanos en las regiones de las Costas Atlántica y Pacífica y en sitios de los valles interandinos así:

- Región del Caribe: departamentos de la Guajira, Magdalena, Atlántico, Bolívar, Córdoba, Cesar, Sucre y Antioquia.
- Costa del Pacífico: departamento del Chocó y zonas costeras de los departamentos del Valle del Cauca, Cauca y Nariño.
- Valles interandinos de los ríos Cauca y Magdalena, incluyendo algunos de sus afluentes y el valle transversal del río Patía.
- Departamento de San Andrés, Providencia y Santa Catalina en el Caribe Isleño (Friedemann, 1993).

Con base en el Censo DANE 1993, y sustentados en el CONPES 2909 de 1997, la población actual de afrocolombianos y afrocolombianas se aproxima a los 10.5 millones, equivalente al 26% de la población total del país: "... es importante observar cómo, una aproximación al número de afrocolombianos presentes en el territorio nacional llevado a mapas, nos revela datos interesantes (Ver mapa).

En términos relativos, o sea, en proporción porcentual frente al total de la población departamental, el departamento con mayor porcentaje de afrocolombianos es el Chocó (con un 85% aproximadamente), seguido por Magdalena (72%), Bolívar (66%) y Sucre (65%). En términos absolutos, los departamentos con mayor número de habitantes afrocolombianos son Valle (1.720.257 habitantes aproximadamente), Antioquia (1.215.985) y Córdoba (801.643). El departamento del Chocó, con 369.558 habitantes afrocolombianos se ubica después de Sucre (490.187), Cauca (462.638) y Cesar (411.742).

En relación con la información distribuida por municipios, en términos relativos, los municipios con una mayor proporción porcentual de población afro se ubican en el Litoral Pacífico y en la Costa Atlántica. En términos absolutos, la población se ubica principal-

mente en áreas urbanas, en ciudades como Cali (1.064.648), Bogotá (900.717), Barranquilla (689.974), Cartagena (598.307), Medellín (376.589) y Santa Marta (218.238) (DNP, 1998).

Por los movimientos forzados de población afrocolombiana en los últimos años y su evidente crecimiento, aunque no existan suficientes bases estadísticas oficiales, podemos afirmar sin temor a equivocarnos, que es muy difícil encontrar hoy en Colombia un lugar donde no se vean negros.



Ilustración 1. Mapa de la distribución espacial de la población afrocolombiana.

5.2. *El afrocolombiano: la construcción de un concepto*

La identificación de la Cátedra con los Estudios Afrocolombianos exige como mínimo unas precisiones conceptuales. El concepto afrocolombiano utilizado cotidianamente para identificarse, es paradójicamente polémico y poco debatido.

En los eventos académicos sobre asuntos afrocolombianos, el concepto no ha sido objeto de discusión, a pesar de la referencia a temas que podrían justificar un debate. Lo cierto es que indistintamente se utilizan los términos negro o afrocolombiano, y no se sabe si es porque se les considera sinónimos, o no creen que es importante su discusión. No obstante, el desarrollo de la Cátedra para una mayor concisión en su orientación, exige como mínimo una propuesta para debatirla y tener en cuenta; además, que la comunidad educativa nacional es un espacio adecuado y con el privilegio de poder extender la discusión a los ámbitos de validación social que son las comunidades y la población afrocolombiana en general.

Para hacer frente a los prejuicios del propio idioma con sus connotaciones negativas, peyorativas y hasta funestas contra una raza, etnia y muchas veces contra el mismo ofensor. No basta denunciar cómo se quiere o no, ser denominados; incluso entre los miembros de las comunidades étnicas. En el conjunto de la población con ascendencia africana en algún grado, el vocablo negro ofende a muchos de sus miembros, no sólo como adjetivo sino como sustantivo:

Durante la sociedad colonial esclavista las personas africanas, con toda su diversidad étnica y cultural, fueron convertidas e identificadas por los europeos simplemente como negros. La persona humana adjetivada y estigmatizada como los negros, el negro, la negra, los negritos, la negrita. El africano fue reducido al color de la piel, racializado y estereotipado; se le quitó su nombre, su historia, su cultura, su dignidad, el derecho a ser persona y se le redujo a negro, sinónimo de animal, esclavizado y subordinado... debemos devolvernos el sustantivo, la calidad de personas y an-

teponer al adjetivo negro. Somos personas; pueblo negro porque somos personas de origen africano, porque somos pueblo afrocolombiano (Mosquera, 2000).

El término afrocolombiano es objeto de discusión por quienes creen que ya no se tiene ningún vínculo histórico con África; otros usan y entienden el concepto de diferentes maneras, y algunos ni siquiera saben lo que realmente significa.

El etnónimo afrocolombiano nace de la necesidad del grupo y sus individuos de poseer una identidad referencial construida sobre elementos objetivos y/o subjetivos; implica una resignificación, un reconocimiento del hombre negro, de su humanidad, de sus raíces culturales africanas y colombianas.

El etnónimo afrocolombiano, como autoidentificador constituye una ruptura activa con las clasificaciones etnoraciales que prevalecieron largo tiempo en el país; busca crear una conciencia básicamente política de la etnicidad negra, en esa perspectiva trata de producir un sello en la consciencia étnica, partiendo del hecho de que la nación cultural negra es una realidad sociocultural (Almario, 2001).

El prefijo afro hace referencia a la herencia cultural africana que pervive en la memoria colectiva a través de distintos saberes y prácticas, sobre todo en la tradición oral, y en la memoria corporal, que incluye los gestos, la danza, las palabras, el arte, la música, los cantos, y su relación con la naturaleza. Es el pasado ancestral, elemento clave de su identidad étnica hoy.

Otra posición es la que considera que el término afrocolombiano no contribuye a la construcción de un proyecto político como Pueblo Negro:

Los intelectuales dicen: Soy afrocolombiano y los común y corriente dicen: Yo soy negro, yo soy comunidad negra. El término negro es impuesto por el otro, pero también es asimilado como parte de nuestra identidad. Yo creo que es la discusión entre el proyecto

de integración y el proyecto de autodeterminación. En el proyecto de autodeterminación lo que uno tiene que pensar es que algún día no vamos a ser afrocolombianos; es decir alguna de nuestras generaciones no va a ser colombiana porque será Pueblo Negro. Lo afrocolombiano, en cambio, es fortalecer la identidad como comunidad negra pero dentro de la nacionalidad colombiana. Allí están las dos tendencias dentro del movimiento social de comunidades negras. Nosotros le apostamos a la construcción de nuestra propia nacionalidad negra (Cortés, 1998; citado por García, 2000, p.182).

Consideramos como un ejercicio de reflexión teórico y metodológico, la propuesta de utilizar el concepto afrocolombiano en el contexto de su significado histórico. Esta propuesta se inscribe en el espíritu de la Cátedra de seguir avanzando en la conceptualización de un proceso de construcción colectivo y participativo.

El concepto afrocolombiano no se usa con el propósito de afirmar que la identidad étnica y cultural del afrodescendiente negro puede mirarse solo en el espejo del hombre negro de África, aunque el aspecto del origen sea un ingrediente muy importante.

Los afrodescendientes negros en muchas partes del mundo construyeron sus propios tipos de hombres y mujeres, sociedades y culturas en contacto con otros hombres y mujeres, culturas y condiciones medioambientales. El afrocolombiano es un hombre nuevo, en el sentido de que es resultado histórico de procesos de mestizaje e hibridación cultural con pueblos europeos, indios y negros, pluriétnicos y multiculturales todos ellos.

El afrocolombiano es un hombre (grupal e individual) inserto en la historia de Colombia como coautor de la República, luchador contra la discriminación racial, pero igualmente contra la injusticia social; con expectativas y proyectos de vida personales y nacionales, que labora en muchos campos, que piensa y siente el país, que cree que su particular cosmovisión, saberes y valores ancestrales, que pueden contribuir a la solución de muchos problemas que nos agobian

a todos. Los líderes afrocolombianos y afrocolombianas destacados nacionalmente en cargos de elección popular, no son sólo dirigentes de sus comunidades étnicas, sino representantes de la Nación. Al construir socialmente sus espacios de acuerdo con las características regionales, con sus historias diferenciadas y múltiples expresiones culturales, el afrocolombiano es parte de la realidad nacional hasta en su geografía.

La identidad afrocolombiana significa que la resignificación y redignificación de los ancestros y de sus descendientes en el presente, no es simplemente un reencuentro con el pasado, sino un reto ante el futuro de la Nación.

6. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

6.1. El sentido de la Cátedra

En el país, para responder a distintas motivaciones coyunturales, se han creado cátedras con diferentes sentidos, que desaparecen con la misma rapidez con que aparecen, como la Cátedra Bolivariana, la Cátedra Segunda Expedición Botánica y otras más, que se asumen como nuevas asignaturas que se adicionan al plan de estudios.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos es una propuesta educativa de amplio espectro para impregnar, no sólo en el plan de estudios, sino en el Proyecto Educativo Institucional y en todas las actividades curriculares, y toda la vida escolar. La Cátedra se puede considerar desde varias dimensiones, a saber:

6.2. Dimensión Político-Social

La etnoeducación en general y la Cátedra son reivindicaciones importantes del movimiento social afrocolombiano, que busca superar el desconocimiento del aporte significativo de los afrocolombianos a la construcción de la nacionalidad en lo material, lo

cultural y lo político; así como la escasa retribución del país a éstos en términos de reconocimiento y valoración como etnia. De esta manera, romper con la invisibilidad política, social y económica y el desbalance en la inversión social y en recursos productivos para su sostenimiento y desarrollo.

Según el Plan Nacional de Desarrollo de la Población Afrocolombiana del DNP de 1998 y el Documento CONPES 2909 de 1997, en los índices estadísticos que miden el desarrollo humano en el país, los más bajos niveles son para los afrocolombianos:

- En educación: Analfabetismo, cobertura en primaria, calidad de la educación secundaria, ingreso a la universidad.
- Carencia de servicios de salud: 60% para la Costa Pacífica.
- Desempleo: 40%.
- Mortalidad infantil: La Costa Pacífica supera cuatro (4) veces el promedio nacional.
- Servicio de acueducto: Solo tiene el 48% de la Costa Pacífica.
- Alcantarillado: 10% en las cabeceras municipales, Costa Pacífica.
- Salarios inferiores al mínimo legal: 74%.
- Ingreso per cápita: 550 dólares.
- Esperanza de Vida: Del 10 al 30% del promedio nacional.

En relación con la población afrocolombiana ubicada en las principales ciudades, aunque se conoce que habitan en su mayoría en los cordones de miseria y que en éstos las condiciones de saneamiento básico son críticas, no se tienen aún datos estadísticos particulares y confiables para focalizar esta población en las grandes ciudades. En el aspecto de gestión la estructura institucional tanto a nivel urbano como rural es muy incipiente... Las mujeres afrocolombianas enfrentan condiciones bastantes complejas. Aunque se han

enmarcado principalmente en actividades de la pequeña minería, agrícola, caza, pesca, artesanías, servicio doméstico, trabajo informal, no se les ha reconocido de modo sustancial sus aportes a la construcción de la base económica de la Nación, ni el papel primordial que juegan en las familias⁷. Pese a ello, constantemente viene enfrentándose a diversos problemas tales como el desempleo, el analfabetismo, la violencia familiar, la pobreza, el abuso sexual, el ultraje, y el desplazamiento por la violencia y la discriminación racial y de género-sexo. De igual manera se encuentra desprotegida frente a la seguridad social, lo que en su conjunto las coloca como un grupo poblacional especialmente vulnerable” (DNP, 1998).

Contrasta esta situación con los recursos naturales de la región:

La región del Pacífico colombiano comprende un amplio corredor costero selvático que ocupa la franja occidental del país, aproximadamente 1.300 Km, que representa el 7% del territorio nacional. La región es considerada una de las más húmedas del mundo, y una de las más ricas en flora y fauna. Llueve entre 5.000 y 12.000 mm/año. Aproximadamente tres cuartas partes de su área están cubiertas por selva húmeda, de las cuales el 47% no está intervenida. Estos bosques producen más del 58% de la madera aserrada del país. Su población de 2.250.583 habitantes aproximadamente, asentada en 42 municipios, se compone de un 90% de afrocolombianos, 4% indígenas y los restantes son grupos mestizos [...] (Universidad del Pacífico, 2000).

Otro contraste con esta realidad es la declaración por parte de la UNESCO (noviembre del año 2000), al parque natural Seaflower del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, y del complejo lagunar de la Ciénaga Grande de Santa Marta, como Reservas de la Biosfera, en reconocimiento de sus excepcionales ecosistemas

⁷ En la estructura de la familia extensa propia de las Comunidades Afrocolombianas se destaca el papel de la mujer afrocolombiana en la conservación, recreación y difusión de los saberes ancestrales. Con el protagonismo de las afrocolombianas a través de la tradición oral en familia se socializan los valores socioculturales y los niños y niñas aprenden a aprovechar los recursos del entorno y afirman su identidad étnica y cultural.

y la riqueza sociocultural de su población. Esto significa riqueza de fauna y flora, paisajes armónicos y culturas propias.

En el caso del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, sabemos que la población raizal carece de servicios públicos como aseo y alcantarillado, además soporta un alto índice de desempleo y degradación ambiental, como resultado de la explosiva inmigración procedente del país continental, que deteriora su calidad de vida. Los pueblos palafíticos que circundan a la Ciénaga Grande de Santa Marta, son víctimas de la pobreza y la violencia, situación que se reproduce en el resto del país.

Por consiguiente, los significativos avances normativos de reconocimiento étnico y cultural, no pueden plantearse al margen de las políticas sociales de participación equitativa en los programas nacionales de ingresos y servicios:

Debemos poner a la gente en el centro de todo lo que hacemos. No hay un llamado más noble ni una responsabilidad mayor que la de permitir a hombres, mujeres y niños, en ciudades y pueblos de todo el mundo, mejorar sus vidas. El mundo ha sido demasiado tolerante con la pobreza, con la creciente injusticia y con la miseria humana” (Annan, 2000).

La etnoeducación en el país nace vinculada a las estrategias de desarrollo y calidad de vida de las comunidades, en consideración del Proyecto Etnoeducativo Comunitario:

Es el componente educativo del Proyecto Global de Vida de los pueblos indígenas y afrocolombianos, el cual, puesto al servicio de la totalidad del Proyecto de Vida, constituyen los lineamientos generales que orientan los procesos pedagógicos. En este sentido, el proyecto etnoeducativo fortalece, posibilita, dinamiza, coadyuva, forma al hombre para la vida, orienta los procesos culturales propios, es el pilar fundamental para desarrollar la capacidad de respuesta de las Comunidades (MEN, 1996, p.48).

6.3. *Dimensión Pedagógica*

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos no puede ser ajena a su época. En los sectores académicos cada vez se abandona la idea de que la etnoeducación es sinónimo de atraso y costumbres en desuso, porque no la vinculaban con las nuevas tecnologías que han introducido a la humanidad de muchas maneras en el universo de la ciencia y de la comunicación universal.

Los acontecimientos científicos, tecnológicos, sociales, políticos y culturales del siglo XX y del presente siglo, sugieren cambios profundos en todos los órdenes que afectan principios normativos en los campos del conocimiento, y establecen nuevas reglas de juego para el entendimiento político y cultural. Estos acontecimientos, en su conjunto, se constituyen en retos para la educación de cualquier país, por el sinnúmero de preguntas que originan, y las pocas respuestas que se tienen desde las dimensiones éticas y pedagógicas. Las maneras y procedimientos de producción del conocimiento cambian. Particularmente para la educación existen interrogantes como: ¿educación para la vida?, ¿educación para el futuro?, ¿educación para el instante?, ¿educación para la incertidumbre?, ¿educación como proceso continuo?, ¿educación para la paz y la convivencia?

Independientemente de las corrientes pedagógicas que ya tienen sus respuestas, o trabajan sobre el tema, en donde modernistas, posmodernistas y futurólogos, debaten la necesidad de la investigación en todos los campos de los saberes, parece ser una tesis indiscutible. Igualmente, las pedagogías que propenden por los autoaprendizajes y otras formas más flexibles de apropiación del conocimiento. Son referentes constantes para la reflexión, los debates sobre la naturaleza y sentido de la educación, la pedagogía, sus relaciones con la didáctica y la tecnología; así como la discusión sobre el currículo, los planes de estudio, los PEIs, los proyectos pedagógicos, la formación de maestros, los textos escolares, el Manual de Convivencia, la Escuela y la Comunidad. Sin la pretensión de ser exhaustivos, se trata de situar

el estado del arte de un debate sobre teorías pedagógicas y didácticas generales y específicas de las disciplinas. Se tendrán en cuenta las prácticas y teorías que hayan acreditado aciertos en otras realidades educativas para enriquecer las propias nacionales y regionales. No obstante, se prefieren las experiencias directas y los análisis que se infieren de múltiples y diversas prácticas de enseñanzas.

Específicamente, en el marco de los PEI,

Manejar un esquema conceptual amplio, que permita la construcción del quehacer pedagógico, implica saber qué se pretende desde la institución misma; es decir, cuál es la concepción que se posee de ser humano, de la sociedad, la cultura, la educación, el aprendizaje, y en general, cuál es la filosofía y la misión que orientan su existencia. En otros términos, es retomar los fundamentos concertados en el proceso de análisis y reflexión (MEN, 1996).

También hay que considerar que los retos pedagógicos de la etnoeducación no se limitan al sistema escolar, igualmente comprenden los medios masivos de información y de comunicación. En cuanto a los medios de comunicación, son tan importantes en cualquier proceso formativo, que pueden cambiar las costumbres y maneras de pensar por su enorme capacidad para potenciar sus mensajes y, por ende, pueden optimizar procesos de enseñanza y aprendizaje. La escuela debe educar EN y CON los medios para comprender su lenguaje y analizar con profundidad sus efectos en todas las dimensiones de la vida social: tecnológica, económica, política, psicológica, sociológica, artística, cultural, ideológica y ética.

En el caso particular,

Hoy es la televisión la que se ha convertido en instrumento privilegiado de penetración cultural, de socialización, de formación de las conciencias, de transmisión de ideologías y valores, de colonización. Por esto sorprende que la institución escolar no sólo se haya dejado arrebatar la hegemonía en la educación, sino que

asista impasible al proceso de penetración de la cultura audiovisual, sin ofrecer siquiera a las nuevas generaciones pautas de interpretación y análisis crítico (Ferrés, 1994).

Otro aspecto es el análisis de los textos escolares, en donde los diagnósticos coinciden en la identificación de una valoración discriminatoria de géneros, clases, razas y etnias, en la cual no tienen las mejores cualidades el sexo femenino, los pobres, los indios y los negros, situación que reclama propuestas alternativas de materiales de consulta y de apoyo didáctico.

La línea de investigación etnoeducativa tiene que elaborarse a partir de la identificación de problemas desde las comunidades hacia las instituciones escolares con especificidades como:

- Identificación y conceptualización de prácticas de enseñanza y aprendizajes ancestrales de corte etnoeducativo, para ampliar y enriquecer el debate pedagógico nacional sobre modelos educativos alternativos.
- Diseño de currículos y planes de estudio con enfoques etnoeducativos por niveles.
- Diseño de textos escolares y otros medios de consulta.
- Formación en valores sobre problemas ambientales con base en las cosmovisiones de los grupos étnicos.
- Modelos de escuela democrática con el referente étnico-cultural: su repercusión en los PEIs y Manuales de Convivencia.
- Los afrocolombianos y las afrocolombianas en las ciudades, y el impacto de la vida urbana en la identidad étnica y cultural: adaptación pasiva o desarrollo de nuevas formas urbanas de cultura afrocolombiana.

- La manera cómo responde la institución educativa a una multiculturalidad creciente en la población escolar, acelerada por las migraciones forzadas.

6.4. *Dimensión Lingüística*

La identidad étnica y cultural puede consolidarse o entrar en crisis por la influencia de factores históricos, políticos, económicos, sociales, psicológicos y esencialmente, por los lingüísticos. El lenguaje es un campo de intercambios culturales, pero igualmente muy sensible a la aculturación. A los africanos negros ya en América, los esclavistas, como tácticas de dominación, separaban a los que pertenecían a la misma familia etnolingüística para que no se comunicaran entre sí, y evitar así los motines y fugas. Este obstáculo lingüístico fue superado con la creación de sus propias lenguas (criollas) con base en las africanas y palabras de los idiomas europeos que modificaban intencionalmente, para que los esclavistas no supieran de qué hablaban. Cuando estas lenguas africanas desaparecieron en un largo proceso sociocultural, los africanos se vieron obligados a hablar las lenguas de sus propios opresores, tales lenguas contienen prejuicios, estereotipos y palabras humillantes contra las poblaciones sometidas. Por ejemplo: negro en la lengua Castellana tiene connotaciones negativas, peyorativas o trágicas.

Los prejuicios del idioma del colonizador, cuando se interiorizan, pueden utilizarse contra otra raza, etnia, e incluso, contra sí mismo; esto afecta la autoestima.

A comienzos del siglo XVII, según el padre Alonso de Sandoval⁸, se hablaban, solamente en Cartagena, cerca de 70 lenguas africanas. Hoy, a comienzos del siglo XXI, sólo sobreviven en Colombia dos lenguas propias: El palenquero y el criollo sanandresano y una serie de variantes dialectales del castellano en la Costa Atlántica y Pacífica.

8 Sacerdote Jesuita, maestro de San Pedro Claver, quien escribió un tratado acerca de la esclavitud en América.

Estas expresiones lingüísticas enfrentan múltiples amenazas, tanto externas como internas. Para la Cátedra son significativas algunas consideraciones en el sentido de que son las mismas lenguas estándar (españolas e inglesas) mal habladas.

Para que los usos de las lenguas propias y las variantes dialectales, no sean cada vez marginales y menospreciadas, la etnoeducación afrocolombiana debe estimular su valoración y enseñanza resaltando la necesidad de su contextualización histórica y sociocultural. Esto también es válido para enaltecer la tradición oral como una fuente de comunicación vital de las Comunidades Afrocolombianas: La tradición y la literatura oral afrocolombiana se encuentran enriquecidas por distintos elementos simbólicos que les dan características especiales. La gestualidad, la modulación de la voz y la expresión cultural, ayudan a conformar un todo estético y artístico. Se puede afirmar que gran parte de la literatura afrocolombiana es oral. Por esto, la tradición y la literatura oral se deben rescatar, mantener y explorar como depositarias de la vida espiritual, acumuladora de experiencias, de conocimientos propios, y constructora de memoria colectiva que no envejece. Son un campo para explorar en la búsqueda de alternativas pedagógicas que surjan de la comunidad, y teniendo cuidado en no caer en la exageración de que lo oral es conservador, arcaico; y que lo escritural es progresista. Para esto es necesario partir del hecho de que no se es puramente oral o puramente escritural. La estrategia consistiría en aprender de las mediaciones hechas por la comunidad.

No podemos olvidar la oficialización del uso de las lenguas y dialectos de los grupos étnicos en sus respectivos territorios y la obligatoriedad de la enseñanza bilingüe consagrada en el artículo 10o de la Constitución Política Nacional. Para el caso del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, se debe considerar la Ley 47 de 1993 que dispone:

- Son oficiales en el territorio del Archipiélago el castellano y el inglés criollo.
- La enseñanza debe ser bilingüe: castellano e inglés.
- Los funcionarios públicos deben hablar castellano e inglés.
- Se concede una amplia participación a la comunidad en el manejo de los recursos ambientales y pesqueros.
- Se da una especial protección al patrimonio cultural del Archipiélago.
- Se establecen normas para el desarrollo económico y social.

También se deben considerar las responsabilidades pedagógicas de los docentes frente a los prejuicios de la lengua Castellana; además, los efectos negativos debido al desconocimiento de las manifestaciones de las lenguas criollas, tanto en la comunicación y comprensión entre miembros de las instituciones escolares, entre las propias comunidades y las autoridades locales y nacionales.

6.5. Dimensión Ambiental

El término ambiente es polémico y problemático no sólo en teoría, sino en sus expresiones históricas. Para evitar confusiones, el antropólogo Melville J. Herskovits refuerza su análisis sobre los elementos natural y cultural en la situación social del hombre con la definición de tres conceptos inseparables:

Hábitat designa el escenario natural de la existencia humana, las condiciones físicas de una región habitada por un grupo de gente, sus recursos naturales, real o potencialmente a su disposición; su clima, altura y otras condiciones geográficas a las que se han adaptado.

Cultura, ... se refiere a aquella parte del ambiente total que comprende los objetos materiales de manufactura humana, las técnicas, las orientaciones sociales, los puntos de vista y los fines consagrados que constituyen los factores inmediatos condicionantes en que se cimienta la conducta.

Ambiente, por consiguiente, cobra su plena significación etimológica: "el agregado de todas las condiciones e influencias externas que afectan la vida y el desarrollo de un organismo, en este caso el hombre en su escenario natural y cultural" (Herskovits, 1974).

Se destaca en la definición de ambiente que el hábitat y cultura son inseparables, por lo tanto, la cultura como parte del ambiente creada por el hombre, pone de relieve las responsabilidades sociales en la conservación o degradación del medio ambiente para las actuales y futuras generaciones. Es decir, los problemas ambientales y de agotamiento de los recursos naturales que hoy nos afectan tienen un origen social con incalculables riesgos para el género humano:

[...] los riesgos vinculados al calentamiento global, el agujero en la capa de ozono, la contaminación a gran escala o la desertización son producto de actividades humanas. Van acompañados de otros riesgos diversos provocados por los seres humanos. [...] Actualmente, la guerra a gran escala amenaza el medio ambiente de una forma tan devastadora como otras formas más pacíficas de tecnología. No siempre fue así; ahora existe una conexión entre la industrialización y la guerra. Las tecnologías industriales de armamentos son capaces de destruir vastas áreas de territorio o contaminar la atmósfera de toda la tierra [...] (Giddnes, 2000).

Pero no todas las sociedades del mundo conciben de la misma manera sus relaciones con la naturaleza. La diversidad étnica y cultural también se expresa en diferentes interpretaciones y explicaciones de la realidad, que soportan pensamientos, sentimientos y acciones frente

al mundo. Por consiguiente, no es único el esquema conceptual que considera la naturaleza un objeto separado de los seres humanos, lo que permite su estudio sin las mediaciones de los sentimientos, intuiciones y emociones, para el conocimiento de sus leyes, y someterla a las exigencias del consumo humano. Esta lógica de la Ciencia Occidental también tiene sus críticos en Occidente, a través de los movimientos ecologistas. Estos movimientos se inspiran en cosmovisiones de grupos étnicos en el sentido de considerar que los seres humanos no solo están en la naturaleza, sino que forman parte de ella.

Para el Estado Colombiano la definición de medio ambiente también considera la interacción hombre- naturaleza: El concepto de ambiente ha estado asociado casi siempre de manera exclusiva a los sistemas naturales, a la protección y a la conservación de los ecosistemas, vistos éstos como las relaciones únicas entre los factores bióticos y abióticos, sin que medie un análisis o una reflexión sobre la incidencia de los aspectos socioculturales, políticos y económicos en la dinámica de dichos sistemas naturales... una aproximación a un concepto mucho más global de ambiente podría ser la de un sistema dinámico definido por las interacciones físicas, biológicas, sociales y culturales, percibidas o no, entre los seres humanos y los demás seres vivos y todos los elementos del medio en el cual se desenvuelven, bien que estos elementos sean de carácter natural o sean transformados o creados por el hombre... El concepto de ambiente abarca, entonces, nociones que implican tanto a las ciencias físicas y naturales como las ciencias humanas y los saberes tradicionales y comunes (MEN, 1998).

Los afrocolombianos y afrocolombianas han conservado, desarrollado y recreado tradiciones ancestrales sobre la apropiación de los recursos del entorno, han guardado una relación armoniosa con la naturaleza. Esto constituye un patrimonio cultural digno de ser considerado en el currículo, con la perspectiva de aunar aportes para la solución de los evidentes problemas ambientales del país. Estos saberes afrocolombianos sobre prácticas tradicionales de producción

y formas de manejo medioambiental, pueden ilustrar sobre posibles modelos de desarrollo compatibles con los procesos ecológicos y la biodiversidad. La Ley 99 de 1993 por la cual se crea el Ministerio de Medio Ambiente, contempla la difusión de estos conocimientos ancestrales: “Fomento y Difusión de la Experiencia Ambiental de las Culturas Tradicionales. El Ministerio y los institutos de carácter científico fomentarán el desarrollo y difusión de los conocimientos, valores y tecnologías sobre el manejo ambiental y de recursos naturales de las culturas indígenas y demás grupos étnicos” (Art. 22).

Sobre los saberes ancestrales de las comunidades étnicas no se puede ignorar la polémica de la relación entre ciencia, etnociencia y los conocimientos ancestrales que han generado muchos interrogantes como los siguientes: ¿Cómo garantizar la participación social y comunitaria en la definición de opciones frente al conocimiento para impedir la piratería genética y cultural a nombre del desarrollo científico y tecnológico?

¿Cómo proteger los territorios ancestrales de las Comunidades Indígenas y Afrocolombianas de la usurpación de los colonos y de los simples explotadores de los recursos naturales?

Porque son muchos los casos como este:

Unos científicos de una compañía llegan a una zona indígena campesina de Colombia para estudiar las plantas del lugar. Un nativo les explica que cierta planta alivia el dolor de muelas y ellos extraen en su laboratorio la sustancia que hace que esa planta alivie esta dolencia, la patentan y producen droga con ella, que se vende muy bien en el mercado internacional. La compañía se enriquece y ni el grupo étnico ni el país reciben ningún beneficio a cambio. Incluso, cuando el nativo le duela una muela, no podrá usar la sustancia, a menos que pague por ella a la compañía, que lo más seguro es que le venda la droga procesada (El Tiempo, 1997).

Como veremos, a las Comunidades Afrocolombianas se les reconocen conocimientos profundos sobre estos temas en disposiciones legales y políticas de desarrollo económico y social.

6.6. *Dimensión Geo-histórica*

Otro aspecto relacionado estrechamente con la identidad cultural, es el territorio, lo cual explica la especificidad de las luchas sociales por la tierra de los grupos étnicos. Para los Afrocolombianos y las Afrocolombianas, los conceptos de etnia, cultura y territorio son interdependientes, y definen el territorio como el espacio biofísico donde establecen o desarrollan relaciones de pertenencia, parentesco y aprovechamiento de los recursos naturales. Estas relaciones, en su conjunto, dan razones de una lógica cultural del territorio. La ocupación de los espacios geográficos tiene una dimensión histórica, sociocultural y política. En este sentido, el territorio es una construcción sociocultural que parte de unas condiciones naturales donde se desarrolla la historia de una comunidad:

[...] Las relaciones entre territorio y sociedad son históricamente dinámicas, y responden a los fines que se proponen los hombres en su acción social sobre el medio, asumiendo una responsabilidad directa y múltiple que es al mismo tiempo económica, como parte de la naturaleza; ética, por el compromiso que se tiene para mantener el medio ambiente en buenas condiciones para las generaciones futuras; y sociopolítica por la responsabilidad que el manejo del espacio implica para la construcción permanente de un proyecto social y estatal (Borja, 1996).

En Colombia, la organización social del espacio tiene una larga historia que se inicia con la República, y se extiende hasta hoy. Las diferentes Constituciones Políticas del país modificaron las estructuras político-administrativas del ordenamiento territorial, y se basaron en distintas escuelas geográficas, como la clásica y neoclásica, la so-

ciogeográfica, la estructural-funcionalista y la investigación –acción, cuyo estudio no es objeto de este documento. Pero para el debate que ha suscitado el tema, se identifican dos grandes tendencias:

1. La tradicional división político-administrativa estatal del país, con muchas reformas basadas en la descentralización y no en las realidades socioculturales de las regiones.
2. La que clama por una verdadera autonomía de las entidades territoriales con base en la diversidad cultural de espacio-historia.

En el curso de este debate se logra un importante avance en la Carta Política de 1991, en lo relacionado con la autonomía de las entidades territoriales; y entendiéndolo como tales, los departamentos, los distritos, los municipios y los territorios indígenas (Artículos 286 y 287). En Artículo Transitorio 55, reglamentado por la Ley 70 de 1993, se le reconoce a las Comunidades Afrocolombianas el derecho a la propiedad colectiva sobre las tierras baldías ocupadas en las zonas rurales ribereñas de la Cuenca del Pacífico y zonas similares, que son difíciles de homologar en un país tan diverso. Aquí salta a la vista una asimetría: los territorios pertenecientes a las Comunidades Afrocolombianas no son entidades territoriales. Es necesario, para ganar un real espacio de participación con autonomía, reconocer las tierras de las comunidades negras mediante reforma constitucional, como entidades territoriales que gozan de autonomía para gestionar su desarrollo acorde con sus intereses y aspiraciones.

En las discusiones sobre territorio que tuvieron lugar en la Asamblea Nacional Constituyente, las expectativas de autonomía, autogestión y participación de las Comunidades Afrocolombianas en su propio desarrollo y en la vida nacional, eran de mayor alcance. Sin embargo, algunas de ellas fueron recogidas posteriormente como Políticas Estatales, especialmente las contempladas en el documento CONPES 2909 de 1997, entre las que se destacan:

- Apoyo a un derecho de desarrollo socioeconómico, conforme a su cosmovisión.
- Derecho a la diferencia.
- Reconocimiento al derecho territorial y a los recursos naturales.
- Fortalecimiento organizativo e institucional.
- Participación equitativa en las instancias de definición y orientación del país.

La consideración del desarrollo socioeconómico de las Comunidades Afrocolombianas, de acuerdo con su cosmovisión, se refiere a las proyecciones de construcción de proyectos de vida comunitarios con sus propios recursos humanos y potencialidades culturales. El desarrollo social en estas perspectivas también se denomina ETNO-DESARROLLO. Igualmente, en el Plan Nacional de Desarrollo de la Población Afrocolombiana “Hacia una nación pluriétnica y multicultural”, 1998-2002/diciembre 1998, se reconoce a las Comunidades Afrocolombianas su experiencia histórica y capacidad de autodeterminación para impulsar su desarrollo:

La historia de la población afrocolombiana y la lógica de su concepción de vida, que le permite vivir en armonía con la naturaleza y el otro, se constituye en la principal salvaguarda de la riqueza natural y la biodiversidad de sus regiones, y por lo tanto, en uno de los elementos que exige mayor y mejor atención del gobierno colombiano en contraprestación a la conservación de estos recursos.

Son muy positivos todos estos avances legislativos en el campo del reconocimiento étnico, pero sin duda, el inventario sobre realidades y posibilidades, a partir de la confrontación de los logros con los hechos, dependerá de la capacidad de organización de las comunidades para concertar como movimiento social nacional con el Estado.

6.7. *Dimensión Espiritual*

La cultura afrocolombiana no sólo es rica en aspectos materiales que inciden de manera tangible en el desarrollo económico y el equilibrio ambiental. La Cátedra también debe ocuparse de cuestiones espirituales trascendentes como los mitos, las leyendas, los ritos fúnebres, los códigos morales, la solidaridad comunal y familiar, las manifestaciones religiosas, las artes, la música, las danzas y los juegos. Múltiples disciplinas aportan al estudio profundo de estos temas: la Antropología, la Sociología, la Filosofía, la Psicología, la Literatura y la Pedagogía, entre otras. Paradójicamente, “en los programas curriculares de Antropología, Historia, Sociología, Trabajo Social, Psicología; que ofrecen universidades como la Nacional, la de Antioquia, la del Cauca o privadas como los Andes, la Afroamericanística y la Africanística son insignificantes o inexistentes” (Arocha, 1998).

En las actividades cotidianas de las Comunidades Afrocolombianas se encuentran presentes los mitos con los que reafirman con orgullo su ascendencia africana y su cultura propia. Igualmente, un conjunto de lenguajes, símbolos, imaginarios del mundo, formas de parentesco y de relación social; valores, expresiones musicales y artísticas, cantos y prácticas medicinales y mágico-religiosas ancestrales, que permiten la cohesión de los distintos grupos étnicos, su autorreconocimiento y diferenciación posibilitando el diálogo de diversas lógicas socioculturales. La religiosidad afrocolombiana es una realidad que se comprende mejor desde sus raíces ancestrales. En África existen alrededor de tres mil pueblos o etnias, y cada uno tiene su propia religión. Estas religiones tradicionales no son universales ni tienen textos escritos, pero sí se identifican en la creencia de un ser supremo al que le rinden culto, y la existencia de una vida después de la muerte. Las religiones tradicionales están presentes en todos los aspectos de la vida:

Allí donde se encuentra el africano, allí está su religión: la lleva consigo a los campos cuando va a sembrar o cosechar, y si ha recibido una educación, la lleva consigo al aula donde se examina o a la universidad; si es un político la lleva al parlamento (Mbiti, 1991).

Los africanos trasladados como esclavos a América recrearon sus cultos y prácticas religiosas, se concretizaron con creencias católicas y cristianas; crearon nuevos cultos, pero en general, la cristianización, aun cuando caló en lo más profundo del hombre y mujer afrocolombianos, no significó la desaparición total de las creencias religiosas africanas.

Pero la discriminación también se ha planteado en el campo religioso por los enfoques colonialistas o neocolonialistas sobre este tema, como lo advierte el profesor africano Pedro N'Dong:

El problema de las comunidades negras en el seno de la iglesia y a partir del punto de vista teológico exige el ennegrecimiento de la teología, es decir, que se tenga en cuenta las circunstancias concretas de opresión, discriminación y racismo en las que vive el negro en la iglesia en general y en las comunidades religiosas en particular [...] Debe divorciarse de la perspectiva blanca o de la cultura occidental opresoras con el propósito de alcanzar una nueva cosmovisión desde la óptica de los grupos humanos negros [...] Esta cuestión exige en el seno de la iglesia y de las comunidades religiosas, la superación de las representatividades a favor de la gente negra [...] Hay que crear una Iglesia también con rostro negro (N'Dong, s.f.).

Finalmente, en cuanto a sentimientos de fraternidad, tolerancia y respeto por el otro en el contexto de la interculturalidad, la sociedad colombiana en general puede encontrar modelos sobre formas de convivencia y solución pacífica de los conflictos. El trabajo investigativo de Anne Marie Losonczy con comunidades negras y Embera en el Chocó, es un buen ejemplo:

Sin desconocer la extensión y el dramatismo de la Colombia de las armas, los casi veinte años de convivencia intermitente con las comunidades negras e indígenas Embera del Chocó llevaron precisamente a descubrir una forma de coexistencia interétnica que, sin borrar los reales conflictos de interés y de visión del mundo, ha sabido convertirlos en intercambio limitado y en fronteras permeables evitando hasta ahora la doble trampa de la ignorancia mutua y de la agresividad mortífera (Losonczy, 1997).

Este es un caso de relaciones horizontales de mutuo respeto de los respectivos patrimonios culturales, sin cerrar los canales a una influencia recíproca, contrario a las relaciones verticales establecidas por la dominación colonial.

6.8. Dimensión Investigativa

En el proceso de construcción del concepto de etnoeducación afrocolombiana, la investigación atraviesa los componentes curriculares de la Cátedra en todas sus dimensiones. El propósito de la etnoeducación afrocolombiana es explorar los diversos sistemas de conocimientos que subsisten en las Comunidades Afrocolombianas para su valoración, desarrollo y utilización pedagógica.

El reconocer que las formas cognoscitivas y los modelos conceptuales son construcciones históricas y socioculturales de todos los grupos humanos, tiene su más firme soporte en el desarrollo de las etnociencias:

Hablar hoy de las etnociencias implica necesariamente remitirnos a los trabajos de la antropología psicológica y simbólica, ésta es la disciplina de las ciencias occidentales que abiertamente reconoce la científicidad de las etnociencias que se definen como la suma de conocimientos y saberes que circulan en una comunidad étnicamente diferenciada y que se referencian desde otra lógica cultural entendida ésta como un sistema de cogniciones com-

partidas[...] Las etnociencias parten del repertorio del lenguaje, valores, actitudes, rituales, visión del mundo, normas, sistema de toma de decisiones, sistemas de clasificación y categorías de orden cualitativo que le han permitido a los grupos humanos étnicamente diferenciados resolver problemas a lo largo de la historia[...] (Villa; Pacheco y Blanquicet, 2000).

A mediados del siglo pasado, Rogerio Velásquez, afrocolombiano, pionero de la Antropología en el país, adelantó valiosas investigaciones etnográficas, históricas, geográficas, económicas y literarias sobre el Pacífico Colombiano. Sus estudios sobre la medicina popular en la Costa Pacífica, sobre los ritos de la muerte en el Alto y Bajo Chocó, los cuentos de la Raza Negra, entre otros, constituyen un gran aporte a las proyecciones etnocientíficas.

Velásquez, en un trabajo construido en excursiones durante meses por Cupica y Solano, Utría, Buenaventura y Tumaco, Pizarro y Nuquí, descubre la existencia de diversas clasificaciones de las enfermedades, creencias y explicaciones sobre sus causas y curaciones; mitos sobre la vida y la muerte, relatos sobre los orígenes de los hombres y las razas. Respecto de las enfermedades y remedios, anota: “La medicina costeña es variadísima. Entre sus componentes se hallan plantas con propiedades frías y calientes que, al combinarse entre sí, pierden caracteres específicos y adquieren otros nuevos. Son mucho los remedios vegetales. Toda planta sirve para curar” (Velásquez, 1957).

Además, enumera una larga lista de vegetales y minerales calientes y fríos. Igualmente, las enfermedades calientes y frías, y cómo mantener el equilibrio del cuerpo.

Resalta la efectividad de la medicina tradicional:

Si la herencia cultural ha enseñado a utilizar los vegetales en bebedizos e infusiones; si todavía se conservan las fórmulas que combaten las inflamaciones del bazo y del hígado, las ciáticas y los cálculos renales; si se vive en lugares apartados, sin facultativos

universitarios y sin boticas responsables; si no se poseen otros conocimientos que los del yerbatero bondadoso, perduran las enfermedades, ¿por qué no hacer uso de la luz que ha sostenido la especie en otras ocasiones? ... ¿Cómo buscar entonces la seguridad de la medicina moderna, si el facultativo está lejos y cerca el curandero? (Velásquez, 1957, p.101).

Pero Velásquez no pudo sustraerse de estos principios y consideró de todas maneras que la solución en este campo era la medicina moderna: “Con una higiene rural más densa, menos costosa y en manos de médicos generosos, se daría un golpe definitivo a la medicina popular” (Velásquez, 1957, p.119).

En este aspecto también hay que considerar la indignación de Velásquez por las condiciones infrahumanas que observó en las poblaciones con las que convivió en su largo recorrido por el Pacífico, y las asoció con el atraso, sintiendo la necesidad de borrar todo lo que le parecía arcaico:

Para el hombre de la costa, las enfermedades no son resultado de causas naturales sino provenientes de maleficios de hechiceros. La razón de este juicio se asienta, a nuestro entender en la ignorancia del alfabeto y en el aislamiento que padecen los habitantes de esos bosques, o bien en la tradición del pueblo que ha repetido el concepto por mucho tiempo de familia a familia (Velásquez, 1961).

En la perspectiva de la etnoeducación, los saberes ancestrales no son resultado de la ignorancia o de simples supersticiones. La investigación etnoeducativa no se propone sustituir los saberes ancestrales, sino interrelacionarlos por la vía de la interculturalidad en la búsqueda de acercamientos y síntesis. En la comprensión de las perspectivas diferentes de representarse el mundo, las distintas culturas, en términos pedagógicos y didácticos, potencian las comunicaciones no sólo al interior de la institución educativa, sino de la sociedad en general. La investigación etnoeducativa debe apuntar a este objetivo.

6.9. *Dimensión Internacional*

La educación es un campo propicio para facilitar el intercambio de estos saberes y conocimientos sobre las distintas realidades de los Afroamericanos. Así lo ha entendido la Universidad del Pacífico con su Proyecto Institucional de Cátedra Internacional Afroamericana, como un espacio de diálogo interdisciplinario y transdisciplinario sobre la realidad de la presencia de descendientes de africanos esclavizados en distintos países del continente americano, con sus movimientos sociales; organizaciones que investigan sus particularidades.

Los objetivos a corto y largo plazo buscan establecer un puente interinstitucional e internacional de intercambios académicos y comunitarios:

- Crear un espacio de encuentro e intercambio interdisciplinario y transdisciplinario entre universidades, institutos, investigadores, comunidad organizada, organizaciones no gubernamentales y expresiones del movimiento social Afroamericano.
- Estudiar y proponer modelos de actualización y formación de investigadores-docentes para los niveles de preescolar, básica -primaria y secundaria- y media en los contenidos, la pedagogía y la didáctica de la etnoeducación de comunidades Afroamericanas, y en particular, en el fortalecimiento de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.
- Apoyar la introducción de sistemas de innovaciones pedagógicas y didácticas para facilitar la incorporación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en los Proyectos Educativos Institucionales.
- Crear una red de especialistas de organizaciones dedicados al estudio de la temática Afroamericana y tópicos afines.

- Facilitar el intercambio de investigadores y docentes entre las instituciones participantes en la Cátedra y en la red.
- Ampliar el acceso a mayor oferta de servicios y medios a través de la utilización conjunta de archivos, fondos documentales, bibliográficos y audiovisuales entre las instituciones involucradas en la cátedra.
- Diseñar y fortalecer medios de comunicación que faciliten la difusión del conocimiento y el intercambio de experiencias novedosas entre los diferentes actores de la red.
- Rescatar los saberes vernáculos y prácticas culturales tradicionales como elementos de nuestra identidad étnica.
- Construir, asesorar y acompañar proyectos de investigación entre las instituciones integrantes de la cátedra en aspectos que contribuyan al desarrollo local, regional y nacional.
- Fortalecer o consolidar por medio de cada institución, la infraestructura que garantice la creación de redes nacionales interdisciplinarias de especialistas en Afroamérica.
- Socializar los resultados positivos, producto de la evaluación total del proceso de la Cátedra, que pueden ser útiles en experiencias similares y/o en otras naciones.
- Incidir en la construcción de sociedades nacionales, particulares y multiculturales.
- Establecer un escenario de acción, que permita consolidar los contactos e intercambios en las coordenadas Afroiberoamericanas.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos debe contribuir a la creación de las condiciones para el desarrollo de la Cátedra Internacional Afroamericana.

7. La Metodología Transversal: Dificultades y Posibilidades

Si la Cátedra de Estudios Afrocolombianos no es una simple asignatura, ¿cómo puede afectar el Plan de Estudios, el Proyecto Educativo Institucional y el conjunto de las actividades curriculares? Se trata, en primer lugar de atravesar las distintas áreas del conocimiento de tal manera, que las temáticas y problemáticas afrocolombianas no sean sólo capítulos apartes fuera o dentro de los discursos científicos o disciplinares. Es decir, desde las respectivas competencias disciplinares, con base en los estudios etnoculturales de toda índole existentes, se pueden formular distintos interrogantes para considerar en los núcleos básicos de análisis de los saberes y proyectos de investigación.

Pero no sólo eso, ¿de qué forma podemos trabajar/utilizar las transversales? ¿Qué significa esa consideración, desde el proyecto curricular? Para contestar, podemos tomar en consideración las diversas acepciones del concepto transversal. De todas ellas, seleccionamos, por el carácter operativo, lo que se extiende atravesado de un lado a otro, y engarzar, enhebrar y filtrar. De tal forma que tenemos dos significados: el de cruzar y el de enhebrar.

Estas dos posibilidades de abordar la transversalidad dan lugar, en el primer caso, a la constitución de líneas que cruzan todas las disciplinas, manteniendo la organización escolar tradicional de las disciplinas. Los contenidos de los temas transversales, conceptuales, procedimentales y, sobre todo, actitudinales, están distribuidos en las diversas disciplinas, por lo que atraviesan o cruzan como líneas diagonales las verticales de las áreas del conocimiento, dando sentido a la primera acepción del término transversalidad.

La segunda acepción tiene lugar cuando se erigen en elemento vertebrador del aprendizaje y aglutinan a su alrededor las diferentes materias, pues su carácter globalizador les permite enhebrar o engarzar los diversos contenidos curriculares. De esta manera se constituyen en factor estructurador e hilo conductor del aprendi-

zaje. En este caso se establecen las transversales como un área, o tantas áreas como diversas transversales contemplemos. En esta coyuntura, las disciplinas tradicionales pueden desaparecer a favor de las nuevas que se forman [...] (Gavidia, 2000)

También existen opciones intermedias, y otras que puedan surgir del ingenio y la libertad de los docentes en la elaboración del currículo, con el criterio de que todas las disciplinas deben contribuir a la formación esperada de los alumnos, porque no son compartimientos sin ninguna relación entre sí, ni con la problemática sociocultural. Lo cierto es que el concepto de la transversalidad no sólo es susceptible de variadas interpretaciones, sino que su aplicación es problemática por diferentes razones: por la organización curricular predominante por asignaturas, por la poca experiencia en el trabajo interdisciplinario y en equipo, especialmente en la selección de los contenidos transversales, por la falta de material bibliográfico, y la carencias en la formación de los docentes en el tema de la metodología transversal, entre otras.

En todo caso, la transversalidad es compleja, y por ende, no se puede reducir a la selección de algunos contenidos temáticos afrocolombianos, con la lógica de su organización en torno a asignaturas. El ejercicio de inserción de contenidos temáticos afrocolombianos por áreas y niveles educativos lo deben hacer los propios maestros, considerando las realidades particulares regionales y de las instituciones escolares. Pero deben hacerlo con el convencimiento de que no se trata simplemente de ampliar el horizonte de las disciplinas en las estructuras tradicionales de sus enseñanzas:

Si los temas transversales son tratados como nuevos contenidos a añadir a los ya existentes, únicamente cumplirán la función de sobrecargar los programas y hacer más difícil la tarea del profesorado, sin que ello reporte ningún beneficio al alumnado, ya que supone tratar una nueva temática con viejos procedimientos, eliminando así todo el valor innovador que pueda tener... la temática de los temas transversales proporciona el puente de unión

entre lo científico y lo cotidiano, a condición de proponer como finalidad las temáticas que plantean y como medios las materias curriculares, las cuales cobran así la calidad de instrumentos cuyo uso y dominio conduce a obtener unos resultados claramente perceptibles... En torno a la temática de la paz, de la igualdad de oportunidades, del consumo, de la salud, de la moral o de otro de los aspectos tratados en los temas transversales, es posible conferir un significado a la Historia de la Lengua, a la Matemática y a cualquier otro de los contenidos de las materias curriculares, ligándolo a la práctica. (Dolores, 2000)

Son muchos los ejercicios que pueden hacer los docentes para impregnar la vida escolar, como los proyectos pedagógicos:

Un Proyecto Pedagógico es un conjunto de actividades programadas para alcanzar objetivos propios de la formación integral de las personas que participan de él. Se caracterizan porque no se desarrolla en un tiempo y con una secuencia temática rígida. Puede girar en torno a una problemática o un tema específico, pero su relación con la vida y la cotidianidad es mucho más directa, de tal manera que tal problemática será asumida de manera holística, para atender la complejidad con que se manifiesta la vida. Dentro de esta concepción, el proceso formativo no se limita a lo estrictamente académico, previsto en las asignaturas, sino que abarca también todos aquellos contenidos, académicos o no, que se desarrollan dentro de un Proyecto Pedagógico, ya sea con fines de sistematizar contenidos específicos, o de llevar a cabo lo que comúnmente se ha denominado actividades complementarias, como un centro literario, una salida de campo, una feria, un concurso, etc. que no estaban previstos dentro de ninguna asignatura. (MEN, 1998)

En cuanto a la relación de los proyectos pedagógicos con las asignaturas: “Las asignaturas deben complementar los proyectos pedagógicos y podrán considerarse como el tiempo y el espacio de sistematización, profundización y práctica de contenidos y habilida-

des en cada área, adquiridos durante el desarrollo de los proyectos pedagógicos” (MEN, 1996)

Si la Cátedra se propone eliminar en todas las instancias sociales, institucionales e individuales, los comportamientos negativos frente a la diversidad, para contribuir a una ética sin fronteras, no pueden quedar por fuera de las estrategias formativas. Es importante dar espacio a la diferencia aparente de lo humano y lo fundamental que nos identifique, a los valores y cambios de las actitudes: la solidaridad, práctica de la tolerancia, formación para la paz, derechos y libertades; y rechazo a todo tipo de discriminación. Todo esto implica una escuela conectada con nuestros problemas reales, con la vida cotidiana y su entorno; filosofía que se concreta en el Proyecto Educativo Institucional.

En esta dirección, puede ser un ejercicio útil el diagnóstico en la institución escolar sobre los niveles de intolerancia entre los alumnos, docentes y la comunidad educativa en general, a partir de unos indicadores para su identificación: lenguaje, estereotipos, burlas, prejuicios, discriminación, exclusión, segregación, represión, etc.⁹

Igualmente se puede considerar la metodología que articula la formación en los diversos campos del conocimiento de los alumnos, con las vivencias, en un contexto pertinente, para ser descritas, analizadas y compartidas, con la perspectiva de suscitar actitudes afectivas positivas frente a las situaciones de una determinada comunidad. Esta dinámica metodológica, promovida por la UNESCO, se denomina enfoque socioafectivo o cómo aprender en la propia piel.

Las lógicas de los temas y problemas transversales constituyen materiales valiosos para enriquecer el debate pedagógico nacional, porque los maestros siempre tendrán las posibilidades de proponer y desarrollar sus propios métodos y enfoques.

9 Ver: Reardon Betty A. La tolerancia: Umbral de la paz. Santillana / Ediciones UNESCO, 1999.

8. Formación de los Docentes

Por ser una política educativa reciente en términos institucionales, aún se presentan desfases entre los avances constitucionales y legales sobre Etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos y su implementación en el Sistema Educativo Nacional. La concreción del Proyecto Etnoeducativo depende de su asimilación y apropiación por parte del personal docente. La formación de los docentes en los temas de la etnoeducación, la cátedra y la investigación, enlaza varias modalidades según prioridades y necesidades en un proceso simultáneo: Formación Permanente, Pregrados y Postgrados.

La reforma de las instituciones de formación, que se busca desarrollar en el marco de los Decretos 3012 de 1997 y 272 de 1998, le plantea nuevas perspectivas a la formación de maestros que trascienden la adquisición de técnicas para ser empleadas en el reducido contexto del salón de clases, y buscan hacer realidad la articulación entre docencia e investigación en sus programas, sean de pre o postgrado. Estos dos decretos le otorgan un lugar central a:

- *La pedagogía como saber fundante del maestro.*
- *La investigación educativa como fuente de conocimiento pedagógico y didáctico.*

El reconocimiento de estos dos componentes le da nuevas dimensiones al docente en términos de su identidad como profesional y como investigador de su propio saber y práctica, y a las instituciones de formación en cuanto al desarrollo de su capacidad para producir conocimiento pedagógico. En lo que se refiere a la dimensión investigativa, se hace necesario precisar sus alcances en el continuum de la generación de una cultura de la investigación planteada en el Sistema Nacional de Formación de Educadores, pues no se pretende con esta directriz convertir a todo maestro en investigador profesional. (MEN, 2000)

Una reflexión prospectiva sobre la realidad educativa, las teorías pedagógicas, la renovación de la institución escolar en todas sus dimensiones, el impacto del desarrollo científico y tecnológico, los cambios en las actividades económicas, sociales y políticas, tiene que considerar la formación de un docente que pertenece a un mundo cambiante, con muchas ilusiones y desencantos: un docente con las suficientes herramientas teóricas y metodológicas para comprender el mundo en que vive, y que, desde su saber y práctica pedagógica, pueda contribuir a mejorarlo.

Algunos referentes para su formación básica serían:

- Comprender que el estudio y análisis de los hechos económicos, políticos, sociales, culturales, científicos, tecnológicos o de cualquier aspecto de la realidad, exige ubicarse en el momento histórico que vive, como contexto para caracterizar la problemática del siglo que transcurre, para conocer el país, sus regiones y localidades:

Implica también un profundo conocimiento de por qué está cambiando nuestro mundo, qué sienten otras gentes y culturas ante estos cambios, qué tenemos todos en común y, también, qué divide las culturas, las clases y los países. Además, aunque este proceso de indagación debe, en la medida de lo posible ser tolerante y empático, no puede carecer de valores. Al final, no se trata solamente de comprender lo que le estamos haciendo a nuestro planeta como a través de un telescopio gigante observamos cambios que están teniendo lugar en Marte. Puesto que todos formamos parte de la ciudadanía del mundo, también necesitamos dotarnos de un sistema ético, un sentido de la justicia y un sentido de la proporción al considerar los diferentes modos en que, colectiva o individualmente, podemos prepararnos mejor para el siglo XXI. (Kennedy, 1993)

- Entender que los grandes cambios mundiales, que de manera más directa han afectado los saberes por la expansión de las fronteras del conocimiento y los propios paradigmas científicos, filosóficos, políticos, económicos y culturales, suponen una mayor exigencia académica para el ejercicio de la docencia, en un proceso de dignificación profesional. Es decir, el docente debe acreditarse por su saber ante el Estado y la sociedad civil, en el logro del reconocimiento de un estatus intelectual y social, por lo menos equiparable al ejercicio de cualquier otra profesión. El docente debe tratar de estar siempre al día en la frontera de conocimiento que le compete, con la filosofía de las pedagogías que propenden los autoaprendizajes.

Garantizar que la sociedad pueda contar con la capacidad del profesional de la educación para: producir conocimientos e innovaciones en el campo educativo, pedagógico y didáctico; superar el tradicional método de enseñanza; permitir que los alumnos se apropien de los más altos valores humanos y de los mejores saberes disponibles; crear condiciones agradables en la institución educativa y hacer que la acción formadora ocurra en un ambiente democrático de autoestima y solidaridad y para que las mejores experiencias y conocimientos pedagógicos construidos sean sistematizados, acumulados y reproducidos, lo cual significa formar tradición pedagógica. (MEN, 1998)

- En cuanto a la pedagogía como saber fundante del maestro:

La construcción, desarrollo y planes de estudio bajo la responsabilidad de la institución, nos llevan a hablar necesariamente de pedagogía como ese saber de las maestras y los maestros, ese saber que les permite orientar los procesos de formación de los y las estudiantes. Ese saber que se nutre de la historia que nos da a conocer propuestas que los pedagogos han desa-

rrollado a lo largo de los siglos pero que también se construye diariamente en la relación personal o colegiada sobre lo que acontece diariamente en el trabajo con alumnos, alumnas y colegas, sobre los logros propuestos y los obtenidos, sobre las metodologías más apropiadas para conseguir el desarrollo humano y la construcción de la nueva Colombia a medida que se desarrollan los proyectos pedagógicos y demás actividades de la vida escolar. El saber pedagógico se produce permanentemente cuando la Comunidad Educativa investiga el sentido de lo que hace, las características de aquellos y aquellas a quienes enseña, la pertinencia y la trascendencia de lo que enseña. (MEN, 1998)

- El referente cultural. El perfil de un docente que identifique, reconozca y respete una realidad socioeducativa que había sido ignorada en los diseños curriculares y que hoy cuenta con los espacios académicos para superar los paradigmas de homogenización y estereotipización escolar, requiere unos conocimientos fundamentales para la comprensión de los aspectos universales y específicos de las culturas y las etnias. En nuestro caso, un conocimiento del patrimonio étnico y cultural nacional en toda su diversidad, dimensión histórica y sociogeográfica. No podemos ignorar que el educador –como cualquier otro ser humano– puede tener comportamientos negativos frente a la multiculturalidad, como resultado de su socialización y educación en la familia, barrio, escuela, círculos sociales y políticos, donde pueden existir los prejuicios raciales y culturales. José Antonio Jordán ilustra esta situación en el libro “La escuela multicultural, un reto para el profesorado”, así: [...] Si alguna cuestión resulta particularmente esencial a la hora de entender la problemática del profesorado que trabaja con alumnos culturalmente distintos es, precisamente, la de sus actitudes hacia estos niños y, más genéricamente, hacia la diversidad cultural como tal. Dicho de otro modo, si

los profesores que ejercen en contextos multiculturales consiguiesen de sí mismos unas actitudes positivas en relación con los alumnos que tienen y a la enseñanza en esas situaciones, entonces la problemática que andamos analizando quedaría disuelta y resuelta en casi su totalidad.

La formación en etnoeducación y en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos debe ofrecerse en todos los programas de formación de docentes, independientemente de su campo de desempeño. Los temas y problemas étnicos y culturales no son solo de interés de las Ciencias Sociales y Humanas, también son de la competencia de las Ciencias Naturales y las Matemáticas. En este sentido, considerando la composición étnica y cultural heterogénea de la población escolar en el país, todo docente debe ser un etnoeducador con la capacidad de desempeñar su labor en diferentes contextos con el referente regional y comunitario. Se necesita un docente que, ante cualquier evento de cambio de región, pueda en el menor tiempo prepararse para una nueva experiencia pedagógica, porque su formación básica se lo permite. Por tanto, no se requiere una carrera o especialización, para enseñar exclusivamente con grupos étnicos o una determinada comunidad regional. Todo docente, con la convicción de que la multiculturalidad es de naturaleza interdisciplinaria, debe estar preparado para el trabajo de equipo por la ineludible confluencia de diferentes prácticas profesionales en los quehaceres comunitarios. Eso sí, se debe garantizar la formación permanente en los asuntos generales y específicos de la multiculturalidad, desde los niveles de seminarios y talleres de actualización, hasta los estudios avanzados en los postgrados.

La formación de un educador con capacidad para asumir la multiculturalidad y la interculturalidad, no desconoce la especialidad de la etnoeducación y la necesidad de promoverla, de acuerdo con lo dispuesto en el Artículo 58 del Decreto 804/95: “El Estado

promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales de difusión de las mismas.”

También hay que considerar la sensibilidad social del educador para su desempeño con grupos étnicos; en este caso, con Comunidades Afrocolombianas. La selección de educadores para los grupos étnicos igualmente está reglamentada:

Las autoridades competentes, en concertación con los grupos étnicos, seleccionarán a los educadores que laboren en sus territorios, preferiblemente, entre los miembros de las comunidades en ellas radicados. Dichos educadores deberán acreditar formación en etnoeducación, poseer conocimientos básicos del respectivo grupo étnico, en especial de su lengua materna, además del castellano. (Artículo 62, Decreto 804 de 1995)

9. Lecturas Básicas sobre África, Afroamérica y los Afrocolombianos: Cultura Ancestral y Actual

Nuevas lecturas sobre África, los Afroamericanos y los Afrocolombianos, requieren por lo menos, en una fase inicial, referentes sobre el sentido de los estudios en cuanto a contenidos mínimos, enfoques, consideraciones teóricas y metodológicas, que consulten la memoria histórica, no sólo de los conquistadores y sus descendientes, sino de los grupos étnicos afro en sus contextos, como protagonistas, cuyo verdadero papel histórico ha sido ignorado, tergiversado y menospreciado. Además, lecturas que recojan los resultados de los trabajos y publicaciones de especialistas reconocidos o que se apoyen en rigurosas investigaciones en curso. De todas maneras, las lecturas básicas son apenas indicaciones para que los propios docentes desarrollen los textos de consulta y materiales que necesiten para sus clases, actividades curriculares y del Proyecto Educativo Institucional, y las

conviertan en una labor de construcción colectiva con los alumnos y la comunidad educativa.

En los planes de estudio y en los textos, se mantienen imágenes distorsionadas de África, que sólo muestran de este continente miseria, masacres, hambrunas y atrocidades de algunos gobernantes. Los medios de comunicación, igualmente, difunden el afro-pesimismo, pero la realidad de África no es tan triste como nos la muestran.

Este Continente deriva su nombre de una expresión griega que significa sin frío, pero lo cierto es que allí se dan todos los climas, desde el ardiente en muchas regiones durante el día, hasta las nieves perpetuas del monte Kilimanjaro, el más alto de África.

África es además un Continente multirracial. La mayoría negra está localizada en el África subsahariana; el sur ha sido poblado por los blancos, y el norte por inmigrantes árabes. Todo su territorio fue explotado por los europeos que lo colonizaron. Increíblemente se le describía como una tierra sin historia, hasta la llegada del hombre blanco, que desconoció su pasado, heredero de grandes culturas que se remontan miles de años atrás.

África es una realidad, es un conglomerado de 54 países con una población superior a los 700 millones de habitantes, lleno de tribus con las más sorprendentes costumbres, y donde muchos ciudadanos fácilmente se desempeñan en 3 o 4 idiomas o dialectos (Fernández, 2001).

Enfoques descriptivos ocultan el verdadero lugar del continente africano en la historia mundial, su economía, su realidad social, su pensamiento, su literatura, su arte y su cultura en general. Y sobre todo, el debate sobre las consecuencias de su reparto colonial que desorganizó territorial, demográfica y económicamente a este Continente, que generaron injusticias y desigualdades que dieron lugar a luchas populares de liberación y actualmente luchas interétnicas.

Igualmente, una serie de acontecimientos simultáneos y continuos durante más de tres siglos, contribuyeron a la configuración de una nueva realidad étnica y cultural en América: Las comunidades afroamericanas y una considerable población de ascendencia africana.

La reaparición de la esclavitud en América, además de su espectacularidad, tiene rasgos de originalidad que se explican por múltiples hechos:

- Los esclavizados, trasplantados masivamente a América, provenían de diferentes lugares de África, pertenecían a distintas etnias, y se encontraban en diferentes niveles de desarrollo económico y social, que abarcaban desde las técnicas tradicionales para la agricultura, la ganadería y la minería, hasta artesanías renombradas. También contaban con una arquitectura destacada, legislaciones avanzadas y alcanzaron a fabricar la pólvora.
- Los europeos también venían de distintos países, con un desarrollo histórico diferenciado, lo que les imprime a los procesos de colonización unos rasgos específicos a nivel local y regional, en los que cuenta igualmente la diversidad sociogeográfica y cultural americanas.
- A diferencia de otros países, incluidos algunos de África, existió una clara distinción entre hombres libres y esclavos, con una severa legislación que los separaba como seres humanos. A esta situación pudo contribuir el hecho de que los europeos no pertenecían a la misma raza de los esclavizados, como ocurrió en otras sociedades y épocas en donde el color de la piel, forma del cabello, estatura, etc. no eran motivo de diferenciación, y mucho menos justificación de una superioridad racial.
- A través de la trata Transatlántica de esclavos, las principales potencias europeas (Inglaterra, Holanda, Francia), durante más

de tres siglos, expatriaron unos quince millones de africanos a las Américas, aprovechando los traficantes de esclavos, las contradicciones y las prácticas tradicionales del cautivismo en África.

- El proceso de adaptación de la numerosa población de africanos en las distintas regiones del continente americano, no sólo tuvo sus particularidades históricas en cuanto a sus asentamientos en concreto, sino un desarrollo creativo en su contacto forzoso con el europeo y el indígena. Esto produjo nuevos resultados étnicos y culturales en su resistencia social y política a la esclavitud y con las prácticas de continuidad de la cultura ancestral.

Las lecturas deben acompañarse de diversos interrogantes que pueden orientar y constituirse en ejes temáticos, teniendo en cuenta las dimensiones de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. A manera de ejemplo, señalamos los interrogantes temáticos que debemos hacernos:

- ¿Cómo fueron los procesos coloniales en África, sus repercusiones en la historia, la sociedad, la política y la cultura mundial?
- ¿Qué se sabe de su filosofía, literatura, arte, economía, su reparto colonial y sus luchas de emancipación?
- ¿Cómo ha sido el proceso de afirmación de la identidad cultural y formación de la conciencia nacional en África contemporánea?
- ¿Cómo es el mundo espiritual de los africanos?
- ¿Cómo sus descendientes configuraron una nueva realidad étnica y cultural en América?
- ¿Cómo ha sido el proceso histórico-cultural de la formación de las Comunidades Afrocolombianas?

- ¿Cuál es el aporte de la afrocolombianidad al patrimonio socio-racial y cultural nacional?
- ¿Cómo se afirma la identidad sin exclusión del otro?
- ¿Cómo formar ciudadanos del mundo que no olviden sus raíces culturales y su sentido de pertenencia étnica y nacional?
- ¿Cómo competir en el mundo globalizado sin perder el sentido de la solidaridad y la cooperación?
- ¿Es suficiente el desarrollo científico y tecnológico para lograr el bienestar socioeconómico y espiritual de nuestras comunidades étnicas?
- ¿Qué importancia tiene el reconocimiento de la cultura como fenómeno universal?
- ¿En una sociedad multicultural como la nuestra, cuál debe ser el papel de la etnoeducación?
- ¿Son los movimientos antiglobalización la vía para que las diferentes culturas afirmen su identidad?
- ¿A qué nos referimos cuando hablamos de producción cultural propia?
- ¿Son suficientes las normas y políticas de reconocimiento étnico y cultural para la dignificación de la población afrocolombiana?
- ¿Qué función tiene la etnoeducación en las estrategias de mejoramiento de la calidad de vida de la población afrocolombiana?
- ¿Qué significa una educación con referente étnico y sociocultural?
- ¿Por qué la etnoeducación debe abarcar los medios masivos de información y comunicación?

- ¿Cómo se manifiesta en los textos escolares la discriminación de género, clases, razas, etnias y culturas?
- ¿Cómo puede el lenguaje afectar la autoestima de un grupo étnico, y particularmente la lengua Castellana a la población afrocolombiana?
- ¿Cuáles son los peligros de desaparecer que enfrentan lenguas propias de los afrocolombianos como el Palenquero y el Sanandresano?
- ¿Cómo se puede utilizar pedagógicamente la tradición oral en las escuelas y en la comunicación con las Comunidades Afrocolombiana?
- ¿Cuáles son las responsabilidades sociales en la degradación del medio ambiente?
- ¿Cómo influye la cultura en las interpretaciones y explicaciones de la relación hombre-naturaleza?
- ¿Qué sabe usted de la Ley 99 de 1993, sobre fortalecimiento y difusión de la experiencia ambiental de las culturas tradicionales en Colombia?
- ¿Cómo garantizar la participación social y comunitaria en la definición de opciones frente al conocimiento para impedir la piratería genética y cultural?
- ¿Cómo reconocer y enaltecer el protagonismo femenino y familiar en el proceso de construcción de la identidad étnica y cultural de la nación?
- ¿Puede la etnoeducación contribuir a que las personas sean más conscientes y respetuosas de sus diferencias étnicas y culturales?
- ¿Cómo lograr que la educación tenga como epicentro la cultura en sus diferentes expresiones étnicas y socio- geográficas?

- ¿Cómo se reconstruyen y construyen los saberes en la perspectiva de modelos pedagógicos, a partir de las múltiples y diversas prácticas de enseñanza de aprendizaje de las comunidades?
- ¿Cómo tener en cuenta los referentes étnicos, culturales y socio-geográficos en:
 - La elaboración del Proyecto Educativo Institucional.
 - Los planes de estudio por niveles.
 - Diseño de textos escolares.
 - Manuales de Convivencia.
 - Organización de bibliotecas, museos, periódicos y actividades escolares?
- ¿Cuál es la dimensión histórica y sociocultural de la ocupación del espacio por parte de las Comunidades Afrocolombianas?
- ¿La actual división político-administrativa del país consulta la dimensión de la diversidad cultural del espacio- historia?
- ¿Qué se entiende por etnodesarrollo?
- ¿Cómo considerar el vasto espectro de la cultura para explorar todas las posibilidades espirituales en la búsqueda de formas de convivencia más justas y amables?
- ¿Cómo debe asumir el docente el fenómeno del pluralismo religioso?
- ¿Qué se entiende por etnociencias?
- ¿Cómo se puede interrelacionar los saberes ancestrales con los conocimientos científicos de hoy?
- ¿Cómo entender lo afrocolombiano en el contexto de Afroamérica?

Igualmente se debe destacar la importancia de líderes e intelectuales de origen o ancestro africano en África, América y Colombia.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, M. et al. (2000). Valores y temas transversales en el currículum. Editorial Laboratorio Educativo, Caracas.
- Angulo, A. (1999). Moros en la costa. Vivencia afrocolombiana en la cultura colectiva. Docentes Editores.
- Arocha, J. (1996). Etnia y guerra: Relación ausente en los estudios sobre las violencias colombianas. Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional.
- Auge, M. (1996). El sentido de los otros. Paidós.
- Barona, G. (1995). Ausencia y presencia del negro en la historia colombiana. *Revista Memoria y Sociedad*, No. 1, Pontificia Universidad Javeriana.
- Bioho, E. (2000). Encuentros de africanía. Fundación Cultural Colombia Negra.
- Borja, M. (1996). Estado, sociedad y ordenamiento territorial en Colombia. Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional, CEREC.
- Delors-Busquet, M. et al. (2000). Los temas transversales. Claves para la formación integral. Aula XXI – Santillana.
- Delors, J. et al. (1996). La educación encierra un tesoro. Santillana Ediciones UNESCO.
- Díaz, R. (1994). Historiografía de la esclavitud negra en América Latina. Temas y problemas generales. *Revista América Negra*, No. 8, Pontificia Universidad Javeriana.
- Escalante, A. El negro en Colombia. En FALS O. (Ed.) (1996) *Región e historia*. IEPRI, Universidad Nacional.
- Faure, E. et al. (1972). Aprender a ser. Alianza Universal, UNESCO, 1972.
- Fernández, J. (2001). La seducción del Africa. Relatos de un misionero. Litografía Nueva Era Arteimpres Ltda. Medellín - Colombia, 2001.
- Ferrés, J. (1994). Televisión y educación, Paidós.
- Friedeman, N.; Patiño, C. (1983). Lengua y sociedad en el palenque de San Basilio. Instituto Caro y Cuervo.

- García, N. La globalización imaginada. Paidós, 1999.
- García, J. (2000). Educar para el reencuentro. Comunicaciones Tercer Milenio, Santiago de Cali.
- Giddens, A. (2000). Más allá de la izquierda y la derecha. Ediciones Cátedra.
- Gutiérrez, I. (1996). Los afrocolombianos. Editorial El Búho.
- Hers, M. (2000). El hombre y sus obras. Fondo de Cultura Económica.
- ICFES, MEN. (1998). Universidad de la Guajira. Memorias del Primer Congreso Universitario de Etnoeducación, Riohacha.
- Jordán, J. (1995). La escuela multicultural. Un reto para el profesorado. Paidós.
- Kennedy, P. (1993). Hacia el siglo XXI. Plaza y Janes.
- Losonczy, A. (1997). Hacia una antropología de lo interétnico: Una perspectiva negro-americana e indígena. En: *Antropología en la Modernidad*. Instituto Colombiano de Antropología, Colcultura.
- Mbiti, J. (1991). Entre Dios y el tiempo. Religiones tradicionales africanas. Mundo Negro, Madrid.
- MEN. (1996). Proceso de construcción del PEI.
- Acreditación de calidad y desarrollo de las Escuelas Normales Superiores, junio de 2000.
- Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y de especialización en educación, junio de 1998.
- Lineamientos generales de procesos curriculares, enero de 1998.
- Guía de coeducación, agosto de 1999.
- Decreto 0709, abril de 1996.
- Educación artística, julio de 2000.
- Educación física, recreación y deporte, julio de 2000.
- Ley General de Educación. Empresa Editorial Universidad Nacional, 1995.
- Ley 70 de las comunidades negras. América Negra, No.6, diciembre 1993.
- Decreto 804, julio de 1997.
- Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y especialización en educación, junio de 1998.

- La etnoeducación: realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos, 1996.
- Lineamientos generales para la educación en las comunidades afrocolombianas, 1996.
- Lineamientos generales para una política nacional de educación ambiental, agosto de 1998.
- Hacia un sistema nacional de formación de educadores, abril de 1998.
- Cátedra de estudios afrocolombianos: Una propuesta pedagógica, 1996.
- Decreto 1122 sobre el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en todos los establecimientos de educación formal del país, junio de 1998.
- Serie Documentos. Lineamientos curriculares. Cooperativa Editorial Magisterio. “Lengua Castellana”, julio de 1998.
- “Indicadores de Logros Curriculares”, julio de 1998.
 - “Preescolar”, julio de 1998.
 - “Matemáticas”, julio de 1998.
 - “Educación ética y valores humanos”, julio de 1998.
 - “Constitución Política y democracia”, julio de 1998.
 - “Ciencias naturales y educación ambiental”, julio de 1998.
 - “Idiomas extranjeros”, diciembre de 1999.
- MEN, CAENS. (2000). Formación de maestros.
- MEN, OEA. (2000). Pautas y prácticas de crianza en familias colombianas.
- MEN. PEI. (1996). Lineamientos.
- MEN. PNUD – UNESCO. (noviembre de 1994). Reflexiones sobre los proyectos educativos institucionales y guía para la construcción de planes operativos por parte de las comunidades educativas.
- Mosquera, J. (2000). Las comunidades negras de Colombia hacia el siglo XXI. La etnoeducación afrocolombiana. Docentes Editores.
- Mosquera, C. (1998). Estrategias de inserción de la población negra en Santafé de Bogotá. Acá en Bogotá antes no se veían negros. Observatorio de Cultura Urbana. Instituto Distrital de Cultura y Turismo.
- Friedemann, N. (1993). La saga del negro. Pontificia Universidad Javeriana.
- Palacios, N. (1998). Etnoeducación en Colombia. Docentes Editores.
- Perceral, J. (1995). Nacionalismos, xenofobia y racismo en la comunicación. Una perspectiva histórica. Paidós.

- Savater, F. (1999). Lo universal y lo nacional. Valores ético-políticos hoy. Ediciones Jurídicas Gustavo Ibañez.
- Savater, F. (1997). El valor de educar. Ariel.
- Secretaría de Educación, D. C. (noviembre de 2000). Cátedra de estudios afrocolombianos, orientaciones curriculares.
- Triana, H. (1997). Léxico documentado para la historia del negro en América. Instituto Caro y Cuervo.
- Touraine, A. (2000) ¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: El destino del hombre en la aldea global. Fondo de Cultura Económica.
- Valdes, S. (1987). Las lenguas del África Subsahariana y el español de Cuba. Editorial Academia, Haban.
- Velásquez, R. (2000). Fragmentos de historia, etnografía y narraciones del Pacífico colombiano negro. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Villa, E.; Pacheco, J. y Blanquicet, M. (2000). De la cognición ambiental a las etnociencias. Universidad Popular del Cesar, Valledupar.
- Wade, P. (1997). Gente negra Nación mestiza. Editorial, Universidad de Antioquía. ICAN, Uniandes.
- Wieviorka, M. (1992). El espacio del racismo. Paidós.
- Will, K. (1996). Ciudadanía multicultural. Paidós.

HISTORIAS
INTERCONECTADAS

APUNTES PARA PENSAR LA HISTORIA DESDE EL ÁMBITO EDUCATIVO

POR MARÍA ISABEL MENA GARCÍA¹



Resumen

La historia de África y de los pueblos afrodescendientes -negros- ha sido invisibilizada por la historiografía oficial. Fueron los historiadores europeos e ilustrados los encargados de rellenar la historicidad del mundo occidental con contenidos euro-centrados; con ello determinaron cuáles eran los tópicos que debían estudiarse en las universidades y las aulas escolares, bajo la ficción de que esa narrativa era la historia universal.

Confrontar esta única narrativa es la tarea fundamental de la enseñanza que sobre África se dé en el ámbito educativo. Se espera que las siguientes reflexiones contribuyan a una aproximación a un continente tan desconocido y complejo como lo es el africano.

Para lograr esta tarea, el presente módulo se divide en tres partes: Elementos de contexto, África nuestra madre y Diáspora de la comunidad africana y sus trayectorias. En este marco, el Decenio de

1 Docente - Universidad Distrital

los Pueblos Afrodescendientes,² decretado por las Naciones Unidas y firmado por el gobierno colombiano, constituye la oportunidad perfecta para proponer insumos que generen una cultura del Decenio, ya que serán diez años de oportunidades para trabajar en pos de las comunidades afros, negras, raizales y palenqueras.

Al final de este módulo se acopia una bibliografía que, sumada a las investigaciones de los docentes, podrá formar un acervo bibliográfico que permita construir los archivos que tanto requiere la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA).

Elementos de contexto

Antes de empezar a develar algunos apuntes sobre la historia de África, recordemos un bello proverbio de uno de los pueblos cazados y deportados a América durante la trata y la esclavitud, el pueblo Igbo: “Hasta que los leones no tengan a sus propias historias, las historias de la cacería no dejarán de glorificar únicamente la historia de la blanquitud”.³ Esta cita nos remite a varias cuestiones. Por un lado, solo cuando los pueblos puedan narrar su propia saga, podrán emanciparse; cuando las terapias de la memoria puedan resaltar las grandes epopeyas de una comunidad, se podrán restituir los aportes a la causa humanitaria; cuando la memoria enriquece de forma sistemática una narración, esta constituye una pieza clave en la dignificación del pasado y el presente de un grupo humano, lo cual implica tomar consciente o inconscientemente decisiones sobre qué recordar y qué olvidar de su propia tradición (Ricoeur, 2000).

En el acto de recordar los acontecimientos bonitos y los no tan admirables, aceptarlos como fueron y no olvidarlos, intervienen actores individuales, pero también figuras que representan a las instituciones hegemónicas (iglesia, partidos políticos, entre otros).

2 Actualmente se tiene información sobre cátedras universitarias como las que se desarrollan en la Universidad del Cauca, la Universidad de Cartagena, la UNAD, la Universidad de Antioquia, la Universidad Nacional, entre otras.

3 Adaptación del proverbio del pueblo Igbo.

Las decisiones tomadas en la historia escolar desde el siglo XIX, obedecieron a férreas convenciones y pactos establecidos entre los grupos interesados en controlar el conocimiento respecto del pasado africano; la operación de publicar u ocultar estos hechos inicia en la escuela (Cuesta, 2015).

En este sentido, cuando se hace una revisión al currículo de las ciencias sociales se observa que falta un gran capítulo: la historia de África y de sus descendientes en América. Esta decisión fue tomada desde los inicios de esta disciplina escolar, y tiene consecuencias problemáticas para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), en tanto que esta fue creada para incluir la verdadera historia de las comunidades negras en el currículo escolar.

El otro llamado que hace el proverbio Igbo es que la historia debe dar lugar a la voz de las mujeres, ya que la inclusión de plumas femeninas en la escritura de la historia permitirá relatos más versátiles en los cánones historiográficos. Este adagio les apuesta a las mujeres, para que ellas visibilicen el papel que ha jugado África en la configuración de un orden mundial, porque no puede existir una historia universal⁴ sin el continente africano.

En este sentido, los siguientes planteamientos son algunas ideas o aproximaciones para compartir con los docentes empoderados en los retos de la CEA, que participan de nuevos desafíos pedagógicos en la construcción de la historia educativa en este país.

Para lograr el objetivo de introducir a la CEA en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), se considera indispensable generar una propuesta de corte temporal para dividir la historia de África: el primer periodo, África nuestra madre, comprende la aparición del homo sapiens (historia antigua del continente) hasta llegar al siglo

4 Los universales entran en desgracia epistemológica debido al uso desvergonzado que hicieron los pensadores europeos del mundo mediterráneo, que se declararon a sí mismos como la única historia importante para el mundo entero.

XV, donde se produce una terrible ruptura en las sociedades africanas, debido a que millares de personas son capturadas con miras al comercio interoceánico de esclavos. Se propone que el segundo periodo vaya desde el siglo XV hasta el siglo XIX, pasando revista a algunos acontecimientos determinantes para el curso de la historia africana en el ámbito educativo.

Aquí es importante mencionar un aspecto señalado por Juan de Dios Mosquera en relación con los estudios afrocolombianos:

Los estudios afrocolombianos son el conjunto de temas y problemas que surgen o se desprenden de la historia, las luchas, la realidad social, las contribuciones y el protagonismo cultural de los pueblos africanos ancestrales y las poblaciones del pueblo afrocolombiano en la fundación, construcción y desarrollo de la nación y la sociedad colombiana. Si los educadores enseñan los estudios afrocolombianos, están reconociendo y legitimando la raíz y la herencia africana de Colombia. Los estudios afrocolombianos se enseñan aplicando diversos métodos: la asignatura, la cátedra, los proyectos de aula, las conferencias, los talleres, los cursos, los diplomados (Mosquera, 2016)

Siguiendo esta línea, los estudios afrocolombianos deben preocuparse por la historia de África, sus conexiones con América y los legados que resultan de esta compleja relación. Pero es aquí donde el campo de estudio se vuelve profundamente problemático debido a que la institucionalidad colombiana en cabeza del Ministerio de Educación, no ha hecho los esfuerzos justos y necesarios por visibilizar, de forma contundente, la presencia de la historia africana en el sistema educativo; esto a pesar de que el gobierno suscribió acuerdos con la UNESCO para la implementación de conocimientos que mitiguen los vacíos existentes alrededor de la memoria africana.⁵

5 Es importante informar que dentro de poco tiempo estará disponible el tutorial sobre la historia de África producido por el Ministerio de Cultura.

África, ¡nuestra madre!

Aproximándonos a nuestro objeto de estudio, la pregunta clave es: ¿Qué y cómo debe enseñarse la historia africana? No hay una sola respuesta, pero sin lugar a duda los mapas, las obras teatrales, los talleres artísticos de máscaras africanas, las rondas o actividades alrededor de las trenzas, son solo algunas de las estrategias que pueden contribuir a emprender el fascinante viaje del mundo africano y sus descendientes. Consideramos que estas iniciativas ayudan a la erradicación de imaginarios que reducen a África a un país o a una pequeña localidad que queda lejísimos de todo.

- Por ejemplo, en el evento de África en la escuela, una docente mostró su proyecto pedagógico de la Cátedra donde colocaba hilos de colores para unir los países africanos desde donde salieron capturados los ancestros, con apellidos que aún existen en territorios de comunidades negras.
- Otro ejercicio que se podría realizar es el de comparar mapas actuales de los países que conforman el continente africano, con los mapas de hace 500 años.

En esta dinámica de estudio y reflexión, es muy importante resaltar hechos como que la historia del ser humano nació en África. Por lo tanto, a este continente le corresponde el honor de ser la cuna de la humanidad. Por eso se afirma que África es la madre de todos los habitantes de la tierra. Este continente fue el primer territorio en calentarse, y debido a este proceso, se produjeron las condiciones climáticas idóneas para el surgimiento del animal humano. La ilustración 2 indica cuál era la apariencia de los primeros homínidos encontrados en África.

También deben saber los estudiantes que, independientemente de su tono de piel, son tan africanos como la comunidad negra. Importante aprovechar esto para explicar científicamente que el vestido llamado piel

(fenotipo) es fruto de la adaptación a los distintos climas a donde viajaron estos primeros aventureros a colonizar el mundo; cuando estos africanos viajaron a Europa, por ejemplo, su piel se aclaró, como lo explica Moore:

Cheikh Anta Diop estaba convencido de que “El fenotipo es lo que siempre ha constituido un problema para la humanidad”. Entendemos que haya sido exactamente eso lo que aconteció en la historia de la humanidad cuando esta sufrió un insólito proceso, llamado por los científicos de ración. O sea, la aparición de aquellas características físicas diferenciadoras entre humanos que comúnmente denominamos raciales. Estas nuevas características dieron nacimiento a poblaciones leucodérmicas “amarillas” y “blancas” a partir de una humanidad generalizada cuyo color de piel era forzosamente negro. (Moore, 2011, p.15).

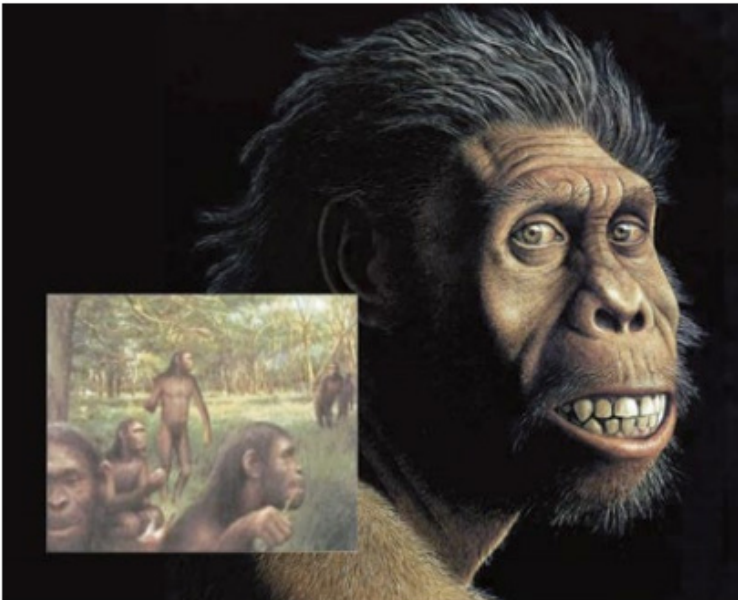


Ilustración 2. Homo Habilis, el primer homo. Obtenido <https://es.pinterest.com>

Queda claro que estos procesos de adquirir una tonalidad distinta en la piel y de adaptarse a las demandas de diferentes climas, son particularidades que se expresan en las razas. Este tema se enseña entre tercero y quinto de primaria (Ministerio de Educación Nacional, 1984, 24 de abril), grados que constituyen el momento preciso para explicar lo anterior de una manera simple y directa en la educación básica. Pero también en preescolar o en la educación inicial, cuando se pinta o se hacen trabajos con el cuerpo humano, es importante señalar el respeto a todos los seres humanos, independiente de su tono de piel.

Ahondar en que todo esto pasa en territorio africano, ayuda a la comprensión de temas más complejos en el proceso de escolarización. Y por tanto amplía las visiones sobre África y sobre lo que se ha escrito sobre ella.

Es necesario resaltar entonces, que aproximadamente hace cinco o siete millones de años aparecieron los primeros homínidos, y por lo tanto África contiene los hechos más emblemáticos del viaje humano hacia los otros continentes. Hay que insistir en el papel que jugaron las culturas más viejas halladas en el África, para entender lo que hoy se plantea en relación con la evolución de la humanidad; es en el cuerno africano (zona en la que muere el mar Rojo), Somalia, Yibuti, Eritrea y Etiopía, donde se han ubicado los hallazgos paleontológicos más antiguos que permiten establecer el curso del éxodo más importante en la historia de la humanidad.

En la ilustración 3 se puede observar el mapa de los principales hallazgos paleontológicos que demuestran científicamente que los homínidos salieron de África.



Ilustración 3. Mapa de los principales hallazgos paleontológicos que demuestran científicamente que los homínidos salieron de África

Es necesario aprovechar los espacios pedagógicos para recalcar cómo los abuelos de los abuelos domesticaron plantas y animales en el suelo africano. El docente no debe dudar en señalar que estas experiencias son las precursoras directas de las llamadas revoluciones neolíticas que tuvieron lugar en la edad antigua de África.

En este contexto, los trabajos de connotados africanistas demuestran que no es posible aplicar a la historia africana los mismos instrumentos de análisis utilizados para el continente europeo, y menos emplear una linealidad histórica; la dinámica histórica es profundamente distinta para el África, y si no ¿Cómo entender la cantidad de grupos pastoriles que aún viven en determinadas condiciones, juzgadas por los europeos como prehistóricas?

Por ello, es importante mencionar la colección Historia general de África publicada por la Unesco, bajo la coordinación de Joseph

Ki-Zerbo. Sus ocho volúmenes mantienen una vigencia absoluta cuando se trata de pensar el proceso histórico vivido en este continente. Esta monumental obra ha logrado un gran alcance, ya que ha sido traducida al inglés, portugués y francés -la traducción al español es mucho más tardía-. En ella se presenta la historia de África desde el punto de vista de científicos africanos. En esta colección se muestra la necesidad de pensar en África a partir de lo que ha sido y de sus propios procesos de desarrollo. La influencia que tiene hoy día esta colección obedece a la necesidad de plantear, sin lugar a equivocación, que solo a partir del conocimiento del africano y sus descendientes, se podrá constatar su aporte en todos los campos de las ciencias y en la consolidación del mundo contemporáneo. La obra, en términos temáticos, contiene los siguientes volúmenes (Ki-Zerbo, 1981):

- **Volumen I**
Metodología y prehistoria africana
- **Volumen II**
Las antiguas civilizaciones de África.
- **Volumen III**
África desde el siglo VII al XI.
- **Volumen IV**
África desde el siglo XII al XVI.
- **Volumen V**
África desde el siglo XVI al XVIII.
- **Volumen VI**
África en el siglo XIX hasta la década de 1880.
- **Volumen VII**
África bajo dominación colonial 1880-1935.
- **Volumen VIII**
África desde 1935.

La colección Historia general de África data del año 1981. Han transcurrido aproximadamente tres décadas, y es de esperar que mucha de la información haya sufrido cambios, se haya transformado o incluso ya no exista. Lo importante es que este trabajo seguirá constituyendo un referente obligado para el estudio y comprensión de las realidades africanas. Una sugerencia para la próxima edición⁶ es que se utilice una redacción más asequible a todo público y que se difunda este material en el ámbito pedagógico. A continuación, veamos algunas actividades que se pueden desarrollar para introducir la historia de África en la escuela.

Época Antigua

Después de denominar a África como madre de toda la humanidad, esta sección tiene como objetivo familiarizar a los maestros y maestras con los aspectos geográficos y socioculturales del África antigua. En ese sentido, los siguientes planteamientos se ocupan del período que comienza al final del neolítico (recuerde que la historia antigua comúnmente se divide en dos grandes etapas: el paleolítico y el neolítico); son alrededor de nueve mil años de historia, por lo tanto, solo se harán anotaciones panorámicas acerca de esta etapa.

En esta parte se hará énfasis en la historia de sus imperios y/o principales civilizaciones, antes y después de la colonización europea, que tuvo como resultado la comercialización, secuestro y expulsión de millones de africanas y africanos, que pasaron a ser esclavizados en la Américas a través de lo que se conoce como la trata transatlántica.

Es en esta etapa o periodo histórico donde emergió la civilización egipcia que se desarrolló a orillas del río Nilo. Pero también en este periodo otras sociedades (Kush, el Imperio del Gran Zimbabwe, Ghana, Malí, Songhay, el reinado de Tombuctú o los reinos Wolof y

6 Durante la visita de Ali Mousa a Colombia, en calidad de director general de La Ruta del Esclavo, él informó que ya se está gestionando la próxima versión de la Historia General de África.

el Congo, entre muchos otros), evolucionaron hacia la constitución de imperios, siendo los siguientes sus rasgos más comunes:

- Operaron bajo la organización de un territorio definido y específico, con el dominio de un jefe o gobernante.
- Establecieron clases sociales, en donde la unificación territorial implicó la adopción de una lengua soberana y de otros mecanismos generales de dominación simbólica (como la religión, por ejemplo).

Egipto

La mayor cantidad de datos sobre las civilizaciones antiguas pertenecen al Imperio Egipcio, no solo por el papel que este cumplió en la historia judeocristiana (zona donde Moisés realizó el camino bíblico hacia la zona prometida) sino por su estratégica ubicación en el centro del continente africano, conectado histórica y geográficamente con Asia. A este imperio se debe la construcción de las pirámides, la concentración de riquezas del faraón y su casta a través del trabajo servil, y la unificación del imperio a través de obras hidráulicas de gran envergadura. Sobre la temporalidad de este imperio ha habido muchas versiones, pero parece que la interpretación más plausible es que su origen data de 2700 y su decadencia se ubica hacia 2200 a.C.

El imperio Congo

La existencia del reino del Congo o Kongo se produjo entre 1360 (año del primer rey) hasta 1600. Su localización territorial incluyó a los actuales países de Angola, el Congo y la República Democrática del Congo, mucho antes de la llegada de los europeos. El Reino del Congo constituyó un estado concéntrico altamente desarrollado en términos políticos y económicos. Su estratégica ubicación lo situó como el centro

de una extendida red de intercambios comerciales de cobre, complejos tejidos artesanales y una bella cerámica que se tallaba en barro o marfil. A pesar de la existencia de múltiples idiomas, con la unificación del reino del Congo se instituyó al kikongo como la lengua oficial.

La importancia de esta civilización será decisiva en la historia antigua de África, y sin la influencia de este imperio, no se podrá comprender a cabalidad el surgimiento de civilizaciones que eran reconocidas por su poder político-militar hasta la entrada del siglo XV africano.

Los Wolfs

Sobre el imperio Woolf o Gran Wolof se puede plantear que se asentó en el occidente de África e incluyó comunidades étnicas de gran importancia como Senegal, Gambia y Mauritania. Su aparición se sitúa hacia el año 1350 y su declive sobre el siglo XVI.

Para el caso colombiano, Maya refiere lo siguiente:

Según los historiadores, a finales del siglo XVI los yolofo fueron mayoritarios en Cartagena. Hacían parte de un reino conocido como El Gran Yolofo. El apogeo de este Estado del África occidental se sitúa entre los siglos XIII y XV. Contemporáneo del imperio de Mali, su territorio abarcaba el extremo noreste de la Senegambia, región comprendida entre los valles del río Senegal y el río Gambia, en el flanco oeste de la zona sudanosaheliana. Más allá de la ribera norte del Senegal, bordea el Sahara y hacia el sur de Gambia limita con los bosques de Casamance. Las primeras menciones de los yolofo aparecieron a finales del siglo XVI. André Alvares de Almada, escritor portugués, aludió al «reino de Jalofo» o «Giloffa» y resaltó que los yolofo poseían una lengua propia. Sin embargo, dentro del Estado yolofo se hablaban otras lenguas cuyos locutores fueron designados con los nombres de berbesies, tuculores y mandingas». Atlas de las culturas afrocolombianas. Ministerio de Educación Nacional.

Imperio Malí

El Imperio Malí (Malinke, Maliense o Mandinga) existió entre los años 1235 y 1546. Se considera que fue un imperio de gran influencia político-militar en el occidente de África, y su territorio correspondía a los actuales países de Gambia, Guinea Bissau, Senegal, Malí, Sierra Leona, Liberia, Burkina Faso y en algunos estudios, aparece en límites con Costa de Marfil. Los historiadores coinciden en que este reinado fue originado por Sundiata Keita, rey que fue un gran estratega y logró unificar muchos pueblos y comunidades para constituir el Imperio Malí.

Los mandigas, con su fama de temidos guerreros, fueron muy codiciados durante la trata y la esclavitud. Por otro lado, la estratégica ubicación de este imperio le permitió controlar el comercio entre el occidente y el África nórdica. Pero quizás su mayor patrimonio eran las enormes minas de oro que se adjudicaban a su rey; en imágenes de esa época aparecen los pobladores vestidos con hilos de oro y ornamentos que señalaban el estatus de quien los portaba. Como los portugueses no la tuvieron fácil para saquear las minas, se aliaron con bandas delincuenciales para el rapto y captura de personas con miras al negocio de la esclavitud.

La expansión de este reinado se extendió sobre el río Níger, uno de los más importantes del occidente, el cual cuando muere en Nigeria constituye lo que se conoce como el Delta del Níger, zona de gran riqueza mineral. Este río nace en un país llamado Guinea Conakri.

El Imperio Malí tuvo una profunda influencia en la cultura del África Occidental, logrando la difusión de su lengua (mandinga)⁷, sus leyes y sus costumbres a lo largo del occidente africano. En esta región, después del oro, el mayor renglón económico lo constituye el petróleo; hasta hoy el control sobre la riqueza petrolífera es una fuente de conflictos que convierten al Delta del Níger en una de las zonas más violentas del continente africano.

7 El mandinga forma parte de la familia lingüística de los ríos Níger y Congo, y constituye una rama del grupo lingüístico mandé.

El Reino de Tombuctú

Por su parte, el imperio Tombuctú o Tombouctou fue cuna de las epopeyas intelectuales y espirituales africanas más importantes, y albergó una de las bibliotecas más grandes consagradas al islam en el mundo antiguo. Su estratégica ubicación geográfica hizo que este imperio fuera considerado el corazón de las relaciones comerciales en el Desierto del Sahara.

Se considera que en el año 1270 este reinado desapareció y se anexó, al parecer, pacíficamente, al Imperio Malí. A pesar de que no fue tan largo como los anteriores reinados, es importante tener en cuenta este complejo cultural para obtener algunas pistas sobre la vida intelectual en África. Hoy la ciudad de Tombuctú es el hogar de la Universidad Sankore, donde se ha formado una parte sustancial de la intelectualidad africana.

A propósito de la intelectualidad, cada vez es más fácil acceder a los pensadores africanos que reflexionan sobre su realidad; las bondades de Internet así lo permiten. En este sentido, mapear intelectuales africanos sería una excelente tarea complementaria a los ejercicios que se han propuesto a lo largo de este módulo. Consideramos que es una labor muy fácil de realizar con los estudiantes que están al final de la educación básica, que ya han entrado en contacto con la filosofía, las instituciones políticas y, en general, con las humanidades.

Algunos de los pensadores que se pueden rastrear son: Aimè Cesaire, Ki-Zerbo, Léopold Sédar Senghor, Kwame Nkrumah y Cheikh Anta Diop, entre otros. Al estudiarlos se da visibilidad a un grupo de pensadores que intentan restituir el rostro negado de África en el proceso de construir un pensamiento relevante para las ciencias sociales y humanas. Estos pensadores africanos no son tan conocidos como los académicos europeos, pero eso no significa que no reflexionen sobre su propia realidad (Deves, 2011).

De hecho, también conocemos proyectos pedagógicos que incluyen literatura africana en las letras occidentales, latinoamericanas y colombianas, esto con el fin de fortalecer las miradas críticas al campo literario de la educación básica y media⁸.

Como se dijo anteriormente, la tarea es la de profundizar sobre una etapa tan importante para el mundo como es la historia antigua de África. Es casi seguro que tanto estudiantes como docentes, se fascinarán con ese desconocido territorio, y aprovecharán la oportunidad que brinda la CEA para ahondar en la información anterior, que tanto requiere ser comprendida y valorada en el contexto colombiano.

En la ilustración 4 se grafican los imperios africanos. Como actividad sugerida, para relacionar a las artes plásticas con otras áreas del conocimiento, podría pensarse en un proyecto pedagógico donde se pongan en práctica los conocimientos mencionados.

8 Poner a los estudiantes ante la literatura de Chinua Achebe o Chimamanda Adichie, no solo es necesario sino responsable por parte de los profesores.



Ilustración 4. Mapa de los Imperios africanos. Obtenido <http://www.ikuska.com/Africa/Historia/estudios/index.htm>

Diáspora de la comunidad africana y sus trayectorias

En la historia universal de la esclavitud, la trata de negros transatlántica tiene una triple singularidad:

- La duración: unos tres siglos.
- La especificidad de las víctimas: el niño, la mujer, el hombre negro africano.
- Su legitimación intelectual: la elaboración de la ideología anti negro y su organización jurídica, el Código negro. (UNESCO, s.f)

En esta parte del módulo se pretende poner en contacto al docente con el periodo siguiente a la época imperial africana o historia antigua, con el subsiguiente periodo histórico; se trata del momento en el cual Europa (España, Francia, Dinamarca, Holanda, Inglaterra, Portugal) creó las condiciones legales, técnicas, religiosas y discursivas para instituir el tráfico de esclavos como la principal materia prima para el surgimiento del sistema capitalista.

Por condiciones legales nos referimos a los instrumentos jurídicos que firmaron los países europeos para hacerse a los esclavos africanos, principalmente para usar su fuerza de trabajo en los ingenios azucareros, las minas de oro y metales, y los oficios domésticos en las grandes haciendas. Por ejemplo, el Código negro, los asientos y las licencias, forman parte de la cartografía legislativa que se diseñó para decretar la práctica de la esclavitud como un asunto legal.

La trata y la esclavitud desarrollaron un sistema de tecnología marítima para el transporte de los esclavos, perfeccionaron los navíos, las rutas transatlánticas, y llevaron a una escala nunca vista las negociaciones entre traficantes y demás participantes del lucrativo

negocio. La tecnología también se desarrolló con el fin de infringir castigo a los esclavos, como escarmiento para los otros cautivos, pero sin necesariamente matar al esclavizado. Inclusive, los textos escolares con su iconografía serán una fuente valiosa para el estudio del periodo de la esclavitud (Mena 2016, p.145).⁹

La trata y la esclavitud son etapas de un sangriento sistema que probó a gran escala cómo se puede exterminar física y simbólicamente al ser humano, por parte de otro semejante. La trata o el tráfico triangular (África, Europa, América) implicó la caza, el secuestro, el viaje en condiciones infrahumanas, la venta en los puertos de entrada, la imposición de nombres judeocristianos, y el desmembramiento de las familias, pues sus integrantes eran enviados hacia distintos lugares del territorio americano. La esclavitud fue ese periodo donde se comercializaron millones de comunidades negras, ubicadas al occidente de África y al sur del desierto del Sahara.

La religión católica se ocupó de justificar discursiva y moralmente todo el régimen creado en torno a las personas negras capturadas en África. Para la iglesia, evangelizar a los africanos fue parte de su misión institucional; el rol de la cristiandad frente a la esclavitud es un capítulo innegable tanto de la historia de África como de los africanos nacidos en América. El arma ideológica de la fe constituyó un propósito central que en el fondo justificaría la trata de los africanos por el Océano Atlántico. Insignes pensadores se dedicaron a explicar la conveniencia de este sistema para los propios africanos. Así describió Montesquieu (1748/2001) el asunto de la esclavitud en el siglo XVIII, época del mayor auge esclavista:

Si yo tuviera que defender el derecho que hemos tenido los blancos para hacer esclavos a los negros, diría que, exterminados los pue-

9 En este artículo desarrollo algunas argumentaciones en torno al papel que cumplieron los ilustrados en la concepción de dibujos que denotan la posición de los seres humanos ante el mundo. Lo más importante es comprender que la iconografía ha tenido y sigue teniendo una gran influencia, debido a que las ilustraciones acompañan a los estudiantes en el transcurso de toda la educación básica.

blos de América por los europeos, estos últimos necesitaran, para desmontar las tierras, llevar esclavos de África...El azúcar sería demasiado cara si no se obligase a los negros a cultivar la caña. Estos esclavos son negros de pies a cabeza y tienen la nariz tan aplastada que es casi imposible compadecerlos, no se concibe que un Dios, un ser sapientísimo, haya puesto un alma en un cuerpo tan negro, y un alma buena es aún más inconcebible en un cuerpo semejante.

La cita alude a uno de los contrasentidos de la esclavitud: se pone en tela de juicio la humanidad de los africanos en plena época de la ilustración, de la razón, de la época del iluminismo. Los grupos llamados a sí mismos como iluminados, utilizaron toda su influencia académica para declarar al esclavo como un muerto ontológico; al restarle sensibilidad al africano, se contribuyó de forma inexorable a no pensar en el cautivo como un sujeto.

Esta cita también es un ejemplo perfecto de las argucias religiosas y espirituales de la esclavitud, y permite abrir un gran interrogante sobre la moral ilustrada. ¿Cómo pueden abogar por la esclavitud de los africanos los mismos pensadores que se inspiraron en los principios liberales de libertad, solidaridad y fraternidad? De hecho, Montesquieu es francés; al declarar la relación entre las plantaciones de azúcar y el sistema africano, está aportando un elemento de juicio para reclamar a los estados involucrados por cometer un crimen de lesa humanidad.

¡Las resistencias!

El periodo de la trata y la esclavitud es el mecanismo a través del cual se conecta masivamente África con las Américas hasta bien entrado el siglo XIX. Los casi cuatro siglos que dura la esclavitud van a tener consecuencias fundamentales para el rostro de las Américas; ningún otro proceso en la historia de la humanidad tendrá huellas tan problemáticas como el holocausto africano.

Para el siglo XIX el sistema esclavista ya no daba más. Las re-vueltas de esclavos, los amotinamientos, el ejemplo de Haití, y la

circulación de periódicos y panfletos anunciando nuevos vientos revolucionarios, crearon un escenario cada vez más cercano y concreto para la libertad de los esclavizados.

Adicionalmente, Inglaterra necesitaba mano de obra libre con miras a instaurar un nuevo régimen laboral sin las ataduras que implicó la servidumbre. Se inició entonces la creación de contratos asalariados para las fábricas del capitalismo industrial y estas naciones (Inglaterra, España) empezaron a condenar la esclavitud africana y sus descendientes nacidos durante cuatro centurias en América.

Dentro de este proceso abolicionista, Haití fue el diminuto país que dio la lección de moral más importante del mundo moderno, ya que decretó la libertad del gobierno francés y, con ello, la abolición de la esclavitud. La historia de Haití es un capítulo obligado para llenar de orgullo a los portadores de la negritud; ese tipo de gloria engrandecerá el espíritu crítico al juzgar las decisiones buenas y malas que tomaron sus antepasados.

Ingresar a Haití en las coordenadas de la CEA es ineludible, debido a que los estudiantes están en la etapa donde se construyen los autos (autoidentidad, auto-referenciación, autoestima). Sentirse representado por héroes y heroínas negros, fortalecerá sin lugar a duda la confianza en sus propias raíces. Para la historia de África es fundamental que se reconozca que ese pequeñito país le dio una lección al mundo occidental, al declararse el primer país libre de la esclavitud que en ese territorio ejerció el gobierno francés.

Mencionar la resistencia como la otra cara de la esclavitud, permite comprender que, mientras los europeos hicieron del pillaje en contra de los africanos la más compleja empresa del mundo moderno, los esclavos construyeron mecanismos de resistencia dignos de recordar. Los palenques, los cimarronajes, los suicidios, los infanticidios y las revueltas, son ejemplo de la amplia gama de recursos a los cuales acudió la población esclavizada para huir de su situación. Por su

importancia en el otorgamiento de la libertad, es preciso también nombrar a la manumisión como una de las herramientas más importantes en este proceso.

En el horizonte de las luchas por la libertad, resaltar el papel de la manumisión permite identificar una de las estrategias más utilizadas por la población esclavizada en su aspiración de ser libre. El esclavo se podía manumitir de dos maneras: porque su amo le diera la liberación en un momento dado de la vida por los servicios prestados, o porque el esclavizado ahorrara y comprara su libertad. El sistema de ahorro de las comunidades negras en condición de esclavitud hace pensar que estas aprovecharon muy bien las oportunidades de liberación.¹⁰

En todo caso, que se les cuente sobre el heroísmo de Benkos Biojo, de la negra Agustina en Colombia, del jefe Bayano en Panamá, de Zumbi de los Palmares en Brasil, de Desalines y Petion en Haití y de Yanga en México (entre otros protagonistas de la resistencia), será más efectivo cuando se narre la historia de la esclavitud, que si solo se cuenta a partir de la derrota de las comunidades negras. El docente debe tener en cuenta que, con esta herramienta de la CEA, tiene en sus manos la oportunidad de desvelar todos esos legados que la historia oficialista borró, como ya sabemos, de forma intencional.

Solo a partir de los fenómenos de resistencia es que permanecen en muchos territorios del Pacífico, del Caribe y de los cálidos valles interandinos, las huellas de todas esas culturas salidas del Golfo de Guinea, de la bahía de Biáfara, del fuerte del Mina, de la nación Angola, de los afluentes del río Congo o del Imperio Malí.

10 En el Archivo General de la Nación existe una gran cantidad de procesos judiciales, bien sea por incumplimiento de la palabra del amo al otorgar la manumisión; o porque, aun pagado el precio del esclavo, el dueño se negaba a liberarlo.

Siglo XIX

Posterior a la etapa de las aboliciones, se deberá revisar el periodo correspondiente al reparto del continente africano, el cual se produce en la conferencia de Berlín (1884). En esta ciudad, capital de Alemania, tuvo lugar una trascendente reunión sobre el futuro de los países africanos; se dividieron los territorios como si fueran pedazos de una gran torta, y se acordaron reglas de juego para sacar las materias primas del continente. Con esta conferencia se inaugura la fase imperialista de Europa sobre África.

Esta reunión tuvo como objetivo primordial perpetuar la colonización europea en África, dividiendo límites étnicos y lingüísticos que existían desde la antigüedad, e imponiendo nuevos contornos de acuerdo con los caprichos coloniales. Asistieron a la convocatoria las potencias imperiales de ese momento: Alemania, el Imperio Austrohúngaro, Bélgica, Dinamarca, Francia, Holanda, Italia, Portugal, Rusia, España, Suecia y el Reino Unido. A ellos se sumaron el Imperio Otomano y Estados Unidos.

Después de la Conferencia de Berlín solo dos países africanos conservaron su independencia: Etiopía y Liberia. Sin embargo, cabe anotar que esta última nación estaba bajo el dominio de los Estados Unidos. Así que una vez más, Europa mostró su faceta imperial, todo por su desmedido apetito por las riquezas africanas: esmeraldas, marfil, petróleo, diamantes, coltán, oro y especies animales, que hicieron de los safaris un atractivo turístico de gran impacto económico en África, entre otras.

También demostró su afán imperialista al ocupar territorios e imponiéndoles sus lenguas coloniales: inglés, portugués y francés, principalmente. Además, delimitó territorios donde las fronteras no existían. Unieron o dividieron de manera arbitraria pueblos cultural y lingüísticamente diferentes; esta nueva geografía causó de forma directa conflictos interétnicos que aún en la actualidad siguen teniendo un gran impacto.

Así las cosas, hemos realizado una panorámica muy breve de la historia de África, desde la antigüedad hasta nuestros días. Se inició este recorrido planteando la necesidad de nuevos referentes y enfoques epistemológicos para la construcción de una historia general del África; se indicó cómo las revoluciones neolíticas dieron lugar al periodo imperial africano, mencionando a algunos de los reinos que tuvieron asiento en la época antigua hasta la era de la trata y la esclavitud, época que inició en el siglo XVI y duró hasta finales del siglo XIX. El siguiente ciclo empezó con la Conferencia de Berlín, y llega hasta nuestros días.

Claro, cualquier propuesta de periodización es arbitraria en sí misma. Otras propuestas podrían resaltar otros procesos que en este documento no fueron incluidos. Esto no debe considerarse un problema si se deriva de la construcción investigativa del docente; si otra proposición sobre la periodización de la historia africana surge de los maestros, ¡bienvenida! El punto importante es tener presente que los anteriores temas son innegociables para construir una parte sustantiva del rompecabezas de la CEA.

Las consecuencias

Otro aspecto por destacar, es que los temas discutidos hasta el momento permiten apreciar que una buena parte de los estereotipos y miradas prejuiciosas sobre África y sus descendientes en Colombia, provienen de unas ideas de superioridad racial (Moore, 2007), de gran influencia en la conciencia colectiva de muchas sociedades. Para el dominio occidental, la hegemonía racial se caracteriza por la edificación de una sociedad donde se niegan los derechos básicos a los seres humanos, debido a su color de piel.

Es allí donde vale la pena reconocer el papel de la raza en la configuración de un orden de representaciones, donde la comunidad negra llevará la peor parte; desde esta perspectiva, los estudios étnico-raciales aspiran a proveer claves analíticas para la comprensión del pasado y del presente de las comunidades negras.

Estos estudios deberán generar los insumos necesarios para tocar el delicado tema racial en el sistema educativo, abordando varias preocupaciones concretas. Por ejemplo, establecer cuántos niños negros están matriculados en el sistema educativo (Cueto & Winkler, 2004) y cuál es su estado en términos de la calidad de la educación. ¿Es cierto, cómo señalaron los docentes en Bogotá, que la tendencia es a repetir años escolares? Los docentes encuestados en el Distrito Capital (Mena, 2009), señalaron que a este conjunto de niños les va muy bien en las áreas lúdicas del currículo, es decir, los niños negros son los mejores en danza, música y deportes. Si esta percepción es real, ¿qué pasa con la comunidad negra frente a las áreas duras del currículo?

Quizás no sea problemático este planteamiento, si se reconoce el peso de las tradiciones racistas impuestas desde tiempos inmemorables, sobre lo que se considera la idea fija, y por lo tanto incompleta, de ser una persona negra en las Américas. Pero no se puede perder de vista que la escuela no puede seguir ciega ante los dictámenes de una sociedad donde las personas son juzgadas por su color de piel.

Quizás el pensarse a las comunidades en etapa escolarizada, sea más fácil a partir de los estereotipos coloniales, a través de los cuales no existe mayor problema si ellos bailan y los otros estudiantes sacan mejores notas. Quizás el propósito de pensar a la niñez de la negritud solo desde el punto de vista cultural, signifique mantenerse en una zona de confort alejado de las responsabilidades investigativas que exige la CEA.

En muchas escuelas es normal que los niños negros sean destinados a formar parte del equipo de fútbol o del grupo de danzas de la institución; incluso se afirma que eso de bailar lo llevan en la sangre. Habría que pensar si no se está sacrificando a estos niños a los cuales no se les motiva a que participen en los clubes de matemáticas y de otras áreas, porque tienen una disposición innata a los temas culturales. A todo esto, que lleva a tomar decisiones con base en el color de la piel, Moore lo llama el sistema raciológico.

El sistema raciológico es un conjunto ordenado de normas, procesos y procedimientos que regulan el funcionamiento de la sociedad; generan sus propios mecanismos de sostén y adaptación, con novedosas formas de pervivencia; y transforman su accionar, pero mantienen las mismas cuotas de sufrimiento racial sobre la comunidad negra. Este sistema es el que no ha permitido que, en un país como Colombia, se pueda contar con información estadística desde el primer ciclo vital, cruzada con variables étnico-raciales.

Entonces, la pregunta que puede plantearse es ¿Cuándo se contará con información oficial que ratifique o desmienta los datos estadísticos sobre la comunidad negra escolarizada y su estado en el sistema educativo? Para lo anterior, valdría la pena solicitar un estudio que permita corroborar esos planteamientos de los docentes, o demostrar con cifras que, en realidad, las áreas del currículo con mejores resultados para los niños negros, son las áreas lúdicas y deportivas.

La tendencia étnico-racial también será determinante para construir rutas de atención psicosocial para cuando se presenten casos de racismo en la institución educativa; así, las víctimas sabrán a qué instancias acudir para defender sus derechos, en la vorágine de instituciones que dicen proteger a todos los estudiantes del sistema educativo.

En síntesis, son muchos los retos que se desprenden de la reglamentación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. El desafío mayor está en la comprensión de las implicaciones emocionales que tiene para los estudiantes negros conocer su propia historia; a los demás colegiales también les ayuda a reconocerse como la mejor expresión de la longeva narrativa del animal humano. No se puede entender ninguna etapa de la historia de la humanidad que no sea concebida en África; por ello, es necesario restituir este relato, y la CEA es la oportunidad perfecta para hacerlo. Otro reto lo constituye la oferta universitaria que son las instituciones que

forman a los docentes; solo a partir de la inclusión de los estudios sobre poblaciones negras, se observarán programas que no sean la excepción sino la regla académica en un país con una enorme cantidad de población negra en su interior.

Referencias Bibliográficas

- Bou, L. (sin fecha). África y la historia. Recuperado el 25 de junio de 2016 de: <http://www.africafundacion.org/spip.php?article3451>
- Cuesta, R. (2015). La venganza de la memoria y las paradojas de la historia. Recuperado el 20 de noviembre de 2016 de: <http://www.lulu.com/shop/raimundo-cuesta/la-venganza-de-la-memoria-y-las-paradojas-de-la-historia/ebook/product-22440595.html>
- Cueto, S. y Winkler, D. (Ed.). (2004). Etnicidad, raza, género y educación en América Latina. Programa de la promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe. Deves, E. (2011). El pensamiento africano sudsaхарiano. Desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Kalulambi, M. (2005, junio). África fuera de África: Apuntes para pensar el africanismo en Colombia. *Memoria & Sociedad*. 9 (18), pp. 45-57.
- Ki-zerbo, J. (1981). Historia general del África. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Recuperado el 20 de noviembre de 2016 de: <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/general-history-of-africa/volumes/>
- Mena, M. (2009). Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá – Ketzakapa.
- (2016). La ilustración de las comunidades negras: textos escolares para la enseñanza de la historia en Colombia. En *Refrescar el saber, más allá de la Pedagogía*. México: El colegio de Jalisco.
- Ministerio de Educación Nacional. (1984, 24 de abril). Decreto número 1002 del 24 de abril de 1984, por el cual se establece el plan de estudios para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana. Bogotá.

- Ministerio de Cultura - Universidad Nacional. (2016). Sitios de memoria de la esclavitud en Cartagena de Indias. Una invitación a su recorrido. Cartagena de Indias.
- Montesquieu (Secondat, C.L). (1748/2001). Del espíritu de las leyes. México: Editorial Porrúa.
- Moore, C. (2007). Racismo & sociedad. Nuevas bases epistemológicas para entender el racismo. Belo horizonte: Ediciones Mazza.
- . La humanidad contra sí misma. Para una nueva interpretación epistemológica del racismo y de su papel estructurante en la historia y la contemporaneidad. Bogotá: Ensayo síntesis para Colombia en proceso de edición.
- Mosquera, C. (2010). Prólogo. En Debates sobre ciudadanía y políticas raciales en las Américas Negras. Bogotá: CES. Universidad Nacional de Bogotá.
- Mosquera, J. (2016). La etnoeducación y los estudios afrocolombianos en el sistema escolar. Recuperado el 23 de noviembre de 2016 de: <http://movimientocimarron.org/la-etnoeducacion-y-los-estudios-afrocolombianos-en-el-sistema/>
- Múnera, A. (2005). Fronteras imaginadas. La construcción de las razas y de la geografía en el siglo XIX colombiano. Bogotá: Editorial Planeta.
- Nwokeji, U. (2008). La tierra Igbo. Citado en Del olvido a la memoria. Oficina Regional de la Unesco para Centro América y Panamá.
- Presidencia de la República de Colombia. (1998, junio 18). Decreto 1122.
- Ricoeur, P. (2000). La memoria, la historia, el olvido. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Señal Colombia [senalcolombia] (2014, 20 de octubre). Invisibles - El caso de María Matamba. [Archivo de video] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=B2ZhEWT0zoE>
- Zarama, R. (1997). Legado 4. Editorial Voluntad.

ORALIDAD Y LITERATURA

LA MUÑECA NEGRA

Por MARY GRUESO ROMERO¹



Este que era un hombre casado con su mujer, tuvieron viviendo, tuvieron viviendo, hasta que llegaron a tener una hija muy linda, de piel negra, tan brillante, que el sol salía para verla y la luna para saludarla, tenía unos ojos color miel y dientes que parecían pedacitos de carne de coco.

Ellos vivían en una casa de palafito, en un pueblo del Pacífico, frente al mar, donde el papá, que era pescador, conseguía sacar del mar el sustento diario.

El tiempo fue pasando y la niña fue creciendo, cuando ya estuvo más grandecita, la mamá le regalaba las “pachas” de plátano para que jugara con ellas, como muñecas, ya que las niñas negras no tenían muñecas para jugar, había que poner “la pacha” a madurar, en “botija” de maíz, para poderla bautizar.

Se colocaba de forma horizontal, se cogía una vasija con agua y se le echaba donde se consideraba que era la cabeza de la muñeca, diciendo las mágicas palabras:

“María corcoma, yo te bautizo y yo te coma”

1 Poeta y escritora.

Entonces se secaba la “cabeza” de la muñeca, se pelaba el plátano y se ponía a asar en el fogón de leña, y después se repartía “la muñeca”, entre las personas que estaban reunidas.

De la misma manera se procedía, cuando la muñeca era de pan, era como hacerla con plastilina, sólo que, en este caso, sí se podía comer.

En algunas ocasiones, cuando el día estaba soleado, la niña bajaba las escaleras de palafito de su casa y se iba a mirar cómo las olas chocaban con los manglares, a la distancia, o jugaba con la arena en la playa. Ella recogía muchos caracoles y caballitos de mar para estos juegos.

Un día le dijo a la mamá que quería que le regalara una muñeca de verdad:

- “Mamá, quiero que me regalés una muñeca de verdad, pero que sea negra.”

La mamá abrió al igual que la boca, los ojos del tamaño de un plato, y no atinaba a decir palabra.

Cuando ya se recuperó un poco, le dijo a la niña:

- “¿De dónde sacás eso? ¿dónde viste una muñeca negra?”
- “Tú siempre me dices muñeca, y como soy negra, soy una muñeca negra, entonces yo creo que han hecho muñecas negras, como yo”.
- “No, hija, no puedo regalarte una muñeca negra, porque nunca la he visto... y si la hubiese visto, tampoco tengo dinero para comprarla”.
- “Pero mamá... yo quiero una muñeca, que sea de mi color, que tenga los ojos de chocolate y la piel como un carbón”.
- “Hagamos una cosa hijita, pedísela duro a Dios”.

- “Pero ya me hiqué de rodillas, pero a mí no me escuchó”.
- “Pedísela de mañanita”.
- “Y se la pedí de mañanita, antes de rayar el sol, para que así tempranito, me oyera primero a yo”.

La niña esperó a que su padre regresara a casa, luego de su faena de pesca, y le dijo:

- “Papá, me puedes comprar una muñeca negra como yo. Le dije a mi mamá y no me la compró, me dijo que se la pidiera a Dios”
- ¿Cómo que se la pidás a Dios? Si muñeca negra del cielo no manda Dios. Buscá tu pedazo de trapo y hacé tu muñeca vos”
- “Papá, yo no sé coser, yo no sé hacer muñeca”.

La niña, muy tristecita, se fue a llorar a un rincón, porque quería una muñeca que fuera de su color.

La mamá, muy preocupada, abrió el baúl donde tenía guardada su poca ropa, y empezó a reburujar dentro, a ver qué le podía servir para hacerle una muñeca de trapo a su hija.

Al final encontró una falda café oscuro, que era lo más parecido al color negro, y buscó hilo, aguja y tijera, y se puso a diseñar una muñeca de trapo para su hija.

Y elaboró los ojos con dos botones color café, y también le hizo un vestido, con el cual vistió a la muñeca. Luego se la entregó a la niña, quien, con una sonrisa de oreja a oreja, abrazó a su mamá y se la quería comer a besos de gratitud, por haberle hecho una muñeca de su color.

La niña, subiendo la muñeca a la altura de su cara, cantaba y danzaba diciendo:

- “Mi mamá, muy preocupada, de mí se apiadó y me hizo una muñeca, oscurita como yo”.

Se acabó mi cuento, sea mentira o sea verdad, que se lo lleve el viento a recorrer la mar.

MUNECA NEGRA

Le pedí a Dios una muñeca,
pero no me la mandó;
se la pedí tanto, tanto,
pero de mí no se acordó.

Se la pedí a mi mamá
y me dijo: “Pedísela duro a Dios”
y me jiqué de rodillas,
pero a mí no me escuchó.

Se la pedía de mañanita,
antes de rayar el sol,
para que así tempranito,
me oyera primero a yo.

Quería una muñeca
que fuera como yo:
con ojos de chocolate
y la piel como un carbón.

Y cuando le dije a mi taita
lo que estaba pidiendo yo,
me dijo que muñeca negra
del cielo no manda Dios;

“buscate un pedazo’ e trapo
y hacé tu muñeca vos”

Yo muy tristecita
me fui a llorar a un rincón,
porque quería una muñeca
que fuera de mi color.

Mi mamá, muy angustiada,
de mí se apiadó,
y me hizo una muñeca,
oscurita como yo.

ESCRITURA Y DIÁSPORA AFROCOLOMBIANA: MILITANCIA LETRADA DE LA RAZA

Por JOSÉ ANTONIO CAICEDO ORTIZ¹



Resumen

En Colombia se puede constatar la presencia de escritores negros desde finales del siglo XIX, quienes en pleno auge del proyecto republicano sentaron voces de denuncia contra los flagelos del racismo heredado de la esclavización. No obstante, fue en la primera mitad del siglo XX, cuando surgió una generación de *novelistas, ensayistas y poetas*, protagonistas de un capítulo memorable de la narrativa nacional, todavía invisibilizada. Me interesa en este artículo destacar las voces letradas de sujetos que tomaron la escritura para denunciar los problemas del racismo a través de su autoafirmación racial, constituyéndose en la primera generación letrada afrocolombiana que dignificó el pasado y presente de la gente negra en la nación. Este campo de producción de escritores negros lo denomino *la militancia letrada de la raza*, la cual representa un lugar de producción epistémica de la intelectualidad negra en Colombia.

1 Investigador - Universidad del Cauca.

Subjetividad y escritura afrocolombiana

En la historia de Colombia, la presencia de escritores “negros” que tuvieron alguna trascendencia en la vida política y pública puede ser constatada en archivos escritos u orales, a pesar de que no siempre han sido reconocidos. Desde los inicios de la república, una minoría de ilustrados con raíces de los antiguos esclavizados logró incursionar en esferas de poder, sin que necesariamente enarbolaran una defensa abierta y sistemática de su condición racial y de su historia. Fue en la primera mitad del siglo XIX, en un contexto marcado por el centralismo político conservador y el culto republicano a la hispanidad, que algunos mulatos lograron insertarse como parlamentarios, constituyéndose en una expresión de la “ilustración negra” temprana para la época.

Figuras como Juan José Nieto, considerado el primer presidente “negro” en el marco del régimen federal; al igual que Manuel Ezequiel Corrales o Manuel Pájaro Herrera, se convirtieron, no solo en destacados políticos en la región del Caribe colombiano, sino en hombres de letras e “historiadores de la república”, con la característica de no ser blancos y aprovechar su condición de iluminados por la educación (Flórez, 2009), para ascender socialmente en un tiempo donde el privilegio de raza estaba vivo en la mentalidad colonial de ciudades como Cartagena, principal puerto esclavista de la Nueva Granada.

Sin embargo, el hito del escritor “negro”, tiene sus antecedentes a finales del siglo XIX cuando el poeta momposino Candelario Obeso (1849-1884), destelló en el ambiente político y literario, como una de las primeras voces públicas con cierto tono de condena al racismo, debido a sus experiencias de discriminación padecidas en los círculos intelectuales de la época. Obeso puede ser considerado como la expresión pionera del escritor negro, donde se funden la identidad racial con la escritura; reflejando un halo embrionario de denuncia que, sin abandonar el sentido estético de su poética, refleja la difícil situación que experimentó un negro que se atrevió a escribir poesía con los códigos lingüísticos

y culturales de los bogas² de la región momposina, en una época de reverencia a la hispanidad. “*Ya pasó er tiempo re loj esclavos; como hoy tan libre como lo branco*”, escribía en su famoso libro “Cantos Populares de mi Tierra”, publicado en 1877, considerado el primer poemario donde se afirma la propia voz de un poeta negro.

Obeso inaugura la escritura de la afirmación racial en Colombia, pues su figura en sí representa la imagen de un boga letrado, quien forjó una destacada trayectoria literaria e intelectual en la opacidad del tiempo post-abolicionista. Candelario es producto de un proceso de modernización del país en el cual la literatura cumplía una función primordial en la construcción de los imaginarios patrióticos bajo el signo del progreso, el cual se concentró en la región andina, a donde emigró tras sus letras en el páramo (Ortiz 2010). Inmerso en la tendencia romántica dominante en la poesía colombiana de la época, la obra de Obeso representa la *negritud como autor* en medio de la blanquitud ilustrada.

Pero si tuviéramos que denotar una generación letrada afrocolombiana³, es necesario remontarnos a la primera mitad del siglo XX, fundamentalmente a la década del cuarenta,⁴ en lo que podríamos llamar una tradición literaria, poética y ensayística de negros y mulatos, iniciada por el poeta Cartagenero Jorge Artel (1909-1994) y continuada por una camada de escritores que cultivaron una literatura racializada. En palabras de Prescott:

-
- 2 A lo largo del periodo colonial, el río Magdalena fue la arteria fluvial que conectó económica y culturalmente la región Andina, el mar Caribe y los centros europeos. Este arduo trabajo de navegación lo realizaban hombres negros, zambos y mulatos, llamados bogas, quienes transportaban personas, productos y objetos con sus manos en pequeñas chalupas, creando una cultura popular en esta región. Fue en esta región, en la villa de Mompo, donde nació Candelario Obeso.
 - 3 De acuerdo con Flores (2015), la noción de afrocolombiano fue asumida en 1947 por un grupo de estudiantes que fundaron el centro de Estudios Afrocolombianos, como autoidentificación racial y pertenencia a una raza, por lo que es posible desde esa época, asumir esta identificación. En ese mismo sentido, aquí me referiré a escritores afrocolombianos.
 - 4 Me refiero a generación en el sentido de un grupo de más de diez escritores, nacido la mayoría a comienzos del siglo XX, cuyas obras empiezan a ver la luz en la década del cuarenta.

De acuerdo tal vez con una tradición netamente colombiana o con las propias costumbres y tendencias de los grupos empíricos, la gran mayoría de autores de origen africano han entrado en la literatura a través del género poético. Candelario Obeso fue el primero que proyectó dentro de la poesía nacional una presencia afrocolombiana íntegra y orgullosa. Aunque aparecieron otros poetas negros en las décadas después de la desaparición del « negro Obeso » -e.g., el antioqueño Antonio José Cano, el caucano Cenón Fabio Villegas y el caldense Francisco Botero, entre otros- no fue hasta que el cartagenero Jorge Artel publicó su largamente esperado poemario *Tambores en la noche* (1940) que un escritor afrocolombiano se atrevió a enfrentar plenamente -sin vergüenza ni odio- con la situación histórica y la herencia cultural del África en Colombia (Prescott, 1999, p. 555).

La generación del cuarenta constituye un capítulo seminal en la historia intelectual afrocolombiana del siglo XX. Sus obras reivindicaron su condición racial como vivencia subjetiva y estética; recrearon las memorias, condenaron las penurias del pasado esclavista, y se constituyeron en voces letradas hasta la década del noventa del siglo XX, antes de la promulgación de la Nueva Constitución colombiana y su enfoque multicultural.

Se trata de escritores que superaron la hegemonía del silencio de la raza que ocultaba la dignidad de las culturas negras en Colombia. Provenientes de la educación, la medicina, las ciencias sociales, los estudios folclóricos y las artes, la generación del cuarenta abrió los caminos de la lucha por la dignificación del afrocolombiano para disipar los linderos ideológicos de la nación mestiza y sus correlatos: el racismo, la exclusión y la invisibilidad. Sus letras (novelas, ensayos, poesía, artículos periodísticos) constituyen un *archivo de la diáspora intelectual afrocolombiana*,⁵ a través del cual es posible indagar con-

5 Un análisis más detallado de las biografías y obras de los autores como intelectuales diaspóricos lo desarrollo en mi libro *A mano alzada. Memoria escrita de la diáspora intelectual afrocolombiana* (2013), donde asumo para este caso la “condición letrada”, es decir, los que han dejado una memoria escrita, con la plena consciencia de que este rasgo limita otros ámbitos de la “intelectualidad afro-

cepciones y representaciones de la situación de la gente negra de la época. En ese sentido, es un evento que sugiero pensar como agencia política desde el ámbito letrado, una corriente de producción epistémica donde se cataliza una forma de militancia intelectual en pro de la dignificación del sujeto negro.

Ensayistas, escritores y poetas: narrativas letradas de una militancia racial

Desde las dos costas, se se mezclaron en fantásticas historias, como si se hubieran fundido las aguas de los dos océanos y los brazos ribereños de los dos mares. Llegaron las letras cargadas de aliento marino y sonoridades de río con memoria africana; abriendo los caminos de la militancia letrada de la raza, un corpus de textos que expresan abierta y sistemáticamente la autoafirmación racial del escritor; al igual que sus representaciones de la memoria de la diáspora africana.

Poetas como el guapiense Helcías Martán Góngora (1920-1984), el chochoano Hugo Salazar Valdés (1926-1977), y el novelista loriqueño Manuel Zapata Olivella (1920-2004), su hermano Juan (1922-2008), los chochoanos Miguel Ángel Caicedo Mena (1919- 1995), Teresa Martínez de Varela (1913-1998) y Arnoldo Palacios (1924-2015), nos permiten, no solo hablar de una generación de escritores, sino de la configuración de una intelectualidad negra en Colombia que se convirtió en una clase ilustrada, cuyo eje de inspiración literaria fue escribir desde la piel,⁶ como una forma de confrontar a la nación invisibilizadora de la raíz negra.

colombiana” Otras perspectivas de este fenómeno del campo intelectual afrocolombiano son los trabajos de Arboleda Santiago, *Le han florecido nuevas estrellas al cielo: suficiencias íntimas y clandestinización del pensamiento afrocolombiano* (2010), Valderrama Carlos, *Black politics of folklore expanding the sites and forms of politics in Colombia*, (2013) y García Jorge, *Por fuera de la casa del amo. Insumisión epistémica o cimarronismo intelectual en el pensamiento educativo afrocolombiano* (2016).

- 6 Escribir desde la piel significa la forma cómo resalto su condición de intelectuales de la diáspora afrocolombiana, aspecto en el que está centrado mi trabajo, lo que no implica limitar las trayectorias biográficas y sus posiciones intelectuales solo al asunto de la raza, pues indudablemente los escritores pensaron también el asunto de la nación, el mestizaje, la violencia política, entre otros ámbitos. Más allá de esto, hoy empiezan a ser valorados por sus aportes como intelectuales y escritores afrocolombianos.

Basta citar algunos casos de la profunda y variada producción ensayística de estos escritores, para evidenciar cómo su lugar de enunciación racial se asumía como un compromiso político de militancia con la gente negra sin voz. Artel consideraba que:

“Para ser un poeta, un escritor o un artista negro, se necesita llevar dentro del alma, y saberles imprimir una elocuencia, todas aquellas “emociones ancestrales” “el juego de los dolores, de las esperanzas, de los sueños suscitados en un pueblo, que hacen su aparición condensados en determinados espíritus” (2008, p.56).

Para Manuel Zapata Olivella el compromiso del intelectual negro estaba en la certeza de que “nuestra más íntima convicción es que mientras más general y comprometido sea el campo de batalla del intelectual negro con su etnia, cultura y clase, tanto más cerca estará de la tradición de nuestros ancestros y de sus hermanos oprimidos”, escribía en (1984); mientras que Arnoldo Palacios recordaba la abolición de la esclavitud, con plena conciencia que ese trágico pasado seguía afectando su propia subjetividad. “¿Qué representa, desde nuestros días, la abolición de la esclavitud? Es innegable que nosotros, los otros negros, continuamos viviendo sobre el peso de la esclavitud como lo demuestra mi propia experiencia” (2009, p. 137).⁷

De otro lado, novelas como “Las estrellas son negras” (1949) de Arnoldo Palacios, es el retrato complejo sobre la vida de los negros en su propia tierra. Allí se puede comprender el crudo padecimiento cercado por todas las vicisitudes del infortunio que ha dejado el racismo en regiones como el Chocó, a través de la experiencia subjetiva de un niño que quiere escapar del trágico destino en su propia tierra. En esta obra se cuentan “los hechos externos del medio en que se mueven sus personajes, la sangre que les tiembla en la voz, las traiciones que ha

⁷ Parte de la ensayística de Artel, Zapata y Palacios han sido compiladas en los trabajos de Suescún Álvaro, *De la vida que pasa. Escritos periodísticos de Jorge Artel* (2008), Múnera Alfonso, *Por los senderos de sus ancestros* (2010) y Castillo Granada Álvaro, *Cuando yo empezaba* (2009), respectivamente.

vivido la raza de color que tiemble con sus necesidades” (2009, p.162). La primera novela de Miguel A. Caicedo Mena, “La Palizada” (1952), recrea las vivencias de las memorias del racismo de los chochoanos en los tiempos de “apartheid local” en Quibdó, cuando la sociedad vivía la división de clase y raza. En “Chambacú corral de negros” (1962), Manuel Zapata Olivella recoge el sentimiento del barrio de los negros descendientes de los antiguos esclavos que luchan en la Cartagena señorial y colonial, por obtener los derechos negados por el estado “moderno”, en una ciudad racista que niega la memoria latente de la africanidad. Juan Zapata Olivella, para quien el problema del racismo constituía una de sus principales preocupaciones, retrata en “Historia de un joven negro” (1983) la saga de un chico de Cartagena, por ser admitido en la Escuela Naval de Cadetes de esa ciudad, conocida por su negativa a recibir “gente de color”. Denuncia así, el racismo institucional en el puerto caribeño.

Por su parte, los poetas no escindieron la raza de sus expresiones estéticas como un *nosotros identitario*. “Hablé de la sinceridad de mis canciones, del mensaje de mi raza, de mí”, exponía Salazar Valdés en su autobiografía poética de 1958. Del mismo modo que emergía de la voz de Martán: “Somos una sola unidad religiosa, folclórica y racial, entre un cruzarse y fundirse de trienios metales” (2007, p. 32), para referirse a su “humano litoral”. Esta visión de un mestizaje de la trietnicidad, como lo concibió Zapata Olivella, constituía un llamado a completar el rompecabezas ideológico de esa colombianidad que negaba su lado oscuro.

Se trata además de una poética que contiene diversos modos de manifestación y narración, entre los que se incluyen la poesía del retorno ancestral que vuelve al continente madre y al acontecimiento de la esclavitud; “Costa de los esclavos -tal vez mi tierra- ¡perdida en los submundos hiperbólicos del sueño! ¡Cómo serán tus tardes maravillosas, construidas con radiantes policromías, flotando, igual que islas sonámbulas, hacia las montañas de las Luna! ...” (Artel,

1979, pp. 62-63). La poesía de la trashumancia diaspórica que refleja la dispersión cultural de la experiencia africana; “el nudo de tus pueblos aferrados a mi memoria en cruces de insistencia/Istmina destruido, entre los brazos de la pira tragándose su nombre/tu capital, Quibdó, como una olla vacía al meridiano de los músculos” (Hugo Salazar Valdés), la prosa de la oralitura en la que las cosmovisiones se actualizan como una moralidad de la vida, “en el negro santoral en Antonio y en José/ tienes puesta la esperanza, la caridad y la fe/Aoya e, mi San Jose, aoya e” (Góngora, 2007, pp. 49-50). Igualmente, la narrativa intimista del racismo como experiencia emocional; las reinventiones religiosas y culturales; y las metáforas del mestizaje con la presencia de lo negro, lo indio y lo europeo, como un rasgo fundante de la identidad nacional.⁸

Indudablemente, el lugar de estos escritores representa una voz estética con una posición política afirmada en la condición racial. Sus múltiples y diversos textos no solo representan la voz de su tiempo y el grito letrado de una generación; sino también la conciencia de una raza sometida al olvido de su grandioso pasado y la discriminación de su presente. Sus posturas no trasegaron al margen de los dramas que padecieron con relación al tema de la discriminación; de ahí que sus voces y escrituras constituyen lo que Maglia (2010) ha llamado una resistencia letrada, refiriéndose a la poesía de Artel, que bien puede ser una condición general en la subjetividad de los escritores afrocolombianos. Sin embargo, sus producciones literarias no se limitan a resistir con la palabra impresa, sino que recorren en sus pasos biográficos una persistente militancia en favor de las negredumbres,

8 Particularmente, sin reducir sus obras a esta perspectiva, sobresalen los trabajos de Artel, los Zapata Olivella, Martín Góngora y Sevillano, en los cuales se aborda esta inspiración poética y literaria del mestizaje, como exaltación de las diferencias raciales, en oposición a *la ideología de la nación mestiza* cuyo discurso y práctica excluyó todo rastro de africanía en la definición de la identidad nacional.

parafraseando a Velásquez,⁹ por lo que su posición de sujeto y su posición intelectual no estuvieron disociadas.

Los trazos ensayísticos, narrativos y poéticos, reivindicaron la conciencia racial, más allá de tecnicismos teóricos o enfoques rígidos. Precisamente, su alusión a las cuestiones raciales puede ser entendida como actos de militancia intelectual, para quienes la escritura representó una forma de nombrar las experiencias propias y las de sus “hermanos”, la de *su gente de uno*, tal como reflejó en sus obras el escritor chocoano Miguel A. Caicedo Mena.

Los escritores de la generación del cuarenta crearon un género literario no reconocido en los cánones de la época, ni de la actualidad, *la narrativa de la autoafirmación racial y las narrativas contra el racismo*. Sus obras delinean un campo vasto y complejo, donde la identidad racial se revitalizó positivamente. Como lo sugirió René Depestre (1995) para los escritores antillanos, se trata de una *literatura de la identificación*, que tiene como fin buscar la identidad de lugar y herencia africana en el Caribe, en el sentido que sus producciones constituyen también una representación de sus propias biografías. Un fenómeno similar, es lo que para el caso Dominicano, Stinchcomb (2009) denomina “negritud literaria”, entendido como un proceso creativo del escritor negro frente a la representación estereotipada producida por la corriente literaria del negrismo.

Sus obras nos ofrecen una constelación de narrativas de la diáspora afrocolombiana, con lo cual podemos reconocer la condición diversa, dispersa y heterogénea de la experiencia africana en Colombia. Por esta razón, se trata de una literatura irreductible a un plano metafórico, que contiene muchos lenguajes y estéticas que recrean las negritudes con sus troncos comunes y sus diferenciaciones. Este rasgo resulta de la capacidad de los escritores para hablar en primera persona, desde su

9 El primer etnólogo afrocolombiano profesional del Pacífico, pionero de los estudios etnográficos sobre poblaciones negras de esa región colombiana. *Negredumbre* fue un recurso metonímico con el cual denominaba al conjunto de la población negra de esta región, según me lo indicó el escritor Alfredo Vanín Romero. Conversación personal. 19 de mayo de 2015.

experiencia subjetiva como “negros”, “mulatos”. Por ello lograron en el campo literario, plasmar de forma extraordinaria un pensamiento afrocolombiano y una historia de la negritud en Colombia, pues en sus letras y su prosa ha quedado consignada en la voz, la emocionalidad y la esencialidad de la humanidad negra, como una condición ligada a la palabra como su mayor posibilidad de dignificación.

Las páginas de este capítulo literario seguramente no logran incluir todos los nombres de quienes hicieron parte de esta tradición intelectual en Colombia, sobre todo por las decisiones epistémicas que me han orientado, y por la cuales he privilegiado a los escritores que hicieron de su experiencia personal su razón de escritura, su acción política y producción, así como por la capacidad de trascendencia que lograron sus trabajos en términos de divulgación y difusión. Desde esta perspectiva, posiblemente quedan por fuera muchos escritores que bien merecerían reconocimiento en este trabajo. No obstante, también se debe en parte al problema concreto de acceso a las fuentes, pues las condiciones de publicación en este tiempo están determinadas por los pormenores de la empresa editorial en general (tendencias y gustos de los propietarios, intereses en el tema, disponibilidad de recursos).¹⁰ Al respecto, Prescott (1996) señala que, en el caso de algunos de los escritores sobresalientes, fueron muchas las dificultades que incluso ellos tuvieron para lograr la publicación de sus escritos:

10 Un caso específico es el de las poetas afrocolombianas, quienes han venido produciendo desde antes del 2000, no obstante, sus trabajos solo empiezan a ser publicados después de esa fecha. La única escritora relativamente reconocida antes de la etapa multicultural del país fue Teresa Martínez de Varela, una de las autoras de los varios libros sobre la memoria de Manuel Satúrio Valencia, líder chocono, último fusilado en Colombia en 1907. En los últimos diez años han aparecido varias antologías sobre las poetas afrocolombianas, entre las que se destacan Mary Grueso Romero, Elcina Valencia, Lucrecia Panchano y María Teresa Ramírez. Ver: Cuesta Escobar Guiomar y Ocampo Zamorano (Compiladores), *Negras Somos. Antología de 21 Mujeres Poetas Afrocolombianas de la Región Pacífica* (2008), Jaramillo María Mercedes y Ortiz Lucía (editoras) *Hijas del Muntú. Biografías críticas de mujeres afrodescendientes en América Latina* (2008) y Biblioteca de Literatura Afrocolombiana. Tomo XVI “*Antología de poetas Afrocolombianas*” editada por el Ministerio de Cultura (2010). Un análisis sobre la representación de las escritoras afrocolombianas en esta primera antología se encuentra en Santos (2013).

Vale la pena anotar que las primeras obras de varios autores afrocolombianos aparecidos a partir de la década de los cuarenta –Manuel Zapata Olivella, Arnoldo Palacios, Miguel A. Caicedo M., Carlos Arturo Truque, Hugo Salazar Valdés, Eugenio Darío y Rogerio Velásquez, por ejemplo– fueron impresas en la Editorial Iqueima, cuyo dueño era el exiliado español Clemente Airó.

Fallecido en 1975, Airó fue un verdadero promotor de la cultura colombiana por medio de su editorial, su revista Espiral y los concursos literarios del mismo nombre que patrocinó. Presentados en varios géneros, los premios Espiral incluyeron una pulcra edición de la obra ganadora e indudablemente le ganaron al autor mucha atención pública (Prescott, 1996, p. 113).

Esta generación de intelectuales militantes vislumbra su enorme capacidad como escritores “negros”, para narrar y apalabrar la resonancia de los acallados, de los sin nombre, de esa inagotable fuente que es la memoria de la afrocolombianidad con sus marcas de ríos, selvas, montañas y mares y con las herencias emocionales y vivenciales de todos los siglos de travesías diaspóricas.

Conclusiones

Es indudable que hoy podemos reconocer la presencia histórica de una “tradición” intelectual de la diáspora afrocolombiana, que desde finales del siglo XIX, y a lo largo del siglo XX, supo producir una memoria escrita como voces públicas, desde la condición racial y su memoria histórica de la esclavización y su “confrontación” con el imaginario mestizo de la identidad nacional. Sin embargo, es necesario resaltar las condiciones generales de esta camada tan variada de escritores, pues soy consciente de los riesgos de interpretación que se corren al juntar figuras disímiles en la misma definición.

En primer lugar, quiero reconocer que este movimiento de ideas que he denominado la militancia letrada de la raza, constituye una agencia

política dispersa pero prolongada en el tiempo, que desde posiciones intelectuales de sujeto “negro”, hizo posible articular las narrativas locales y nacionales sin escindir su identificación racial con sus posturas políticas e intelectuales. A través de esa “doble conciencia” racial e ilustrada, en un ambiente que aprecia las letras, pero castiga la raza, ellos fungieron ser escritores, a pesar de sus diferencias de tiempo y espacio.

En segundo lugar, insisto en que se trata de un movimiento intelectual, no en el sentido clásico del concepto sociológico o de la ciencia política, pero sí en términos de la acepción de la diáspora, como proceso de adaptación en la dispersión geográfica y temporal, articulado por una preocupación transhistórica como es la defensa de la raza en sus múltiples concepciones y desde distintos lugares ideológicos. Pero esta característica no se trata de un círculo elitista de escritores; por el contrario, lo que resalta es su expresión polivalente, dispersa y diversa a su interior que recayó en la individualidad de cada personalidad, más que en la idea de un grupo de cueva o de un movimiento de boom. Esto no significa que no estuvieron conectados por medio de comunicaciones epistolares, eventos, encuentros, espacios organizativos, reconocimientos públicos mutuos.

En tercer lugar, aunque su militancia intelectual no se redujo solo al asunto racial, tampoco se puede escindir esta condición de sus actuaciones epistémicas y de sus acciones prácticas. Se trata de sujetos que hicieron públicas sus ideas sobre la raza, a través de partidos políticos tradicionales, cargos públicos, agentes culturales, investigadores, diplomáticos y líderes de organizaciones, aun con sus errores y aciertos y de acuerdo a las condiciones históricas de sus actuaciones. Esto, porque en la primera mitad del siglo XX, algunos de los escritores afrocolombianos más destacados, estuvieron influenciados por las corrientes literarias de corte racial y cultural, del movimiento afroamericano Harlem Renaissance (Flores, 2015).

Por último, en su condición de escritores, ensayistas, novelistas y poetas, es necesario destacar que cada uno de ellos fue una cosa y todo al

mismo tiempo, dado que en sus vidas la mayoría de ellos incursionaron con mayor rigor y sistematicidad en los tres géneros, lo que me interesa resaltar es su posición de sujetos racializados en sus letras, pues la gran mayoría articularon la reflexión con la acción política.

Finalizo este texto preguntándome que tanto de los idearios que nos dejaron los intelectuales negros y afrocolombianos nos sirven hoy para repensar el proceso organizativo, tan fracturado en su interior por distintas causas, toda vez que muchos de sus denuncias enarboladas hacen más de medio siglo, siguen siendo a mi modo de ver, un proyecto profundamente necesario para enfrentar los problemas que aun, con cantos y banderas multiculturales no hemos logrado resolver. ¿Qué sentido tiene la realización de tantos estudios sobre el negro, su cultura y su historia, si en las escuelas y universidades aún siguen ausentes de sus planes de estudio? como lo exigía en el cierre del congreso de la Américas de 1977 Manuel Zapata Olivella. ¿Hemos superado el racismo institucional y cotidiano? tan presente en las novelas de Palacios y Juan Zapata.

¿Qué tanto de estos viejos idearios de esta primera generación negra militante nos sirven para reencausar los sueños políticos? Hace algún tiempo, hablando con uno de los líderes del proceso organizativo de los años noventa, él me decía que cuando se conquistó la ley 70 en Colombia, la mayoría tenía como horizonte común el territorio, y eso hizo que las diferencias y contradicciones comunes en cualquier proceso social, convergieran. ¿Cuál es la agenda común entre los afrocolombianos y afrocolombianas del siglo XXI? ¿Cuáles deben ser nuestras exigencias comunes en la “nueva” Colombia del posconflicto? Quizás recabar en la memoria intelectual nos ofrezca algunas luces para hacer justicia epistémica, y revisar algunos de los planteamientos que hace décadas nos dejaron los intelectuales de la diáspora afrocolombiana; y articular las viejas demandas, aún vigentes, con las nuevas problemáticas generadas por el conflicto armado en el que muchos afrocolombianos y muchas afrocolombianas han sido víctimas de primer orden.

Referencias Bibliográficas

- Artel, J. (1979). *Antología Poética*. Bogotá D.E, Ecoe Ediciones.
- Artel, J. (2008). La Literatura Negra en la Costa, In. A. Suescún (Selección y prologo), *De la vida que pasa. Escritos periodísticos de Jorge Artel*, Barranquilla, Universidad Simón Bolívar. pp. 55-57. [1932].
- Caicedo, J. (2013). *A mano alzada. Memoria escrita de la diáspora intelectual afrocolombiana*, Popayán: SentiPensar Editores.
- Cuesta, G. y Ocampo, A. (2008). “Introducción”. En. Cuesta Escobar Guiomar y Ocampo Zamorano Alfredo (Compiladores), *Negras Somos. Antología de 21 Mujeres Poetas Afrocolombianas de la Región Pacífica*, Cali: Programa Editorial Universidad del Valle. pp. 13-45.
- Depestre, R. (1995). Problemas de la identidad del hombre negro en las literaturas antillanas. En L. Zea (compilador), *Fuentes de la cultura latinoamericana I*, México: Fondo de Cultura Económica. pp. 229-243. [1969].
- Flores, F. (2009). Iluminados por la educación. Los ilustrados afrodescendientes del Caribe colombiano a comienzos del siglo XX. *Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica*, Barranquilla, Universidad del Atlántico. 35-58.
- Flores, F. (2015). Un diálogo diaspórico: el lugar del Harlem Renaissance en el pensamiento racial e intelectual afrocolombiano (1920-1948). *Revista Historia Crítica*, Bogotá. 101.124.
- Maglia, G. (2010). “Jorge Artel: una resistencia letrada”, In. G. Maglia (editora), *Si yo fuera tambo. Poesía selecta de Candelario*.
- Obeso y Jorge Artel, Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana /Editorial Universidad del Rosario. 157-165.
- Martán, H. (2007). *Pastoral Negra*, Cali, Impresora Feriva S.A.
- Ortiz, J. (2010). Un boga busca el páramo de las letras, En. R. Burgos Cantor (Editor General), *Rutas de Libertad 500 años de travesía*, Bogotá Ministerio de Cultura/Pontificia Universidad Javeriana.
- Palacios, A. (2009). Cuando yo empezaba. En. Álvaro castillo Granada (Investigación y recopilación), Bogotá, Ediciones san librario. Prescott, L. (1996). Perfil histórico del autor afrocolombiano: Problemas y perspectivas, In. *Revista América Negra*, 12, 107-133.

- Prescott, L. (1999). Evaluando el pasado, forjando el futuro: Estado y necesidad de la literatura afrocolombiana, In. *Revista Iberoamericana*, Vol. LXV, 188-189, 553-565.
- Salazar, H. (1958). Un poco de mí mismo. En: *Toda la Voz*, Bogotá, Talleres Editoriales de la Imprenta Nacional de Colombia. 5-8.
- Stinchcomb, F. (2009). *Negritud literaria en la República Dominicana*, Quito-Ecuador, Ediciones Abya-Yala.
- Santos, F. (2013). Escritoras na literatura afrocolombiana. *Estudios de Literatura Colombiana*, 32, 87-102.
- Velásquez, R. (2009). Palabras sobre un libro, Las estrellas son negras. En: A. Castilla Granada (investigador y recopilador), *Cuando yo empezaba*. Arnoldo Palacios, Bogotá, Ediciones san librario. pp. 161-164. [1949].
- Zapata-Olivella, M. (1984). “Los problemas de identidad de los escritores negros latinoamericanos”. En: *Hojas Universitarias. Revista de la Universidad Central*, 20, 58-62.
- Zapata-Olivella, M. (1997). “El congreso de la cultura negra. Nueva era para la identidad de América. Discurso de apertura.”. *Primer congreso de la cultura negra de las Américas*, Cali, Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas UNESCO. pp. 19- 21. [1977].
- Zapata-Olivella, M. (2005). ¡Levántate Mulato! “Por mi raza hablará mi espíritu”, Bogotá, Educar Editores S.A., Plan Lector. pp. 320- 351. [1990].

ARTES Y ESTÉTICAS

UNA APROXIMACIÓN A LAS ESTÉTICAS AFRODESCENDIENTES EN EL ARTE COLOMBIANO

POR MERCEDES ANGOLA¹



Introducción

Este núcleo temático se orienta a dar a conocer diferentes propuestas de artistas afrocolombianos con formación académica formal, quienes reflexionan alrededor de los procesos de construcción de identidad, territorialidad y cultura, problematizando las nominaciones, definiciones y representaciones de lo afrodescendiente en el país, a partir del reconocimiento de la relación intercultural y sus procesos de tensión, diálogo y negación.

Se hará una breve mención de investigaciones en el terreno de la representación de lo afrodescendiente en el arte colombiano, y una reseña particular del proyecto *Viaje sin mapa: Representaciones Afro en el arte colombiano contemporáneo*, que tuvo lugar entre los años de 2006 y 2007 en diferentes ciudades del país, que incluye imágenes y declaraciones de los artistas afrocolombianos que participaron en este proyecto. Es de vital importancia dar a conocer el trabajo de estos artistas en otros campos y espacios diferentes al circuito artístico nacional.

1 Docente de la Universidad Nacional de Colombia.

¿Cuál es la presencia de los afrodescendientes en la plástica colombiana?

En un intento por dar respuesta a esta pregunta, frente a una pretendida ausencia de representantes en este campo, nos podemos referir inicialmente a la incidencia del abandono estatal en materia económica, en las zonas mayoritariamente pobladas por gente de ascendencia africana. Esto influiría en que sus jóvenes elijan prioritariamente carreras de carácter técnico y profesional, dentro de las áreas de la educación, la salud, el derecho y las ingenierías -pero no en las artes- con miras a alcanzar un mejoramiento en sus condiciones de vida, hacia una integración con igualdad de derechos en la sociedad colombiana.

Orientaciones conceptuales

La transformación en las formas de entender y asumir la diferencia cultural en el país, hace necesario fortalecer las búsquedas dirigidas a nutrir los aportes afrodescendientes para la construcción de formas alternativas de sociedad. Para que esto sea posible, hay que partir del reconocimiento de la diversidad de trayectorias históricas y de los contextos en que han vivido las poblaciones negras en Colombia, desde los cuales han construido expresiones estéticas particulares. Es importante generar visiones críticas y propositivas frente a nuevas formas de representación de las poblaciones afrodescendientes en el campo del arte colombiano.

Actualmente, se conocen diversos estudios sobre las comunidades afrodescendientes en Colombia desde las ópticas de las ciencias sociales, los estudios culturales, la música y el folclor. En el campo del arte, aun cuando son pocas las investigaciones y las reflexiones sistematizadas, podemos mencionar las siguientes:

La imagen del negro en las colecciones de las instituciones oficiales, de Beatriz González (2003); *El arte del Caribe colombiano*, de Álvaro Medina (2000); *Pintores en París*, de Plinio Apuleyo Mendoza (1989); y la curaduría de la exposición *Viaje sin mapa: Representaciones Afro*

en el arte colombiano contemporáneo, realizada por Mercedes Angola y Raúl Cristancho (2006).

El texto de Beatriz González hace un análisis de las representaciones del “negro” en la religión, la ciencia y el arte, desde la época colonial hasta la segunda mitad del siglo XX. Se destacan las diferentes maneras en que se han abordado dichas representaciones, que van desde lo pintoresco, lo científico y lo costumbrista, a la idea de raza y de nacionalismo, pasando por acercamientos de corte esteticistas.

Por su parte, los textos de Medina y Apuleyo mencionan la obra del artista cartagenero Heriberto Cogollo, primer artista afrodescendientes referenciado dentro de la “historia oficial del arte colombiano”. Cogollo, además de abordar la pintura de mujeres y hombres afrodescendientes, en su obra anterior a la década de los 90 se interesa por indagar en sus ancestros religiosos africanos, influenciado por la obra del artista cubano Wilfredo Lam en París, y por las colecciones de arte africano de los museos de esta ciudad (Angola y Cristancho, 2006, p.7).

Viaje Sin Mapa

El proyecto de curaduría *Viaje sin Mapa: Representaciones Afro en el Arte Colombiano Contemporáneo*, realizado por Mercedes Angola y Raúl Cristancho, artistas plásticos, curadores y profesores de la Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Arte, sede Bogotá. El proceso investigativo contó con la participación de dos artistas plásticas afrodescendientes, egresadas de la misma Facultad: Liliana Ángulo y Angélica Perea. El proyecto se constituyó en un acercamiento a las formas de representación de lo afrodescendiente en el arte colombiano contemporáneo.

Viaje sin Mapa convocó la participación de artistas afrodescendientes y no afrodescendientes, de formación universitaria, que actualmente abordan este asunto, mediante propuestas plásticas y visuales que atraviesan problemáticas identitarias, políticas y estéticas desde la perspectiva del arte. Viaje sin Mapa contó con la participación de los siguientes artistas:

Angélica Perea, Aníbal Moreno, Cristo Hoyos, Edelmira Massa, Estrella Murillo, Fabio Melecio Palacios, Fernando Mercado, Patrick Singh, Flor María Bouhot, Gabriel Acuña, Javier Mojica, José Alejandro Restrepo, José Horacio Martínez, Liliana Ángulo Cortés, Lorena Zuñiga, Marta Rodríguez, Fernando Restrepo y Martha Posso.

El proyecto incluyó la realización de la exposición del mismo nombre, que tuvo lugar en la Casa Republicana del Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango-, en la ciudad de Bogotá, durante los meses de julio y agosto de 2006.

La exposición que se proyectó con itinerancia en el año de 2007 y 2008 por las ciudades de Quibdó, Cali, Pasto, Manizales, Riohacha, Santa Marta y Barranquilla, reunió obras de artistas interesados en la producción de imágenes que representan los siguientes ámbitos: lo identitario y el significado de la palabra “negro”; construcción y transformación de geografías por violencia política que afecta o ha afectado a la población afrodescendiente; el paisaje y sus referencias a las características de la naturaleza de la selva chocoana; rituales religiosos y sociales; genealogías y objetos originarios de África Central, relacionados con la música afrodescendiente y su presencia en la formación de identidades.

Viaje sin Mapa se sitúa como pregunta a las maneras de representación y auto-representación de lo afrodescendiente desde el arte en Colombia, con proyección a otros escenarios de discusión y aproximación crítica a los procesos de construcción social, cultural y política de la nación. Este proyecto generó otra serie de reflexiones e interrogantes, tales como la importancia de profundizar en la investigación y producción de procesos de creación de estéticas relacionadas con los afrodescendientes, no solo en el campo del arte, sino en la dimensión cultural, política y nacional. Además, el papel que pueden jugar los artistas, los públicos y las instituciones vinculadas al terreno del arte para el desarrollo de este tipo de procesos; la importancia de los medios de comunicación en la construcción de imaginarios de representación de lo afrodescendiente, las dimensiones políticas de las representaciones

de lo afrodescendiente, y la consecuente visibilización de las voces y maneras de ser que las construyen permanentemente.

La realización de este proyecto también permitió una visibilización nacional de la obra de los siguientes artistas afrodescendientes:

Fabio Melecio Palacio

Fabio Melecio Palacio es Artista Plástico egresado del Instituto Departamental de Bellas Artes de Cali. Vive y trabaja en la ciudad de Palmira, Valle. Con su obra *No todo tiene la misma significación* (performance - 2001), centra su interés en los íconos populares, la búsqueda de la identidad y la mirada antropológica hacia los sectores populares marginados. En palabras del artista, la obra,

[...] consiste en una acción (instalación con fotos y grabados con audifonos). El público escucha lo que hay en la cinta, mira las fotos y de acuerdo con su criterio puede cuestionar, afirmar, reiterar o sacar a flores deseos inconscientes de rechazo o placer frente al otro; posteriormente, las personas que están en las fotos se aparecen con la misma apariencia para ser juzgados y estereotipados de acuerdo con su apariencia.

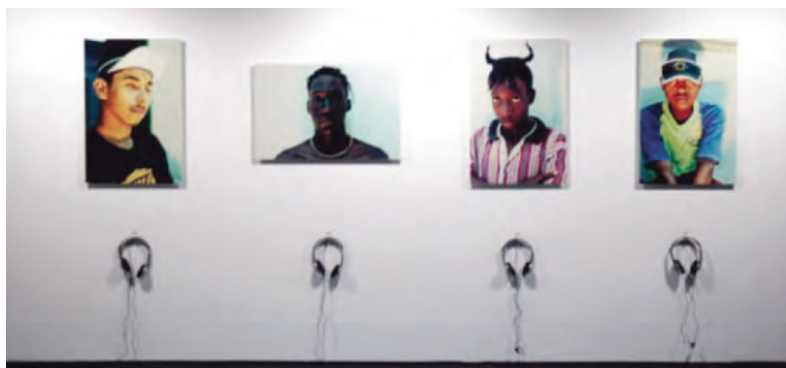


Ilustración 5. Fabio Melecio Palacio. Título: *No todo es igual, no todo tiene la misma significación*, 2001. Performance 4. Fotografías de 70x50 cm. Cada una, 4 grabados con audífonos.

Estrella Murillo

Estrella Murillo realizó estudios de Bellas Artes en la Universidad de La Sabana, Bogotá y en el Instituto Departamental de Bellas Artes de Cali, vive y trabaja en Cali. Tal como lo plantea Wilson España (2005, página, es un texto de presentación de la obra para la convocatoria de Viaje sin Mapa que él le hizo, pero no está publicado), en la obra *Paisaje II* (1993), la artista:



Ilustración 6. Estrella Murillo. Paisaje II, 1993. Instalación: madera, Fibra Vegetal y Piedra de Río. 200 x 200 x 70 cm.

[...] trata de percatarnos que la selva es el encuentro entre lo efímero y lo permanente. Motivada por los recuerdos de su Chocó natal, donde los sonidos forman parte de la fuerza que imponen el río el viento, los pájaros y otra cantidad de especies que habitan en los manglares. Murillo nos interna en la propuesta de un viaje de carretera destapada y profundos abismos, poniéndonos en contacto no sólo con los matices de color de fibras y maderas, sino con aquellos personales, que al igual

que ella, forman parte del paisaje Pacífico. Allí, aparecen los negros, los indios y los artesanos. Todos al vaivén de un bus destartalado, que atraviesa con impaciencia el verde de la selva.

En su obra, Murillo hace una selección de aquellos elementos que se ajustan al perfil de sus evocaciones: la leyenda del indio traspasado por la chonta para que su espíritu de tigre mojado no salga a molestar a los vivos. La fiebre del oro que aún permanece latente en aquellas bateas de catear con la que los negros rasgan los ríos en busca del metal precioso. Las escobas en fibra de iraca que barren patios de tierra y corredores perdidos, elaboradas con minuciosidad por los artesanos. Cada elemento limitado por la forma de un cuadrado, que remite a la ventana del transporte que suprimió el tren.

El tiempo tiene un valor incalculable en la obra de Murillo, donde otras fibras como la damagua y el cabecinegro, se van alterando cromáticamente, hasta alcanzar otros tonos que hablan de lo mutante y de lo alterable que es la naturaleza. Ninguna mediación artificial ni premeditada consigue estos cambios, sólo la paciencia con la que la humedad, el moho y otros factores climáticos, van interviniendo con los días, en la textura de los objetos.

La secuencia del paisaje: Murillo ubica tres sillas donde las piedras ocupan el lugar del descanso. El espectador, puede, entonces, al sentarse, observar los objetos, experimentar la dureza que da base a la estructura del paisaje. La piedra como ese elemento eterno que se enfrenta lo perecedero de las fibras vegetales.

En la obra de Murillo, el juego de las formas se enfrenta a la experiencia latente. Las rectas y las curvas que dan precisión geométrica a las instalaciones, no dejan de inquietar por ese ritmo entre lo decorativo y lo abstracto. Pero más allá de unos elementos que a simple vista no parecen encerrar historia, se filtra la presencia de ese lugar olvidado que, dotado de una observación profunda, sobre esa parte de lo que somos en lo ancestral, y que perdemos en los hábitos mecánicos de la modernidad.

Liliana Ángulo

Liliana Ángulo Cortés. Maestra en Artes Plásticas, con especialización en Escultura, de la Universidad Nacional de Colombia. Ha realizado estudios de maestría en Antropología en la Universidad de los Andes, Bogotá. Vive y trabaja en Bogotá.

Con su obra *Pelucas y objetos para deformar* (1997-1999), reflexiona sobre el significado y los posibles sentidos de la palabra “negro”, aborda y reconstruye así, diferentes formas de representación estereotipadas y exofílicas. En su opinión:

Más allá de un interés en las deformaciones corporales o faciales y en el uso de adornos común dentro de las tribus africanas, es una interpretación, un acercamiento que ocurre a través de la mirada sobre lo diferente. El consumo de lo exótico accidental, ocurre cada más entre fronteras borrosas, ya que se ve matizado por la naturaleza intrínsecamente híbrida de la negrura.



Ilustración 7. Liliana Ángulo. *Objetos para deformar* (detalle), 1999, fotografía, tríptico, 40 x 50 cm cada una.

Los objetivos tienen relación con las deformaciones intencionales de carácter étnico, costumbres comunes a muchos pueblos que, con propósitos ornamentales o rituales, señalan el cuerpo como materia maleable a la que se da forma, se le manipula. Los objetos permean la capacidad de resignificar el cuerpo, en la afirmación de sus procesos y de sus limitaciones; con los objetos, pienso en el cuerpo como una presencia mutable, al que se le construye, se le ocupa, se le habita.

El registro de estas piezas y su acción deformante, en relación con mi cuerpo y con el de personas negras, producía rechazo y curiosidad, aun en los fotografiados, una situación similar a la que sentimos frente a expresiones culturales desconocidas.



Ilustración 8. Liliana Ángulo. Fotografía “Peluca siamesa”, de la serie “Pelucas Porteadoras”, 1997-2001, fotografía a color, 40 x 50 cm cada una.

Existe un autorreconocimiento en el cambio, que afecta la percepción que se tiene y que obtenemos de él. El cuerpo es papel en blanco. La vida del cuerpo como papel en blanco, -palimpsesto siempre disponible- no nos obliga a pensar con la cabeza, a sentir con el corazón, a agarrar con la nariz, hacer el amor con las rodillas, pensar con las manos y ver con las piernas (Gómez de Liaño, 1981).

La tensión en estos objetos y en las fotos que los registran, se centra en la deformación que genera una curiosidad que está acompañada de la prohibición de mirar, que Bataille denomina interdicción; una prohibición que se desprende de la norma. La exofilia al igual que lo obsceno, están más ligados a quien mira que a lo que se muestra.

En las fotos, el maquillaje y el cabello delatan aspectos fenotípicos. Intento hablar de que lo importante no es ser negra, es asumirlo, optar voluntariamente por parecerlo, por la opción del negro que contradice el adoptar valores culturales diferentes. No se trata de un disfraz, es un acto de afirmación de los nacidos en América; es adoptar posiciones frente a las percepciones que tradicionalmente se tienen de las personas negras, de África y de sus creaciones culturales. En los objetos y en las fotografías se abre una brecha hacia lo socialmente inaceptable.

Javier Mojica

Javier Mojica es Artista Plástico del Instituto Departamental de Bellas Artes de Cali. Tiene una Maestría en Artes Visuales en la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM, México. Vive y estudia en Valencia, España.

Con su obra *Yo soy Babalú* (2005), se preocupa por la relación entre su cuerpo y los ritos ceremoniales de las religiones primigenias africanas.



Ilustración 9. Javier Mojica. Yo soy Babalú, 2005, fotografía digital en plotter, 3 x 2 m cada una.

La idea es una metáfora del arte ritual que induce a la percepción y multiplicación de ojos y bocas gritando en el espacio y momento donde todo sucede, elaborando sus determinaciones, sus formas de vida en relación con elecciones funcionales de voz en voz, diferentes a las condiciones ambientales.

Es en este acercamiento, en el que se reduce la memoria de una génesis colectiva y los mitos latinoamericanos de los orígenes.

El conocimiento actúa como eco y reflejo de una originaria condición de un modelo de unidad del ser.

En la coralidad y naturalismo se desprende cada dramaticidad existencial de una que se siente como flujo de energía en un espacio denso, acogedor, suave y transparente, y a la vez rico en formas.

Edelmira Massa Zapata

Edelmira Massa Zapata es Artista Plástica de la Universidad Nacional de Colombia. Investigadora en el área de danza, montajes corográficos y difusión de las tradiciones populares afrocolombianas. Vive y trabaja en Bogotá.

Con su obra pictórica se interesa por el mundo espiritual y religioso africano; su proceso y relaciones de sincretismo con el mundo occidental contemporáneo. Para Edelmira:

La filosofía africana no desaparece al entrar en contacto con la cultura europea, sino que resucita en el arte neoafricano, encontrando la unificabilidad, los modos de conducta.

*Estas 4 pinturas surgen de la imaginación, y evocan simbólicamente la herencia de la tradición familiar representando a 3 orichas principales del panteón africano. Designamos orichas a las cabezas selectas del mundo espiritual. También se presentan **2 tambores rituales**, incluidos como símbolos poderosos y como unos de los elementos más representativos del continente africano.*

*Aquí tenemos representado a **Eleguá** en su aspecto de árbol, como el camino de comunicación entre los espíritus africanos y los hombres vivos.*

Yemayá, como deidad marina, madre primordial de todos los orichas, benefactora de la fertilidad y de la maternidad.

Changó, poderoso guerrero, generoso y fuerte; héroe trágico, viril y trueno; representado por los descendientes de africanos en América, según la religión impuesta por los españoles, como San Expedito y como Santa Barbara.



Ilustración 10. Edelmira Massa. Tambores n'goma bala, 2006, acrílico sobre madera, 106 cm de altura x 30cm de diámetro.

Lorena Zúñiga

Lorena Zúñiga actualmente es estudiante de la licenciatura en Artes Visuales de la Universidad del Valle, Cali. Vive y estudia en esta ciudad.

En su obra *Blanco Siniestro* (performance-2005), cuestiona los prejuicios raciales hacia “los negros” en la relación intercultural. Señala Lorena:

El título demuestra la pulcritud aparente del color “blanco”, pone en cuestión el color con que se escriben las preguntas y el título del performance. Demuestra que la pintura negra sobre el cuerpo negro y el fondo blanco en el que se escriben las frases: ¿Me temes?, ¿Te doy asco?, ¿Te avergüenzo? Blanco-Siniestro, no son gratuitas; tienen una carga simbólica que no solamente están dirigidas a un grupo especial, sino a toda una multiculturalidad social y racial.

El título presente evidencia la superficialidad del color con su nombre mismo, utilizando como elemento clave el cuerpo de la performista que no solamente escribe las preguntas, sino que al mismo tiempo las lleva inmersas en sí, dando por sentado que la realidad dual de ambos colores está disfrazada con una doble moral entre el racismo y el seudo racismo.



Ilustración 11. Lorena Zúñiga. Blanco-Siniestro. Performance. 2005.

Martha Posso

Artista Plástica del Instituto Departamental de Bellas Artes de Cali. Estudió fotografía en L'Ecole Supérieure des Beaux-Arts de Marsella, Francia. Vive y trabaja en la ciudad de Cali.

Con su fotografía habla de la metáfora del río Atrato, con referencia a la vida y la muerte. Afirma que su obra *Río* (2003-2004):

Es un recorrido en el tiempo discontinuo, por el espacio imperceptible, el limbo corporal y existencial, a lo largo el río Atrato. Los retratos, los lugares, los objetos, son como referentes cosificados, pretextos mudos, silentes testigos.

La principal vertiente de esta búsqueda es el cruce de tiempo y espacio, desde estos lugares –de la memoria– hacia otros territorios –el paisaje–. Donde la pérdida de sí mismo, que es también pérdida de la intimidad, de lo singular, de lo propio, significa una irreparable partida. Aquí la precariedad del sí mismo no es un signo que defender, sino más bien el índice de una esencial inconsistencia. Al externo de una desmitificación; es decir, de una disolvencia, de una disolución total.



Ilustración 12. Martha Posso. *Río* 2003-2004, serie de 9 fotografías análogas en blanco y negro viradas, 1 x 1 m cada una.

La geografía de violencia de nuestro país permanece enmarcada por flujos permanentes y discontinuos, de hechos y muertos que han ido desdibujando o dibujando mapas desoladores, y regiones literalmente anegadas.

El río Atrato es un cementerio, aunque nadie se atreva a decirlo... El río es vida... es un viaje... es la arteria principal de entrada y salida de lo bueno y de lo malo... Cuando la gente se enteró que la violencia había llegado al río... no me gusta esta tierra tiene mucha agua... agua turbia... el río es manso... La gente que logró escapar se regó en la orilla del Atrato y otros se fueron para Quibdó... A nosotros nos ha gustado siempre vivir al borde del río... tenemos el agua siempre, río retórico, materia fluida, fuente -depósito de muerte; agua eres, del agua vienes... devenir eterno...

Esta continua mutación radical del mundo física, impide el reconocimiento perceptivo del pasado, como la inmutabilidad de los nexos sociales que destemporaliza la existencia, y destruye el sentido de la historia como facultad cognoscitiva, constituyendo un devenir incierto.

Angélica Perea

Angélica Perea es Artista Plástica de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Ha trabajado en realización y diseño de imagen de cortos y largometrajes. Vive y trabaja en Bogotá. En su obra *Ciclos de lavado* (2000), plantea que,

En algunas poblaciones de la Costa Pacífica el papel de las lavanderas sigue funcionando como entidad de control social sobre la población.

Es el espacio donde todos los sucesos salen a flote. No pasa nada en la comunidad que no sea debatido y aclarado en el lavadero, donde se ponen ante los ojos de todos, las acciones individuales.

Se lavan prendas y culpas ajenas con el manduco, objeto que se encarga de sacar, mediante golpes, toda la suciedad presente, es el símil de corrección celífera al que deben ser sometidos aquellos que cometen errores. Se hace una bola con la prenda, y se lleva al tendedero comunal, donde la pesadez pasa a ser levedad.



Ilustración 13. Angélica Perea. Ciclos de lavado, 2000, instalación: vigas de madera, jabón y tela, 5 x 5 x 3m

Aníbal Moreno

Aníbal Moreno es Artista Plástico de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Ha realizado estudios de pintura libre en la Escuela Superior de Artes de Berlín, Alemania. Vive y trabaja entre Berlín y Barichara, Santander, Colombia.

Al referirse a sus obras de la serie *Londres-Peluquería* (2002), Raúl Crisancho anota que Moreno,

Es un artista afrocolombiano que ha vivido en Alemania durante casi dos decenios. Su pintura refleja un anhelo de conectar, tanto con sus raíces afrocolombianas, como con las realidades del exiliado afro en Europa. Bajo esta condición, recorre diversos países registrando en sus trabajos aspectos de la identificación visual africana, en la periferia europea. La obra de Moreno refleja la condición del emigrante contemporáneo, con la cual manifiesta un deseo de conectar con sus raíces y con su propia historia (Angola y Cristancho, 2006:20)



Ilustración 14. Anibal Moreno. Serie Londres-Peluquería, 2002, óleo sobre lienzo, 110cm x 160cm.

Gabriel Acuña

Gabriel Acuña es Artista Plástico, de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad del Atlántico. Realizó estudios de técnicas gráficas en el Instituto Superior de Artes de Cuba. Vive y trabaja en Barranquilla.

En su obra *Imba de Pangea* (2005-2006) explora imágenes y objetos relacionados con la cultura africana:

En Caja negra tomo las marímbulas o cajas de pulso, elementos musicales originales de África Central, muy difundidos en la música caribeña, variando la representación tradicional de estas. La parte frontal de la marímbula ha sido reemplazada por fragmentos de la silueta de mi rostro a manera de máscaras africanas, la cual relaciono con los croquis de África y de América, en una posición de cercanía, como lo plantea la gran teoría del continente de Pangea.

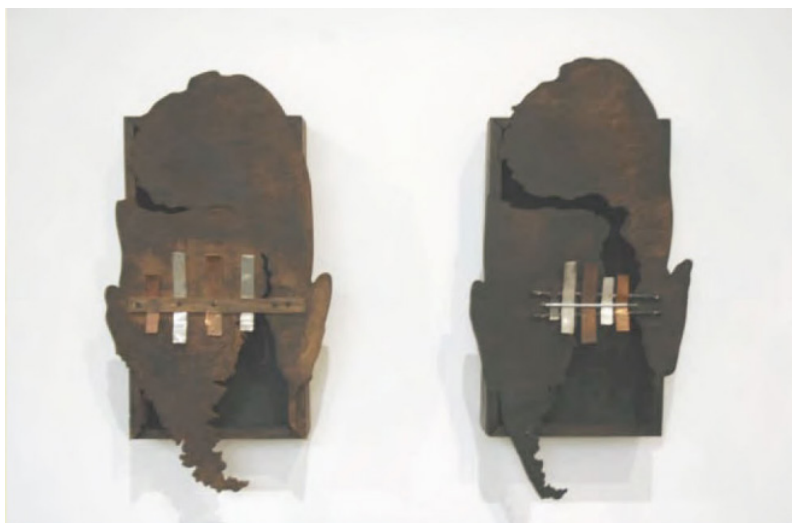


Ilustración 15. Gabriel Acuña. Imba de Pangea, 2006-2007, ensamblaje: madera, acero, cobre, asfalto; 2 piezas de una serie de 70 x 35 x 10cm.

Referencias Bibliográficas

- Angola, M. y Cristancho, R. (2006). Catálogo exposición Viaje sin Mapa: representaciones Afro en el arte colombiano contemporáneo. Bogotá: Biblioteca Luis Ángel Arango, Banco de la República. p. 7.
- Apuleyo, P (1989). Nuestros pintores en París. Bogotá: Ediciones Gamma.
- González, B. (2003). "Las imágenes del negro en las colecciones de las instituciones oficiales". En: C., Mosquera; M., Pardo y O., Hoffmann (éd). *Afrodendientes en las Américas: trayectorias sociales e identitarias*

150 años de la abolición de la esclavitud en Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia – Instituto colombiano de antropología e historia. ICANH – Institut de recherche pour le développement. IRD – Instituto latinoamericano de servicios legales alternativos.

Medicina, Á. (2000). *El arte del Caribe colombiano.* Gobernación del Departamento de Bolívar. Fondo Mixto para la Promoción de la Cultura y las Artes de Bolívar.

PEINILLAS Y PARTICIPACIÓN POPULAR: PELEA DE MACHETES EN HAITÍ, CUBA Y COLOMBIA

Por T. J. DESCH OBI¹



Resumen

Este artículo explora la historia de la **Esgrima con Machete** entre afro- descendientes de Haití, Cuba y Colombia. El machete, como un ícono sagrado de éxito individual y de guerra en África, se convierte para los esclavizados africanos en una herramienta usada en la explotación de su trabajo. Ellos retuvieron la maestría en esta arma a través de la extensión del arte de pelea con palos. Esta maestría en las armas blancas, ayudó a transformar el machete en un importante instrumento en las batallas nacionales de estas tres naciones. Aún en el comienzo del siglo veinte, el arte de la esgrima con machete fue una práctica social muy expandida entre los Afro-Caucanos, lo que les permitía demostrar su honor individual, como también hacer importantes contribuciones a las batallas nacionales, como la Colombo-Peruana. Aunque la historia publicada sobre las batallas nacionales, realza la importancia de los líderes políticos y militares, los practicantes de estas formas de esgrima perpetuaron importantes contra-memorias que enfatizan el papel de

1 Profesor de Baruch College University City

soldados afros, quienes con su maestría con el machete, pavimentaron el camino para la victoria nacional.

Introducción

A principios del siglo XX las comunidades afrocolombianas del Gran Cauca y del Tolima, eran epicentros de la **esgrima con machete**, un arte marcial que utilizaba palos, cuchillos, lanzas y particularmente el machete². También conocido como “Juego de machete”, este arte dinámico enseñó a sus adeptos a defenderse con extrema destreza corporal y malicia (astucia). Los expertos de esta esgrima pasaron este arte a través de relaciones formales de maestro y discípulo, y a menudo ayudaron a difundir una importante memoria colectiva de la participación popular en los conflictos de la nación. Este arte marcial y su memoria colectiva del siglo XX, se explorarán aquí en el contexto de desarrollos similares en Haití y Cuba durante los siglos XVIII y XIX.

Al igual que con las artes marciales de China, los colombianos practicaban muchos estilos o juegos. Estos estilos incluyen “Sombra Caucana”, “Palo Negro”, “Cubano”, “Español”, “Francés”, “Relancino”, “Venezolano”, “el Costeño”, “Sombra Japonés” y muchos otros. Cada uno tenía posturas ligeramente diferentes, rangos, juegos de pies, tácticas y secuencias coreografiadas. Por ejemplo, el “Español Reformado” se jugaba a largas distancias con largas posturas erguidas y pasos lineales; “Palo Negro” era practicado a corta distancia y entrenado en patrones circulares de caminata; mientras que “Relancino” era similar a “Palo Negro”, pero enfatizaba combinaciones de ataques engañosos y la utilización defensiva de posiciones agachadas y bloques de doble mano. Sin embargo, estos estilos estaban relacionados, y compartían un núcleo común de ocho ataques y defensas fundamentales. Este

2 A pesar de que el autor utiliza el término *grima* para referirse a la “*esgrima de machete*” en general y a la llamada “*esgrima colombiana*” en particular, hemos mantenido la forma larga por considerar (escuchando a varios maestros) que dicho término no tipifica al juego con machete ni etimológicamente lo caracteriza. (*N del T.*)

mismo núcleo técnico también se encontró en las islas caribeñas de Haití y Cuba, donde los africanos esclavizados y sus descendientes habían practicado el arte del bordón y el machete, luchando durante siglos. La gente de ascendencia africana utilizó este dominio de arma blanca como una contribución importante a las luchas nacionales de los tres países. Mientras que las historias de guerras publicadas, hacen hincapié en la importancia de los líderes políticos y militares. Los practicantes de estas formas de esgrima perpetúan una importante memoria colectiva que destaca el papel de los soldados comunes, a menudo de ascendencia africana, cuyo dominio del arma blanca ayudó a allanar el camino para las victorias nacionales.

Esgrima con machete y bordón en Haití y Cuba

El machete, que durante siglos había sido el instrumento primario de la agricultura y en la guerra entre África occidental y central, siguió siendo un arma potencial bajo la esclavitud en el Caribe. Antes de su esclavización, los africanos de Biafra (hoy sureste de Nigeria) utilizaban el machete como su principal arma de guerra, y en tiempos de relativa paz, demostraron su dominio en competiciones deportivas, utilizando palos de lucha o machetes de madera llamados abariba (Jeffreys, 1956, pp. 77-79). El machete era el símbolo de Santiago el conquistador, y para muchos en la Cuenca de Benín, seguía siendo el ícono de Ogún, deidad de la guerra. Los esclavos africanos llevaron consigo tales connotaciones espirituales a su esclavitud en los Estados Unidos, y también los perpetuaron en varias tradiciones religiosas del Caribe. Sin embargo, en el contexto social profano más amplio de la esclavitud racial, el machete puede haber llegado a ser ambiguo para muchos esclavos caribeños, tal vez es visto por algunos como un instrumento de opresión que simbolizaba su dominación y estatus servil.

Sin embargo, la pelea con palos seguía siendo un instrumento importante para alcanzar el honor, y era una práctica social extendida por

los africanos y sus descendientes a través de las Américas, pero quizás más pronunciada en el Caribe, donde aparece como una preocupación constante de los hacendados desde el siglo XVII. Ya en 1677, la práctica estaba prohibida en las islas francesas del Caribe, reiterada en el artículo 15 del código negro en 1685, y numerosas leyes posteriores prohibían los bastones, particularmente los bastones de combate llamados *bangalas*. Los esclavos a menudo citaron su necesidad de defenderse de las serpientes, como excusa para poseer estas *bangalas*. Pierre-François Dessalles señaló que los esclavos “rara vez salen los domingos sin estar armados con un *bangala*, es su principal arma ofensiva y defensiva” (-Dessalles, 1786, 1:258). En el siglo XVIII, en Santo Domingo, estos bastones se hacían “extremadamente duros, con muchos nudos, y su extremo superior está bien ornamentado” (Saint-Méry, 1958, pp. 52-53). A pesar de las leyes prohibitivas, las *bangalas* se utilizaban con frecuencia como símbolos de autoridad y estatus.

En todo el Caribe, los pueblos esclavizados utilizaron la pelea con bastón en danzas, así como en duelos de honor. En Cuba, los cabildos bailaban con machetes tallados en madera. En las zonas rurales de El Tocuyo, en Venezuela, las cofradías de esclavos africanos establecieron un conjunto de bailes sagrados en honor de San Antonio, que al menos en el siglo XIX, abría con la batalla, un duelo en danza con bastones. Detrás de esta aparentemente inofensiva danza pública, sin embargo, se encontraba el *Juego del garrote*, un arte marcial más clandestino, que utilizaba el palo, el cuchillo y el machete (Sanoja, 1984, pp. 25). Médéric Moreau de Saint-Méry, miembro del Consejo Superior de Santo Domingo en 1780, describió el uso de palos en la lucha por los esclavizados en duelos que fueron precedidos por un desafío y un juramento rituales.

[Entre los negros] las diferencias se establecen, [con] una pelea con palos... Los negros manejan este club con gran habilidad, y ya que siempre apuntan a la cabeza, los golpes que reciben son siempre graves. Los combatientes prontamente están todos ensangrentados.

Atormentado por el potencial de tales duelos, Médéric Moreau de Saint-Méry, lamenta que “la policía haya prohibido efectivamente estos clubes y sigan confiscándolos, pero son tan fácilmente reemplazados que no sirve para nada”; aunque se muestra claramente cauteloso con el potencial dañino del arte. Moreau de Saint-Méry describió más tarde el arte como un deporte, y admiró la capacidad de sus adeptos:

Este club fatal sirve también para hacer que la habilidad del negro deslumbre en una especie de combate: uno no puede dejar de admirar con qué rapidez los golpes son lanzados -y evitados- por dos hombres ejercitados, maniobrando uno alrededor de otro para ganar la ventaja, sosteniendo el palo y balanceándolo con ambas manos, y de repente un golpe se dirige, el otro se desvía y el ataque y la riposte alternan hasta que uno de los combatientes es golpeado por el otro. Como lo hace la esgrima: un nuevo atleta toma el lugar del batido y las palmas van al más hábil... (Saint-Méry, 1958, pp. 53-54)

Estas habilidades de lucha con garrote ayudaron también a entrenar a los esclavos en el dominio del machete.

Incluso después del fin de la esclavitud, los maestros de la lucha con machete haitiana continuaron enseñando en una progresión, desde el entrenamiento con palos, hasta el dominio del machete. Un aspirante a este sistema aprendía primero *tiré bwa*, el arte de esgrima con palos, como una forma segura de aprender los ataques y defensas del sistema con relativa seguridad. Sólo después de haber logrado cierta competencia en *tiré bwa*, los maestros enseñaban al estudiante *tiré coutou* (cuchillo) o, lo que es más importante, al menos uno de los muchos estilos de *tiré machet*, el arte de la pelea con machete. Aunque la competencia básica se podía lograr en menos de medio año de entrenamiento, la maestría requería niveles mucho más altos. La prueba de la graduación a la maestría, a menudo implicaba defenderse con los ojos vendados o en una habitación completamente oscura.

Para superar esta prueba, el estudiante tenía que dominar un sistema llamado “el secreto de Dessaline”, que desarrollaba la habilidad que permitía a un maestro luchar sin el uso de su vista.³

En Cuba, las temidas sociedades abakuá perpetuaron elementos de la tradición paramilitar biafrana. Basados en las sociedades del leopardo de Biafra, los esclavos africanos en Cuba establecieron Abakuá como una sociedad de ayuda mutua que promueve el comportamiento apropiado y la defensa de la comunidad. Los miembros de la Sociedad Abakuá, conocidos como Ñañigos, impusieron normas estrictas de protección comunitaria y “masculinidad” individual. Un Ñañigo nunca podría dejarse sorprender por alguien sin consecuencias nefastas para el delincuente. También hubo conflictos rituales entre los diferentes grupos abakuá. Para mostrarse valientes, los ñañigos demostrarían sus habilidades con machetes y cuchillos en estos conflictos.

Según Lois Martínez-Fernández, uno de los requisitos de la iniciación era “probar el hierro”, o matar a un blanco con un machete o un cuchillo grande⁴. Esteban Montejo, antiguo esclavo y veterano de la guerra de la independencia cubana, recuerda tanto la antigua experiencia militar de los africanos antes de su esclavización y la continua experiencia paramilitar de los ñañigos cubanos con los que sirvió:

La cosa es que tenían facciones que luchaban allí [en África]. Los hombres y las mujeres lucharon. Se mataron unos a otros en esas disputas. Fue como lo que sucedió aquí en los barrios de La Habana, en Jesús María, en Belén, en Manglar... Los ñañigos lucharon entre ellos a la manera africana. (Barnet, s. f.)

3 Entrevistas y entrenamientos con los Maestros Petit Jolibois, Ti-Jean, Ti-Po y otros en 2002, 2003, y 2004.

4 Aunque ciertamente lucharon con sus armas rituales, esta aserción de Martínez Fernández refleja más los temores de los blancos de clase alta que constantemente trataban de criminalizar a Abakuá que las prácticas reales de ñañigo. Martínez Fernández, Lois. *Fighting Slavery in the Caribbean: The Life and Times of a British Family in Nineteenth Century Havana*. M.E. Sharpe, Armonk, N.Y., 1998.

Está claro entonces que, a pesar de las prohibiciones legales contra el porte de bastones, las habilidades de esgrima, entrenadas con el palo o machetes de madera, pero aplicables al machete, estaban prosperando entre las personas esclavizadas y sus descendientes en el Caribe. Estas habilidades deben ser reconocidas como un recurso importante que ayudó a los antiguos esclavos en sus luchas por la abolición y la independencia.

Este rico legado de lucha con arma blanca fue un recurso para los antiguos esclavos y sus compañeros soldados en sus batallas contra los soldados europeos y sus tácticas. En los mosquetes individuales de Haití que eran “apenas exactos a 100 yardas”, las tropas europeas se reunieron en filas estrechas y dispararon en voleas (Uffindell, 1997, p.75). El efecto masivo de estas voleas masivas y artillería entre las filas situadas directamente unas frente a otras, relativamente cerca, condujeron a una carnicería concentrada. Esta tradición de combate europea resultó menos que idealmente efectiva, cuando se enfrentó con bandas móviles que se extendieron en formaciones abiertas. En contraste, en las estrategias de combate de los antiguos esclavos, la verdadera carnicería era a menudo el resultado del arma blanca. Se organizaron en pequeñas bandas que acosaban a los ejércitos europeos con escaramuzas cortas pero constantes. Si no veían la oportunidad de dominar en combate cercano, se dispersaban rápidamente. Pero se hacían masivos por los choques, cuando sentían que podían entrar en un compromiso decisivo de mano a mano.

Hay innumerables ejemplos del uso del *arma blanca* en los primeros años de la revolución. Por ejemplo, un soldado blanco nativo describió en detalle cómo Jean Francois, del bando Congo, tomó la capital, armado sólo con palos y machetes. Uno de estos congos lo dejó inconsciente con un palo de lucha, pero más tarde logró arrastrarse hasta un escondite. Desde allí fue testigo de que mucha gente cayó con el palo y el machete, y escuchó jactarse a dos de los hombres de

Jean Francois sobre cómo habían derribado a sus enemigos con arma blanca (Althea de Puech Parham, 1959, pp. 129-134).

Incluso años después de la guerra, el *arma blanca* jugó un rol decisivo, como en la batalla en la pequeña fortaleza La Crete-a-Pierrot. Este fue un momento crítico en la defensa del país, después de que una gran fuerza francesa aterrizó en la isla en enero de 1802, bajo el mando de Leclerc. 1200 hombres, bajo el mando de Jean Jaques Dessalines y Lamartiniere, fueron acorralados en la pequeña fortaleza, mientras que el ejército de ataque francés ascendía a doce mil hombres, según el general Pamphile La Croix. Incluso con toda su munición desperdiciada, fueron capaces de repeler los cargos de bayoneta con su dominio de *arma blanca*. Dessalines, y más tarde Lamartiniere, condujeron a sus hombres hasta las superiores fuerzas francesas de Leclerc. Aunque perdieron casi la mitad de sus hombres, el resto literalmente se abrió camino con machetes. Y aunque Leclerc tomó la fortaleza, resultó una victoria indecisa y costosa que ayudó a cambiar la directriz de la batalla (Ott, 1973; Bird, 1869).

El machete también desempeñó un papel destacado en las Guerras de Independencia de Cuba casi un siglo después. En estas luchas de liberación, los soldados afrocubanos a menudo dominaban las filas⁵. La principal táctica cubana, al igual que la de los revolucionarios haitianos, consistía en furtivos ataques de fusilamiento contra los españoles, desde posiciones ocultas. Según una fuente española, “su principal táctica era disparar desde posiciones detrás de árboles o terrenos abruptos” y rápidamente dispersarse en escaramuzas (Castellanos, 1883). Sin embargo, fue el uso cubano del machete por las tropas negras, que aterrorizó a los soldados españoles (Martel, 1946, pp. 68-72). Los españoles estaban armados con rifles Máuser, considerados los mejores del mundo en ese momento. Tenían además rifles de repetición con mayor precisión y cuatro veces el alcance del

5 Debido a que Cuba trajo la mayor cantidad de africanos esclavizados en el siglo XIX, muchos de estos soldados nacieron en África o en Cuba de padres africanos. Ferrer, Ada. *Insurgent Cuba: Race, Nation, and Revolution, 1868-1898*. University of North Carolina Press, Chapel Hill, 1999.

rifle Remington utilizado por los cubanos (Tone, 2006, p. 130). Como resultado, incluso con sus tácticas de guerrilla, los artilleros ocultos de Cuba estaban en desventaja en términos de precisión. Las batallas más importantes, después de la Batalla de Mal tiempo, incluyendo a Peralejo e Iguara, fueron con cargas de machete que obligaron a los soldados españoles a cerrar sus filas en cuadrados apretados, posicionamiento defensivo en cuadrados masificados, que hizo a las tropas españolas mucho más fáciles para los cubanos que dispararon desde posiciones ocultas con los Remingtons menos precisos (Monfort, 1896; Souza, 1948)

Sin embargo, el machete entró en juego con mayor prominencia en la batalla de Mal tiempo, la mayor victoria cubana sobre los españoles, y ciertamente la más sangrienta. Los cubanos de Mal tiempo estaban, como los haitianos en La Crete-a-Pierrot, sin municiones. Sin embargo, al realizar un decisivo ataque de machete, fueron capaces de derrotar a las fuerzas españolas, muchas de las cuales eran reclutas recién llegados, fácilmente desconcertados por los ataques de machete. Las tropas españolas estaban armadas con sables, dándoles una ventaja teórica, ya que tenían manijas guardadas, puntos de empuje, así como una hoja mucho más larga que un machete. Sin embargo, los cubanos les infligieron una sangrienta derrota. Según Montejo:

“Ellos se volvieron locos cuando nos vieron, y se arrojaron al grueso, pero la pelea no duró mucho, porque casi al mismo instante comenzamos a cortarles la cabeza, pero realmente los cortaron.

Asustados de los machetes, no tenían miedo de los rifles, sino de los machetes, sí, yo levanté el mío, y de lejos dije: “bastardo, ahora te voy a cortar la cabeza”.

Después de la batalla, el campo estaba sembrado de cabezas cortadas (Barnet, 1966, p. 160).

Aunque la importancia de la lucha con el machete se ha perdido en la mayoría de las historias publicadas sobre tales guerras caribeñas de independencia, las tradiciones orales de los linajes macheteros han mantenido importantes recuerdos de estas armas. El maestro haitiano Ti-Jean explica que se sintió atraído por el *tiré machet*, porque fue con machete que los haitianos se liberaron a sí mismos y a su país.⁶ El Maestro Ti-Po explica más:

*Cuando evacuamos a los franceses del país usamos machetes y pa-
los... Desde entonces se convirtieron en el armamento tradicional
usado en la batalla, no importa qué nación nos ataque, estos son
los brazos que usamos primero.*⁷

En Pons Sonde, todos los primeros días de noviembre, los maestros de *tiré machet* rinden homenaje a Boukman y a la ceremonia de Bois Caïmon, que abrió la revolución con duelos de machete que a veces se prolongaron hasta que se sacaba la primera sangre. Durante la conmemoración del bicentenario de la batalla de La Crete-a- Pierrot, los maestros de *tiré machet* de L'Artibonite convergieron en los restos del fuerte para conmemorar el evento con exhibiciones de combatientes de machete.

Estas exhibiciones conmemorativas ayudan a mantener vivas las narrativas comunitarias de participación popular en la independencia. En Cuba, Montejo, como muchos otros excombatientes que transmitieron este sentimiento a generaciones posteriores, cerró su biografía con esta nota:

*Aunque pueda morir mañana, no renunciaría a mi sentido del
honor por nada ... Porque entonces, cuando estabas sucio y des-
nudo en las colinas, podías ver a esos soldados españoles firmes y
limpios con las mejores armas ... no entraré en las trincheras ni
utilizaré ninguna de estas armas modernas, un machete lo hará
por mí. (Barnet, s. f.)*

6 Jean, Maestro Ti. Comunicación personal. Junio 25, 2003.

7 Po, Maestro Ti. Comunicación personal. Abril 8, 2002.

Para los combatientes haitianos y cubanos, el machete fue recordado como el arma que personificó el valor de los negros durante las Guerras de Independencia.

Esgrima colombiana

La esgrima colombiana del siglo XX se practicó en numerosos estilos, algunos de los cuales han sido nombrados igual que en otros lugares en el Caribe y Europa. El estilo “cubano” generalizado, fue putativamente traído “de Cuba por un amigo de la revolución cubana de Maceo, Abelino Rosas, a quien llamaban el León del Cauca”.⁸ El arte haitiano del *tiré machet* estaba indudablemente relacionado con la *esgrima* colombiana, ya que comparten el mismo núcleo técnico. La nomenclatura y las técnicas superpuestas ciertamente plantean interrogantes sobre los orígenes de la *esgrima* colombiana. ¿Fue el *tiré machet*, traído por los soldados haitianos que ayudaron a la lucha de independencia de Simón Bolívar, la fuente del estilo de *esgrima* colombiano llamado “Francés”?⁹ ¿Existe un vínculo histórico entre el estilo llamado “español” y el sistema de esgrima español con espada? Las respuestas a estas preguntas aún no están claras.¹⁰ Entre los maestros contemporáneos del arte hay una serie de ideas rivales sobre los orígenes de la *esgrima* colombiana. Aunque hay numerosas variantes en estos, se dividen en cuatro grupos. El primer grupo la ve como venida de África, junto con africanos esclavos traídos a trabajar en las minas de Colombia;

8 Lourido, Miguel Vicente. Comunicación personal. Febrero 19, 2009

9 Los plantadores y sus esclavos que huyeron de la Revolución haitiana a otras partes del Caribe a menudo se referían intencionadamente a ellos mismos y sus legados culturales como franceses. En el caso de Cuba, ver Brown, David Hilary. “Garden in the machine: Afro-Cuban sacred art and performance in urban New Jersey and New York.” PhD dissertation, Yale University (1989).

10 Con algunos estilos colombianos sería presuntuoso tratar de establecer legados técnicos basados únicamente en sus nombres. Hay muy pocas similitudes trazables entre la *esgrima* colombiana y las escuelas ortodoxas de espadas francesas o españolas. Sin embargo, el estilo colombiano llamado “Venezolano Moderno”, que fue creado a finales del siglo XIX o principios del XX, parece haber sido desarrollado por un exponente colombiano que integró elementos del juego de garrote venezolano. Los vestigios técnicos de esta influencia de garrote son fácilmente evidentes en la postura de lucha perpendicular, énfasis en sparring de palo, uso de *manoteo* (movimientos defensivos de la mano), y defensa basada en *falsos* erectos y golpeando el brazo atacante.

y el segundo grupo, la señala directamente de los expertos europeos que llegaron a Colombia en épocas coloniales. El tercero ve los *desgonces* como la evidencia de que la esgrima colombiana fue creada por negros que desarrollaron sus propios estilos, inspirados en la lucha de espadas europea que presenciaron; mientras que el cuarto grupo busca sus orígenes en las Guerras de Independencia, cuando fue enseñada por soldados extranjeros a las tropas colombianas. En un futuro cercano, la investigación comparativa sobre las historias de esgrima del mundo atlántico, puede proporcionar detalles más claros sobre la relación histórica entre los estilos colombianos y otras tradiciones de esgrima.¹¹

Mientras tanto, está claro que los estilos contemporáneos que llevan el nombre de “Venezuela”, “España”, “Francia” e incluso “Japón”, han sido eclipsados por la profusión de las readaptaciones colombianas de estos estilos, que han sido etiquetados como *Moderno*, *Remontado* o *Reformado*. Estos últimos términos se refieren a una reformulación de estilos basados en intercambios entre maestros de *esgrima*, o por individuos que dominaron múltiples estilos y enseñaron una síntesis utilizando las mejores posturas, técnicas y secuencias de entrenamiento de cada estilo. El resultado han sido los juegos más difundidos en Colombia, incluyendo *Cubano Moderno*, *Remonte Español Relancino*, *Venezolano Moderno* y *Español Reformado*. Entre muchas cosas compartidas por todos estos estilos, están el énfasis en la apertura de las posturas llamadas *paradas*, *falsos* (defensivo de pies), *desgonces* (movimientos de baja inclinación) y secuencias coreografiadas, construidas sobre ocho ataques fundamentales. Aunque no limitados exclusivamente a los negros, estos estilos han sido un recurso para los afrocolombianos en sus luchas por el honor, tanto en sus comunidades como en el resto de la nación.

11 Estas historias de origen no deben considerarse necesariamente excluyentes entre sí, ya que los elementos de cada una de estas fuentes potenciales pueden haber jugado un papel en la evolución histórica del arte.

Esgrima y Honor en el Gran Cauca

Desde la fundación de la Gran Colombia, la institución de la esclavitud ha afectado fuertemente la vida de los afrodescendientes. Dos epicentros de la esgrima comenzaron como comunidades de negros que buscaban refugio de la esclavitud; El Patena (anteriormente El Palenque de El Castigo) y Puerto Tejada (anteriormente El Palenque de Monte Oscuro). Aunque la esclavitud fue abolida en 1851, los legados de ese sistema continuaron plagando las vidas de los descendientes africanos durante los últimos siglos xix y xx. Después de la abolición, muchos que no fueron capaces de instalarse en fincas (pequeñas granjas privadas), y se vieron obligados a seguir trabajando en las tierras de sus antiguos amos. Los campesinos de la región del Cauca lucharon por conservar sus tierras, mientras que los dueños de la industria azucarera han desarrollado numerosos métodos para expulsarlos (Taussig, 1980, pp.69-92). De estas acciones económicas manifiestas a las preconcepciones generales, a los caucanos negros les han sido impedidos muchos aspectos del progreso social.

La *esgrima* ha sido un recurso, aunque limitado, en la lucha cotidiana de los caucanos negros hasta mediados del siglo XX. Un exitoso esgrimista o maestro (maestro de *esgrima*) podría usar sus habilidades para traer honor a sí mismo y a su comunidad en varios niveles. La esgrima funcionó simultáneamente como una forma de capital cultural, un arte de exhibición personal, una forma de duelo y un método de defensa personal y colectiva, que en el pasado ayudó a la participación en luchas sociales más grandes.

Algunos maestros fueron capaces de transformar su capital social en ganancia económica. Como la mayoría de los hombres de la región, muchos esgrimistas trabajaron en ingenios azucareros de la zona o en sus propias fincas. *Grimas falsos* y flexibilidad, ayudaron a mantener a los trabajadores alertas y seguros.

Si estás trabajando y algo te cae, [con esgrima] puedes defenderte, el palo caerá aquí, y [usando un falso] te moverás fuera del camino, no hay problema.” Pero si eres rígido, el palo te caerá encima. El juego de esgrima es sagrado y rico.¹²

En el cuento de Julio Posada, “El Machete”, del cual se hablará más adelante, se identificó a un maestro clandestino de *esgrima*, porque: “yese negro si quiba cortando bonito con ese machete como si liubieran metido vapor” (Posada, 1929). Así, muchas personas creían que las habilidades se reflejaban en su mayor seguridad y eficiencia en la utilización del machete en tareas agrícolas, en una finca, o ingenio.

Sin embargo, los maestros también podrían desarrollar una forma secundaria de ingresos, abriendo escuelas profesionales que se reunieran en áreas abiertas o en casas particulares. Estas escuelas se reunirían después del día laborable al atardecer, o los fines de semana. Los maestros entrenaban a los estudiantes a través de los diversos niveles del arte, a menudo trabajando de manos vacías a palos, y finalmente a practicar con la *peinilla*, un tipo de machete de tamaño mediano de 16 a 20 pulgadas, con el peso igualmente distribuido y en general, con pocas curvas en la cuchilla.

Hacia mediados del siglo XX, el maestro Héctor Sandoval, uno de los más hábiles exponentes vivos de la *esgrima colombiana* en Puerto Tejada, aprendió el estilo de Español Reformado del maestro Fidel Castillo, a través de un plan de estudios de cinco niveles. El primer nivel era la gimnasia en la que los estudiantes aprendían ejercicios que les enseñaban a mover sus cuerpos según los dictados del estilo. Los estudiantes practicaban golpes básicos con las manos vacías, y entrenaban sus cuerpos para realizar los falsos básicos. En el segundo nivel los estudiantes se entrenaron usando un palo en una serie de once secuencias coreografiadas llamadas cruza. Cada cruza tenía un nombre especial, como “La Culebra” y “El Crucero”. En el tercer nivel se veían catorce secuencias coreografiadas llamadas

12 Días, Isabelino. Comunicación personal. Febrero 10, 2009.

paradas, que comenzaron con posturas especiales de apertura, también llamadas paradas. Este nivel de instrucción se llamaba juego sencillo, ya que utilizaba una única arma, la peinilla. El cuarto nivel abarcaba una serie de trece posiciones de parada y coreografías, pero esta vez en juego doble; es decir, con un arma en cada mano, usualmente un palo y un machete. El quinto nivel enseñaba el juego de ataque y defensa, que revisaba los niveles anteriores, pero enseñaba al estudiante a estar preparado para improvisar en caso de un oponente en vivo. Esto preparó al adepto para el juego abierto, una sesión de lucha libre, donde los practicantes hacían luchas amistosas o luchas competitivas para desarrollar sus técnicas y malicia, o estrategias para superar a un oponente en enfrentamientos reales. Estudiantes talentosos podrían ser capaces de pasar por cada uno de los cuatro niveles básicos del plan de estudios, en unos tres meses con práctica continua.¹³ En otros estilos de la *esgrima* colombiana, el plan de estudios también incluía secuencias para lanza, cuchillo, látigo y navaja. Los estudiantes que pasaban por estas escuelas podían pagar por clase, por cruza o parada que habían aprendido, o por una gran cuota de matrícula única para cubrir todo su currículo.¹⁴ Aunque los precios variaron, esta matrícula a mediados del siglo veinte podría ser el equivalente a más de seis semanas de sueldo de un trabajador de ingenio azucarero. Un maestro bien buscado, con una base rotativa de estudiantes, entonces podría presumir de un ingreso adicional potencialmente significativo.

Los maestros también se enorgullecían de perpetuar un linaje particular de esgrima, simbolizado por la posesión de un libro especial. La mayoría de los estudiantes sólo progresaron en la medida en que lo consideraron necesario para su propia autoprotección. Sin embargo, los estudiantes calificados que continuaron en su entrenamiento podrían eventualmente recibir el título del contra-maestro, con la carga de ayudar a enseñar a estudiantes principiantes. Finalmente, un discípulo dotado que mostraba promesa, podría

13 Sandoval, Maestro Hector E. Comunicación personal. Julio 11, 2007.

14 A popular Máster, then.

finalmente ser declarado maestro y dado un documento llamado *cartilla* o *cartilla de malicia*. Estos libros recordaban los manuales europeos de la esgrima, pero eran hechos a mano por cada maestro para sus futuros maestros. Estas cartillas contenían imágenes y descripciones de las paradas, enseñanzas e historias transmitidas de otra forma por vía oral. Estas cartillas actuaban tanto como un tipo de diploma, y como una guía para la enseñanza de sus propios estudiantes, de acuerdo con el mismo estándar riguroso para que el estilo se mantuviera fuerte y respetado.

Mientras que los maestros generalmente guardaban con celo sus cartillas, un elemento más explícito del honor de los *esgrimistas* era la exhibición personal, expresada a través de juegos y actuaciones. Los *esgrimistas* demostraron sus habilidades con estudiantes u otros adeptos en exhibiciones abiertas de juegos abiertos. A pesar de ser competitivos, eran juegos amistosos que proporcionaban entretenimiento.

[La esgrima] era tan agradable incluso para jugar. [Cuando nos reunimos con amigos y vimos] había palos, entraría dando dos o tres ataques, ra ra [mostrando tres ataques] hey [mostrando a los falsos para escapar] Y ese fue el juego, y luego nos despedimos, y esto se convirtió en un tiempo normal.¹⁵

Este juego era muy popular en las comunidades negras del Cauca, de tal manera que incluso personas sin mucho o ningún entrenamiento formal, se hicieron proficientes en los fundamentos.

La gente desarrolló tal habilidad, que no tuvieron ningún problema. La gente de las fincas aprendió a jugar tanto, porque no tenían televisión. No había otro entretenimiento, por lo que cortar dos palos, preparar el patio, y la gente vendría a beber aguardiente y jugar palos.¹⁶

15 Sandoval, Maestro Hector E. Comunicación personal. Febrero 10, 2009.

16 Lourido, Miguel Vicente. Comunicación personal. Febrero 19, 2009.

Estos juegos populares hicieron que las habilidades de esgrima fueran comunes en estas comunidades, y al mismo tiempo permitieron a los maestros mostrar públicamente su maestría. Las victorias y tácticas de los maestros que dominaban estos juegos a menudo se convirtieron en el tema de discusiones posteriores, difundiendo la reputación de *esgrimistas* particulares, que a su vez podrían ayudar a traer más ingresos si fueran instructores profesionales.

Los *esgrimistas* también demostraron sus habilidades en las numerosas danzas locales de principios del siglo XX, que incorporaron los movimientos de *esgrima*. Entre otros, estos incluyeron una forma del “Pasadoble” en el área de Buenos Aires, Cauca, en el que se bailaban secuencias de *esgrima*, o incluso juegos abiertos. En un baile más extendido, el “Torbellino Caucano”, los hombres mantendrían a sus parejas femeninas detrás de ellos, y se entretendrían con sus machetes en parte de la danza. Estas danzas también permitieron a los *esgrimistas* mostrar su gracia en representaciones artísticas de verdaderos duelos de machete que tuvieron lugar en comunidades negras.

A principios del siglo XX, las disputas internas en numerosas comunidades se desarrollaban a través de duelos y peleas con machetes. Si bien la mayoría de los europeos se alejaron de los duelos de espadas a finales del siglo XIX, en las comunidades negras del Cauca, una variante de esta práctica social, que era un machete, permaneció común en la primera mitad del siglo XX. Para ser considerados valientes, los hombres mantuvieron un código de honor reflexivo en el que los insultos y las infracciones entre los compañeros, tuvieron que ser respondidos, a menudo con violencia, para que el honor fuese retenido. La cartilla de Español Reformado, *Arte de Esgrima: O sea el juego español de ordon y sable*, termina con un apéndice que reúne los artículos de un “código de duelo” que se encuentra en varias formas en la Europa de los siglos XVII y XVIII. El *grimismo*, o la pelea con machetes de individuos entrenados o no entrenados, tenía sus propios códigos y prácticas sociales que eran distintos de los duelos

codificados de la espada de Francia. Pero lo que compartían el código de duelos de Europa y el *grimismo*, era la sensibilidad a los insultos y desafíos, que debían enfrentarse abiertamente para probarse valiente en la comunidad.

Los principales motivos para duelos eran ofensas personales, y uno de los delitos primordiales era ofender a la madre de alguien. Entre los individuos entrenados, estos retos podrían ser enfrentados con un duelo de machete.

*Una vez vi a dos maestros luchando entre sí ... uno de ellos había dormido con la mujer del otro ... y para poder separarlos, la gente tenía que colocar un palo entre ellos porque nadie se atrevería a meterse entre ellos porque los machetes volaban por todos lados. Lo más sorprendente para mí fue que ninguno de ellos resultó herido.*¹⁷

Este duelo entre exponentes fue marcado por un código de honor. “Uno caminaba armado, y si no, le decía a la persona ofendida ‘espérenme, me voy a armar’; y el otro respondería: “traiga su mierda”, y había que esperar.¹⁸ No todo el *grimismo*, sin embargo, siguió una estructura de duelo, o un código de honor.

Muchas personas fueron atacadas en situaciones que surgieron de disputas domésticas, infidelidad o juegos de azar. La Maestra Saturia Caicedo recordó a su padre, un maestro de estilo francés, atraído por una disputa doméstica:

*“Mi padre estaba bebiendo cuando recibió la noticia [y se apresuró]. Su hermana estaba siendo atacada con un machete por su marido abusivo en su dormitorio. Ella había aprendido esgrima por su hermano, y estaba utilizando su conocimiento para defenderse. [Su marido] seguía golpeándola y ella se alejó del camino [con falsos] hasta que mi padre llegó y golpeó a su marido con un palo.”*¹⁹

17 Sandoval, Maestro Hector E. Comunicación personal. Julio 11, 2007.

18 Diaz, Isabelino. Comunicación personal. Febrero 10, 2009.

19 Caicedo, Saturia. Comunicación personal. Julio 15, 2007.



Ilustración 16. Maestra Saturia Caicedo, de 105 años. (Foto Facebook)

Los conflictos también surgieron de la infidelidad, como Eliezer Mina, un contra- maestro de estilo Palo Negro, experimentado en una de sus primeras peleas antes de aprender formalmente *esgrima*.

Quando yo era joven estaba loco por las mujeres, así que me enamoré de la mujer de otra persona; así que una vez que estábamos entrelazados y ella lo vio venir [pero] era demasiado tarde para correr. El chico se acercó, dijo, ‘así es como quería atraparte’, sacó

*su machete y empezó a atacarnos; ella se escondió detrás de mí y él me golpeó.*²⁰

Según el maestro Sandoval “siempre que existía algún tipo de juego, había una oportunidad para una pelea”.²¹ A pesar de que estas situaciones llevaron a peleas en lugar de duelos entre maestros, a menudo había un elemento de honor en estas batallas en que se consideraba de poca hombría implicar a la policía en una lucha abierta.

*Si me hirieras con un machete en una pelea, me iría pacíficamente y me curaría, pero no lo denunciaría a la policía, era una cosa de honor, de coraje. Cúrate y luego te vengas. Si no conoces la esgrima, entonces ve y aprende.*²²

Estas situaciones que conducían a esta *esgrima* eran comunes, e inspiraron a muchos caucanos, hombres y mujeres, a aprender formalmente el arte.

Otro contexto común para varias formas de la esgrima colombiana, fueron las danzas sociales que tuvieron lugar los fines de semana. Mientras que estos eran acontecimientos agradables de la comunidad, la mayoría de las personas iban armadas a los bailes. “Quien no andaba con una peñilla, caminaba con un cuchillo; casi todo el mundo caminaba armado”.²³ Esta situación exigía que la gente siguiera cierta etiqueta o se enfrentara a la posibilidad de una pelea. “En los bailes, si tenías a tu mujer allí y otro iba a llevarla a bailar sin pedir permiso, entonces había una pelea”.²⁴ Aquellos que caminaban sin armas tenían que defenderse con *falsos* y armamento improvisado.

Estando yo en un salón de baile, un hombre maduro buscó iniciar una pelea con un joven. El hombre mayor sacó su machete y la

20 Mina, Eliezer Lasso. Comunicación personal. Febrero 19, 2009.

21 Sandoval, Maestro Héctor E. Comunicación personal. Febrero 10, 2009.

22 Díaz, Isabelino. Comunicación personal. Febrero 10, 2009.

23 Mina, Eliezer Lasso. Comunicación personal. Febrero 10, 2009.

24 Díaz, Isabelino. Comunicación personal. Febrero 10, 2009.

*cargó contra el muchacho. El joven estaba bebiendo una cerveza y cuando el hombre mayor lanzó su machete, el joven evitó el ataque con un falso sacudiendo la cerveza y rociándola en el rostro del agresor, lo cual sucedió repetidamente hasta que la gente sacó al hombre completamente empapado.*²⁵

Una persona ofendida que quería evitar la intervención de la comunidad, podría convertir toda la fiesta en un caos general. El alborotador cortarían las luces, causando alarma general entre todos los que no estaban entrenados para lidiar con tales situaciones.

*Ya que no había luces eléctricas en esas fincas, estaban iluminadas por una araña de candelas cruzadas en cada extremo que se colgaba de arriba. Así que quien quisiera empezar una pelea –porque había mucha gente que le encantaba pelear e iba a empezar sin razón–, simplemente cortarían la araña y cuando cayera, saldría dejando el lugar en completa oscuridad. Cuando las luces se apagarán, todos sacarían sus machetes.*²⁶

Para hacer frente a tales situaciones, algunos de estos *esgrimistas* aprendieron el arte del “Elástico de sombra”, una secuencia avanzada de entrenamiento, asociada con el estilo de lucha “Elástico de Sombra”, que era como el secreto haitiano Dessaline, en el que se preparaba a los adeptos para luchar en completa oscuridad.²⁷ Sin embargo, los elementos básicos de estas habilidades también se podían encontrar en otros estilos.

Es por eso por lo que en el estilo Español Reformado [...] los maestros enseñan cómo controlar su respiración, mantener su respiración, y un método de caminar en silencio, porque cuando eso sucede y la araña de luces era cortada, todo el mundo estaba en contra de todo el mundo.

25 Sandoval, Héctor. Comunicación personal. Febrero 10, 2009.

26 Sandoval, Héctor E. Comunicación personal. Julio 11, 2007.

27 Martínez, Rosalba y Orlando. Comunicación personal. Abril 9, 2009; y Miranda Carabali, Luis Abelardo, Comunicación personal. Julio 1, 2007.

*Estaban sentados allí, y tan pronto como se cortó la araña, podría golpearte, así que en el momento en que las luces se apagan, debes moverte de inmediato [...] pero si vas a respirar pesado, sabrán dónde estás y te cortarán. ¡Y si vas a pisar pesado, también te encontrarán y rácata! serás cortado!*²⁸

Más peligrosas aún que estas luchas libres en la oscuridad, era cuando las peleas degeneraban en ataques de pandillas contra un solo individuo.

El maestro don Ángel de Puerto Tejada recordó un peligroso ataque de pandillas al que sobrevivió en El Patía:

*Yo fui allí [El Patía] cuando tenía 16 o 17 años, y cuando estaba bailando con una chica, en esa época yo era un buen bailarín, esta chica me estaba besando aquí y allá, cuando había un chico joven sentado allí, dijo: “ En los llanos del Patía, un hombre me desafía” ... pero no le entendí. Cuando tocó otra canción, volvimos a bailar, y de repente el chico vino y me atacó; yo me arrojé al suelo y le hice el signo de la cruz, y otro atacó y yo también lo crucé, como diez de ellos, pero tuve que cortar al menos cinco de ellos.*²⁹

En algunos casos, los *esgrimistas* que observaban tácticas injustas, podrían ser llamados por el valor, a ayudar al abrumado combatiente.

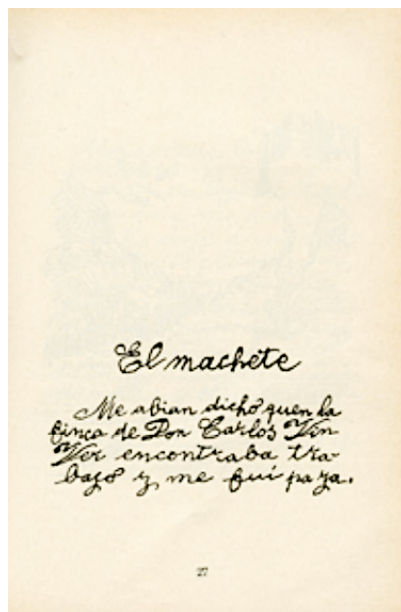
Yo estaba en una ocasión visitando a alguien en una finca ... Cuando estaba hablando con la mujer que me invitó, algunos chicos estaban pensando que, estaba coqueteando con ella. Y parece ser que uno de ellos era su novio y entonces se vino a empezar una pelea conmigo, pero yo estaba desarmado. Así que cuando sacó su peinilla, tomé un palo del suelo y cuando dio el primer ataque, le pegué con mi palo y luego los otros tres también me cayeron. Yo entonces me defendí lo mejor que pude. De repente, alguien salió de la nada, a mi lado. Yo me moví contra él, pero me dijo,

28 Sandoval, Héctor E. Comunicación personal. Julio 11, 2007.

29 Samigan, Ángel María Vivero. Comunicación personal. Febrero 17, 2007.

“no te preocupes, vine a ayudarte para que no se unan contra ti.”
Entonces nos pusimos espalda con espalda, y cuando lo vieron,
se escaparon.³⁰

Los *esgrimistas* lo suficientemente capacitados para sobrevivir a tales ataques de pandillas, ganaron amplia reputación como macheteros probados y valientes. Algunos de estos macheteros encontraron coraje en la preparación espiritual con oraciones especiales y prácticas rituales. Los *esgrimistas* que entrarían sin miedo en la batalla con numerosos oponentes, a menudo se convirtieron en héroes comunitarios que reflejaban la fuerza de la comunidad.



30 Sandoval, Maestro Hector E. Comunicación personal. Julio 11, 2007.

J U L I O P O S A D A

EL MACHETE

VINETAS DE RODRIGO ARENAS
BETANCOURT



COLECCION "LUNES"

22

MEXICO, D. F.
1946

Ilustración 17. Carátula del Libro El Machete de Julio Posada.

Esgrima y el Honor fuera de las Comunidades Negras

Fuera de sus comunidades, los negros también podían utilizar su dominio de la esgrima para reclamar respeto por sí mismos como maestros y soldados en otras partes del país. A principios del siglo XX, expertos negros de *esgrima* del Tolima y el Gran Cauca, difundieron sus estilos en nuevas áreas como Antioquia y Quindío.³¹ El relato “El machete”, de Julio Posada, publicado en 1912, ofrece un posible modelo de la naturaleza de esta difusión, y al mismo tiempo ilustra que la esgrima con machete podría ser un recurso de respeto por parte de aquellos que de otra manera

31 Es posible que haya habido una expansión anterior de la lucha con machetes durante las guerras del siglo XIX, particularmente la Guerra de los Mil Días. Sin embargo, ninguno de los linajes grima que he encontrado hasta ahora ha afirmado descender de estas experiencias militares.

mirarían hacia abajo a los afrocolombianos. Este cuento, narrado desde la perspectiva de un joven campesino antioqueño, de apellido Charlarca, que encuentra empleo en una finca cafetera. Charlarca reconoció a su nuevo compañero como un trabajador eficiente, pero al principio reaccionó negativamente hacia él, debido a sus rasgos africanos, que en palabras de Charlarca “me hizo temer cuando me miró con esos labios coloridos que parecían un diablo”. Sin embargo, Charlarca, eventualmente, se dio cuenta de que como su nuevo compañero de trabajo era un negro del Cauca, con toda seguridad sabría jugar machete, un arte que quería aprender. Al abordar el tema, su amigo inicialmente negó saber el arte, pero más tarde acordó enseñarle. Se armaron con “dos palos finos de guayacán”, y su nuevo maestro invitó a Charlarca a atacar. En este combate inicial, Charlarca se bautizó en el movimiento dinámico del arte, en particular los *falsos* y *desgonses* –los movimientos dinámicos de pisar, agacharse o inclinarse el cuerpo para evitar un golpe, sin tener que bloquearlo–:

Estaba a mi altura, pero era difícil de decir porque lo veía algunas veces muy pequeño, como muy bajo al suelo y a veces ni siquiera podía verlo o él [...] parecía que iba a saltar. Yo sabía que no saltaba porque me había dicho que [esgrima no tiene] nada de saltos, los que saben jugar machete no necesitan esa tontería, pero yo no estaba preocupado y atacué libremente. Pero por mucho que intenté golpearlo con mi palo no pude porque ese negro era tan ágil al mover su cuerpo fuera del camino.³²

Su formación continuó, y finalmente concluyó con una demostración pública, utilizando machetes en lugar de palos, lo que dejó a los profesores y estudiantes satisfechos con la educación de Charlarca como un *grimista* o adepto de este arte.

32 Posada, Julio. Op.Cit.

“Me parecía realmente hermoso, y estaba tan satisfecho, que cuando nos detuvimos, me dejé apoyarme en mi pareja, y lo llamé mi “hermano” y nos abrazamos, y él también me llamó “querido hermano”. Sonreí feliz y lleno de satisfacción”.

Su aprendizaje llenó claramente a Charlarca de profundo respeto por el maestro de piel oscura. Encuentros similares ocurrieron entre maestros negros y trabajadores locales de comunidades blancas, nativas y mestizas en Antioquia y Quindío, estableciendo linajes en curso en estas áreas a principios del siglo XX.

Mientras que la extensión de *esgrima* a través de tales encuentros íntimos era la norma, había profesores excepcionales que enseñaron en una escala grande. Un buen ejemplo de esto fue Felipe “El Tuerto” Cardona, un maestro de *esgrima* que se trasladó a Quindío, donde se convirtió en la figura central de *esgrima*. Vivió principalmente de su arte, actuando en teatros y plazas públicas, y enseñando tanto en academias formalizadas en curso como en escuelas rotativas temporales en toda la región. Fue muy respetado en una amplia área, atrayendo a estudiantes de lejos como Antioquia y el Cauca. La abrumadora mayoría de *esgrimistas* en Quindío fueron enseñados por Cardona, o por sus estudiantes, en su mayoría blancos y mestizos, que continúan difundiendo el estilo de “Cubano Moderno” por toda Colombia.

Mientras que la *esgrima* permitió que unos cuantos negros ganaran respeto como maestros, una forma más común que los *esgrimistas* negros han reclamado el honor por sí mismos, fue a través de la participación activa en las luchas nacionales. Como afirmaron en un estudio reciente, “los afrocolombianos tenían poco que ofrecer al Partido Liberal en términos de riqueza e influencia social; lo único que tenían era su voluntad de apoyar al partido con sus votos o con su sangre”. Por lo tanto, como sugiere James Sanders, el ciudadano armado se convirtió en el actor político del liberalismo popular. Los afrocolombianos desempeñaron un papel

importante en las batallas por la independencia y en la guerra civil de 1851, para asegurar el fin de la esclavitud (Sanders, 2004, p.308). Los negros continuaron desempeñando papeles importantes en las numerosas guerras durante el resto del siglo XIX, e incluso en el XX.

Aunque ciertamente no todos los negros eran *esgrimistas*, el dominio generalizado del arma blanca en las comunidades negras permitió a menudo a los afrocolombianos hacer contribuciones únicas a las luchas nacionales. Según Ricardo Arias Trujillo, en la guerra civil de 1861, “[el general] Mosquera tomó a Bogotá con un trueno de machetes... con dos batallones de negros de El Patía, que manejaban el arma nacional con la agilidad de un cirujano, el General Mosquera plantó la bandera liberal en la capital” (Arias, s. f.). Un médico norteamericano que trabajaba en Colombia, Herbert Spencer Dickey, describió grupos similares de tropas de machete en la Guerra de los Mil Días. Dickey enfatizó que el uso de rifles en este conflicto fue en gran parte “ineficaz”, debido a la mala formación. Más bien la verdadera carnicería fue el resultado de compañías especiales

[...] de hombres especialmente malos llamados macheteros o machete... Estos hombres luchaban exclusivamente con el machete ... La mayoría de ellos eran negros enormes y musculosos, y este cuerpo era a menudo lanzado a la línea del frente durante la lucha. La vista de tales hombres armados con tales armas era suficiente para inspirar miedo.

Esta preferencia por las armas de hoja no se limitaba a la base; había numerosos oficiales que también eran famosos por su uso del arma blanca. El hijo de un esclavo, Juan José Rondón y sus 14 luchadores de lanza, salvaron la batalla del Pantano de Vargas para Bolívar durante las luchas de independencia. Uno de los macheteros más importantes de la Guerra de los Mil Días, fue el general Ramón “El Negro” Marín, quien fue el líder de los ejércitos liberales del

Tolima. A pesar de su rango y la espada europea que se puso, en el combate fue famoso por su confianza en el machete, y fue recordado popularmente como “invencible, cuando levantó su peinilla brillando al sol” (Arias, s. f.).

La *esgrima* era un recurso para muchos soldados negros, y sus tradiciones orales siguen siendo una forma de conmemoración para contrarrestar la supresión de la popular participación afrocolombiana. Numerosos expertos en este arte, articularon la importancia del dominio afrocolombiano de los machetes y lanzas en los conflictos, desde la independencia hasta “La Violencia”.³³ A pesar de su gran tamaño y su contribución a la sociedad en estas cuencas históricas, los afrocolombianos han sido borrados en gran medida de la narrativa nacional como actores militares y políticos independientes. Mientras, un grupo de *esgrimistas* se quejaba de que “la historia escrita de Colombia es falsa”.³⁴ Abelardo Miranda Carabalí también lamentó la disparidad entre la historia popular y la escrita. “Los 14 lanceros de Rondón eran Afros ... Pero no eran buenos por ser Afros, sino por sus técnicas y sus prácticas, así que queremos que se demuestre históricamente, lo que no se muestra en los libros de historia”.³⁵

Para muchos afrocolombianos, este es uno de los numerosos borrones de la historia nacional.

Esta disonancia entre los recuerdos populares y los libros de historia publicados, se puede ver claramente en el caso del conflicto Colombo-Peruano en Leticia, en la región de Putumayo. El 1 de septiembre de 1932 más de 300 ciudadanos peruanos armados se apoderaron de la ciudad portuaria amazónica de Leticia, violando el Tratado Salomón-Lozano de 1922, que cedió el territorio

33 El final de La Violencia marcó el comienzo de una época de transición en la que los revólveres y los ataques aéreos lentamente comenzaron a hacer que el machete quedara obsoleto en el campo de batalla.

34 Reunión en la Escuela de *Esgrima* con Bordón y Machete de Puerto Tejada. Comunicación personal. Julio 1, 2007.

35 Carabalí, Luis Abelardo Mirando. Comunicación personal. Julio 1, 2007.

a Colombia. La mayoría de los relatos del conflicto enfatizan el papel de la comunidad internacional y las luchas diplomáticas del conflicto, y no dejan lugar al heroísmo de los afrocolombianos mal armados que formaron la base de las fuerzas colombianas. Los *esgrimistas*, sin embargo, recuerdan cómo los soldados afrocolombianos jugaron un papel clave en la superación de sus adversarios peruanos mejor armados:

*“El historiador Lemaitre habló de un barco [...] y un profesor cuando estaba en la escuela dijo que una bomba fue lanzada al campamento del Perú. Pero la realidad que sabemos es la de los macheteros o batallones del norte del Cauca.”*³⁶

El maestro Sandoval explicó más: “Yo no vi nada de eso, pero alguien que estaba cerca de ese conflicto, me dijo, era Don Sabas, a quien llaman Capitán Sabas”.

Debido a que los colombianos recibieron rifles inferiores, los macheteros caucanos desenvainaron sus machetes.

*Lo primero que quería el oficial de los caucanos era poder escoger a los soldados que él tendría que tomar allí, luego escogió entre los que eran del Norte del Cauca, de los cuales había muchos en el ejército en ese tiempo; él fue con ellos y sus rifles, pero siempre dio a cada uno una peinilla.”*³⁷

Se recuerda a estos *esgrimistas* locales que han luchado ferozmente en una batalla clave, apoyándose en tácticas bien establecidas de *esgrima*: malicia y elástico de sombra. Tuvieron que volver a esas tácticas porque sus armas estaban anticuadas, mientras que los peruanos tenían rifles modernos.³⁸

36 Miranda Carabali, Luis Abelardo Comunicación personal. Julio 13, 2007.

37 Sandoval, Maestro Hector E. Comunicación personal. Julio 11, 2007.

38 Díaz, Tito Livio Mina. Comunicación personal. Febrero 17, 2007.

Y cuando los peruanos dispararon con rifles de repetición, él estaba disparando un solo tiro y teniendo que esconderse para preparar el rifle y poder disparar de nuevo; luego se sintió demasiado perdido con esa forma de pelear y dijo que no había otra manera que dejar los rifles y usar machete.³⁹

Usando *malicia*, estos macheteros escaparon sin ser detectados en el lado peruano, para luchar desnudos en la oscuridad.

Es como me contó mi tío cuando salió de aquí para el Amazonas. Él fue otro que luchó en la Guerra de Colombia y Perú. Dijo que los colombianos se quitaron las camisas y a quien tocaron con ropa, sabían que era el enemigo y ¡pum! los mataron a fuerza de machete.⁴⁰

En el Cauca, estos combatientes son popularmente recordados como “los macheteros de la muerte” o “los macheteros de la Cauca”.

Conclusiones

La esgrima colombiana es una parte importante en una larga historia de machete que manejó la experiencia en el Circum-Caribe. En Haití y Cuba, los africanos esclavizados se basaron en su conocimiento de arma blanca para convertir sus palos en armas mortales. Aunque no eran capaces de entrenar abiertamente con los machetes con los que trabajaban, sus habilidades con el palo se aplicaron al machete en el momento de necesidad. En el siglo XVIII, los antiguos esclavos de Saint Domingue utilizaron el palo y el machete para ayudar a terminar con la esclavitud y ganar independencia para Haití. Aproximadamente un siglo más tarde, un ejército compuesto en gran parte por exesclavos armados con machetes, cortó las fuerzas españolas en la batalla de Maltipio, el conflicto más importante de la Guerra de Independencia de Cuba. Mientras que el estilo Cubano puede tener lazos tangibles con este legado cubano, en Colombia este

39 Sandoval, Maestro Hector E. Comunicación personal. Julio 11, 2007.

40 Díaz, Tito Livio Mina. Comunicación personal. Febrero 17, 2007.

estilo, como muchos otros, sufrió un proceso de reforma en el Cubano Moderno. A principios del siglo XX, los afrocolombianos utilizaron los diversos estilos de esgrima para ayudarlos en sus luchas personales y comunitarias. Durante las mismas décadas los maestros negros llevaron este y otros estilos esgrima a nuevas regiones de Colombia. Cuando se les llamaba, los esgrimistas a menudo traían sus machetes para soportar en nombre de sus comunidades y país.

Los esgrimistas relatan historias en las que el dominio del arma blanca desempeñó un papel importante en las luchas colombianas desde la independencia hasta el conflicto en Leticia. Aunque los libros de historia publicados glorifican las actividades de los líderes de élite en estas luchas, las historias populares transmitidas en las comunidades donde se practicaron las artes marciales de lucha contra el machete, recuerdan una visión desde abajo. Estos recuerdos haitianos, cubanos y colombianos son importantes para revelar la perspectiva de la gente común, la importancia de sus habilidades y las contribuciones que hicieron a su país.

Rerefencias Bibliográficas

- Althea de Puech Parham. (1959). *My Odyssey: Experiences of a young Refugee from Two Revolutions*. Louisiana State University Press, Baton Rouge, 1959. Pp. 129-134.
- Arias, R. "Elogio del Machete" en *Notas sobre el folklor colombiano*. (Manuscrito sin publicar en la colección de la Universidad de Antioquia), 159.
- Barnet, M. (1966). *Biografía de un cimarrón*. La Habana, pp. 160.
- Barnet. *Biography of a Runaway Slave*. pp. 200
- Barnet, M. *Biografía de un Cimarron*. Barcelona: Ariel.
- Bird, M. *The Black Man*. American News Co., New York, 1869. Pp. 42-44.
- Castellanos, A. (1883). *Sistema para combatir las insurrecciones en Cuba, según lo que aconseja la experiencia*. Establecimiento tipográfico, Madrid, 1883.

- Dessalles, Pierre-François-Régis. (1786). *Annales du conseil souverain de la Martinique, ou tableau historique du gouvernement de cette colonie, depuis son premier établissement jusqu'à à nos jours*. A Bergerac, Paris, 1:258.
- Jeffreys, M. (1956). "Ibo Warfare". *Man*. Vol. 56, pp.77-79.
- Martel, M. (1946). *Campañas de Maceo en la última Guerra de Independencia*.: Editorial Lex, Havana, pp. 68-72.
- Monfort, M. (1896). *Historia de la guerra de Cuba*. Tip del "Boletín mercantil", Puerto-Rico, pp. 141-146.
- Posada, J. (1929). *El Machete*. Litografía Colombia, Bogotá.
- Ott, T. (1973). *The Haitian revolution, 1789-1804*. Knoxville University of Tennessee Press, Knoxville, pp. 155-158.
- Saint-Méry, M. (1958). *Description topographique, physique, civile, politique et historique de la partie française de l'isle Saint Domingue*. Société de l'histoire des colonies françaises, Paris, pp. 52-53.
- Saint-Méry, M. (1958). *Description topographique, physique, civile, politique et historique de la partie française de l'isle Saint Domingue*. Société de l'histoire des colonies françaises, Paris, pp.53-4.
- Sanoja, E. (1984). *Juego de Garrote Larense: El método venezolano de defensa personal*. Federación Nacional de la Cultura Popular, Caracas, p.25.
- Sanders, J. (2004) "Citizens of a Free People: Popular Liberalism and Race in Nineteenth-Century Southwestern Colombia." *Hispanic American Historical Review*. Pp.308.
- Souza, Benigno. (1948). *Ensayo histórico sobre la invasión*. Impr. de Ejército, Habana, pp.51-65.
- Taussig, M. (1980). *The Devil and Commodity Fetishism in South America*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, pp. 69-92.
- Tone, J. (2006). *War and Genocide in Cuba, 1895-1898: Envisioning Cuba*. University of North Carolina Press, Chapel Hill, p. 130.
- Uffindell, A. (1997). "The closed ranks and close ranges of Napoleonic warfare." *Military History*. October, p. 75.

TRADICIONES LOCALES

EL MAR

POR ORGANIZACIÓN PUEBLO RAIZAL FUERA DEL ARCHIPIELAGO DE SAN ANDRÉS



¿Qué es el mar para los Raizales?



“El mar es nuestra vida, nuestro todo, la prolongación de nuestro territorio”. Estas afirmaciones que expresan el sentimiento común entre los Raizales, están referidas a un complejo, pero importante

conjunto de relaciones, prácticas, saberes sobre salud para el cuerpo y el espíritu, representaciones de libertad, aventuras, alegrías, tristezas, estrategias de supervivencias y momentos; pero quizás lo más significativo, lo conciben como el eje de su identidad.

¿Sabe cómo se evidencia la relación de los Raizales con el mar?

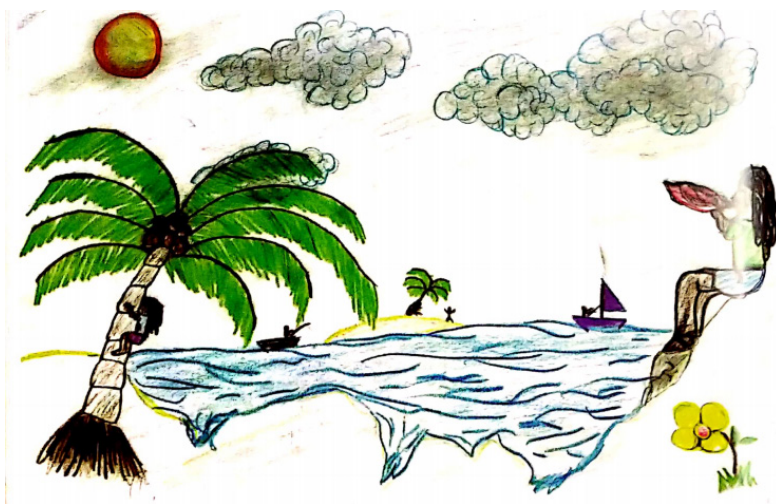
De diversas formas, como el ritual de iniciación que recibían los niños y jóvenes de los mayores sobre técnicas de marcación de los bancos de peces; conocimientos sobre las especies, dichos, refranes y moralejas que conforman todo un lenguaje marino. Además, las instrucciones sobre dirección de los vientos, las nociones sobre navegación, la construcción de los hoks boats para la recreación de los niños y los cat boats, importantes para las faenas de pesca y la recreación. Se pasa también por la transmisión de creencias sobre poderes medicinales del mar, de su benevolencia como fuente de subsistencia, pero también advertencias sobre... “al mar no se le teme... se le respeta...”; es decir, el mar en su inmensidad es generoso, pero peligroso y misterioso.

¿Cómo es la relación de los Raizales con el mar?

Alrededor de él, los hombres y las mujeres de este territorio, aprendieron oficios y adquirieron conocimientos únicos de habitantes marinos-insulares. Los hombres, además de extraer de sus aguas el sustento para sus familias, aprendieron el oficio de la construcción de canoas y de embarcaciones de velas, con las que llegaron a convertirse en los navegantes más intrépidos de los mares y grandes capitanes, quienes con su sabiduría innata y su pericia, llevaron y trajeron noticias; abastecieron al pueblo con víveres y enseres. De esta manera mantuvieron comunicado al archipiélago con el resto del mundo, especialmente con los hermanos del Caribe y de Centro América. De ellos hay heroicas hazañas de supervivencia no escritas, que bien merecen un lugar en la historia, como ejemplo para las presentes y futuras generaciones.

¿Y las mujeres cómo se relacionan con el mar?

Las mujeres, aprendieron a transformar los productos de la pesca, en apetitosos platos que integran la rica gastronomía Raizal como el *run down*, -plato típico- el *stew fish*, el *stew conch*, el *frie fish*, entre otros. Su habilidosa imaginación les sirvió para resolver problemas cotidianos, como convertir el agua de mar en sal cuando había escasez, y métodos de conservación del pescado, utilizando para ello la sal y el sol.



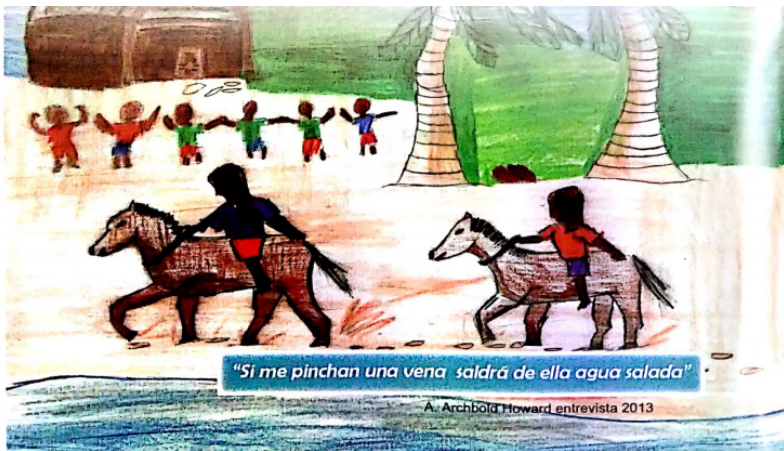
El mar, lugar para el deporte y la recreación... Fuente de inspiración para la poesía y... mucho más

El deporte y la recreación, de igual manera, tienen su lugar en la relación del Raizal y el mar. Algunos de ellos son las carreras de caballos que realizan en las islas, así como las regatas de *Hoks Boats* y *Cotton Boats*. Los *hoks boats* son elaborados de la cáscara de coco, que hace las veces de casco del bote; la vela es una hija del árbol

de almendras o de uva marina; los *cotton boats* son embarcaciones en miniaturas, elaboradas de madera, que simulan los veleros más representativos de la historia de la navegación Raizal. Las regatas se hacían especialmente en la Semana Santa, y era la recreación para niños y mayores. Hoy sólo en algunos sectores y algunos gestores, tratan de mantener esta práctica. El *Cat Boat Race* es aún muy tradicional en Providencia, y fue señalado por muchos mayores y líderes como una de las expresiones que debe considerarse dentro de la lista representativa de patrimonio nacional.

Mi abuelo me dijo: “ahora vas a aprender a nadar”, y me tiró del muelle de J. Lung... de manera que para aprender a nadar me tocó tragar un poco de agua salada... era difícil... pero... era la forma como aprendíamos a nadar.¹

El mar ha sido y sigue siendo gran inspirador para poetas, novelistas, escritores, compositores de música, canto y artes plásticas. Muchos pintores de las islas y de otras partes del mundo, han tomado como musa, el multicolor mar del archipiélago para sus creaciones pictóricas.



1 S. Robinson refiriendo la forma como se aprendía a nadar. E. Steele, entrevista 2013.

DIH SII



Wat dih sii miin tu dih Raizal Pipl?

“Dih sii dah fih wih laif, fih wih evryting, dah dih ting weh lentn fih wih territory”. Dis weh aal a dih Raizal Pipl dem deh she shuo how aal a dem fiil weh kaina difikoit fih andastan, bot ih impuotant nuf fih mek yuh nuo she a huol pail a ting mix op iin deh, how dih pipl den riliet to wan anada, how dehn duh dih difrent ting dem, aal weh dehn nuo bout how fih hangl siknis iina dehn bady ahn dehn spirit, friidom, mek difrent akshan, hapinis, sadnis, dih wie how fih liv tuggyada ahn sorvaiv, iina difrent wie ahh difrent time ahn muo-mwnt, bot miebi dih muos impoutant ting iz dat dehn kansida ih az dih ruut a dehn aidentity...

Yuh nuo how dih Raizal Pipl dehn riliet tuh dih sii?

Iina plenty difrent wie, statin wid dih informieshan weh dih pikniny ahn yong pipl dem bout how fih maak dih plies weh yuh kyahn fain fish, dih kain a fish dem, dih ting dem weh dehn she bout dih fish dem ahn dih ting dem weh dehn kyahn laan bout laif fahn dih fish dem weh aal tuggyada mek wan houl pail a sii-talk, dih ting dem weh dehn get fih nuo bout how dih win den bluo, how fih navigiet, how dih pikniny dem laan fih mex hoks bout fih injay dehnself, ahn dih Kyat buot dem tuh fih fishin ahn injay denhsself wid, ahn dih informieshan bout dih ting dem weh kyhan yuuz fih medisn we dih sii gat iin, dih gudnis, a dih si weh yuh get fuud fram bot dihn waanin tuh she... “yuh no fih fried fih dih sii, bot yuh fih rispek ih, dat miin she: dih sii big ahn waid ahn gih plenty a dih gud ting dem, bot ih dienjaros ahn mistiirios”.



Dat dah how dih Raizal sii stan...

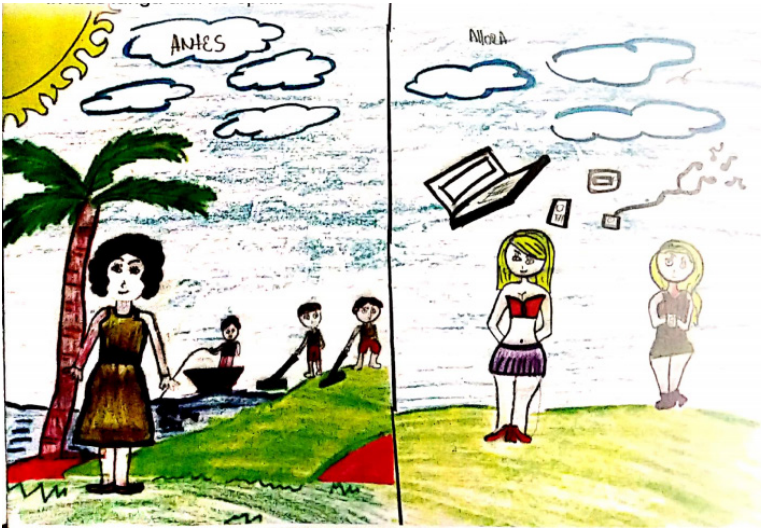
How dih Raizal Pipl dem riliet tuh dih sii?

Roun dih sii, dih man ahn uman dem fahn dis territory laan fih duh ahn get fih nuo plenty plenty ting weh ongly dih pipl dem weh liv pahn sii-ailant get fih nuo, pahn tap a dat dih man dem laan fih get fuud outa dih sii fih diid dehn family, dehn laan how fih bil kano, ahn sielin-buot ahn iina dis wie dehn get fih bii som a dih bes sii-man, gud gud kyapn fahn we dehn laan jos suoso soh, ahn get fih nuo how dehn fih manij dehnselph pahn sii, dehn wehn ker ahn bring nyuuz, dehn soplay dih Kariibian ahn Sentral America, dehn yuuztu duh som a dih muos waandaful ting fih help dih pipl dem fih sourvaiv, weh nonbady noh rait bout aal dat shuda bii iina dih history az egzampl fih dih present and fyuuty jinaryeshan.

Ahn di uman dem how dehn riliet tuh dih sii?

Dih uman dem laan fih kuk dih ting dem we kech outa dih sii iina wan swiit swiit wie dah paat a di fuud weh dih Raizal Pipl dehn iit laik dih rondong –tipikal pliet- stiuu fish, stiuu knoks, ahn fray fish mongs plenty adah kaina fuud. Dehn intelijent main ahn how dehn tink help dem fih saav dih evridie problem, laik how fih

mek salt outa a dih sii wata wen dehn neva gat nohn salt ahn how fih pripier dih fish wid salt dih ahn put ih fih dray iina dih son fih in laas langa ahn no spail.

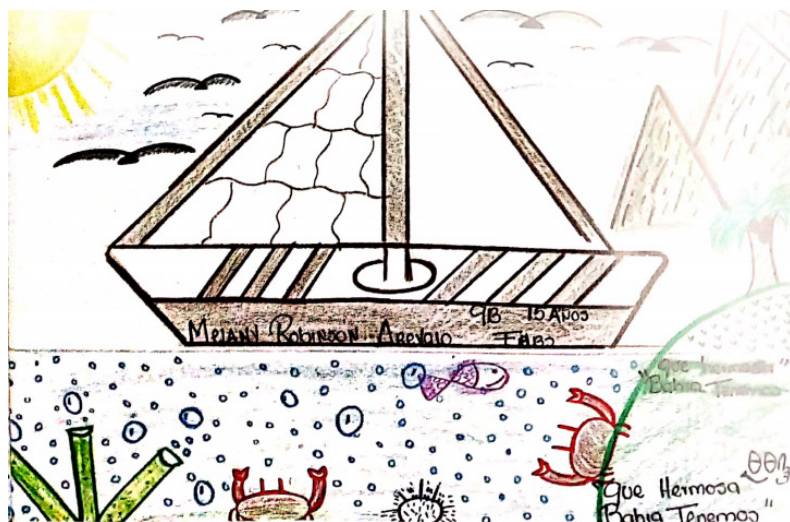


Dih plies weh mek yuh fiil fih rait puoem ahh... Plenty adah ting

Pliein difrent kain a giem ahn de paas wan gud taim gat sohnting fihduh wid dih sii tuh, som a dih tig dem weh dehn duh pan dih ailant dem dah dih haas ries ahn hoks ahn katn buot ries, dih hoks buot dem mek outa dih kotnat hoks weh yuuz fih dih body a duh buot ahn dih siel dah wan amanz or sii-griep liif. Dih kath buot, dah sohn likl buot mek outa wud ahn when luk plenty laik dih buot dem weh dih Raizal pipl dem gat iina dih ailant. Demya buot ries when yuuztu hapm iina Huoly Wiik wen dih pikniny ahn uolda pipl dem yuuztu duh, gat wan gud taim deh duh dat, bot tideh die sohn lik bit a pipl iina som a dih sekshan dem deh tray fih kiip op disya kaina a ting. Dih Kyat Buot Ries dah stil wan a dih uol taim sohnting weh dehn kiip op pahn Pravidens ahn som a dih uolda pipl ahn plenty a

dih liida dem paint out seh dat dahn wan a dih ting weh hafy kansida az paat a dih nashanal inheritans.

Fih mih granfaada wehn tell mih seh: Yh gwain laan fih swim now ahn dehn in truo mih aafa misa J. Lung dak iina dih sii, soh fih laan fih swim mih wehn hafy swala wan huol pail a salt wata, ih wehn haad, bot dah soh wih when get fih laan how fih swim.²



Dii sii dah wehn wan inspirieshan, ahn stil iz, fih dih pipl dem weh rai puom, buk, dih raita dem, dem weh mek op myuuzik, sang ahn dih ting dem outa plaastik. Plenty a dem fahn dih ailant ah nada plies weh pient pitya, tek az impountant, dih difrent kola a dih aechipielago fih pient dehn.

2 S. Robinson refiriendo la forma como se aprendía a nadar. E. Steele, entrevista 2013.

SABERES POPULARES Y CREENCIAS

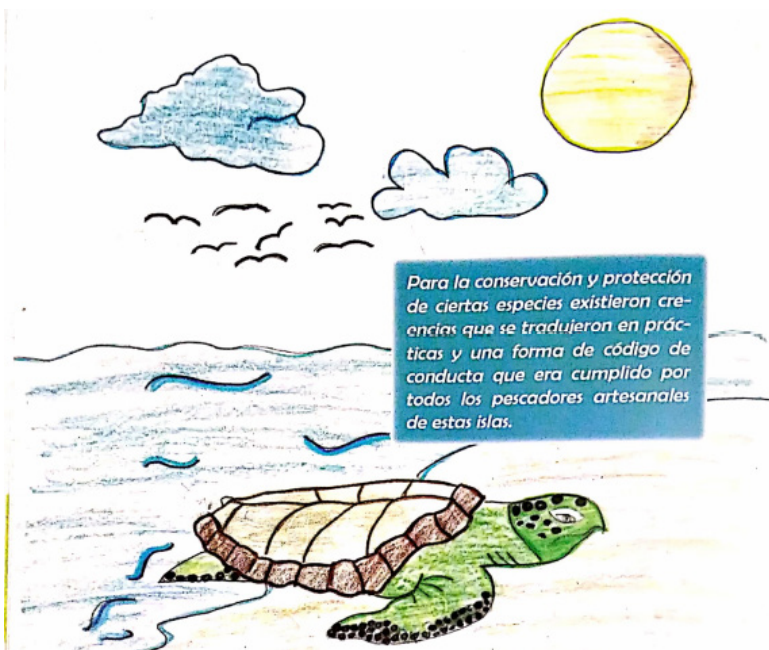
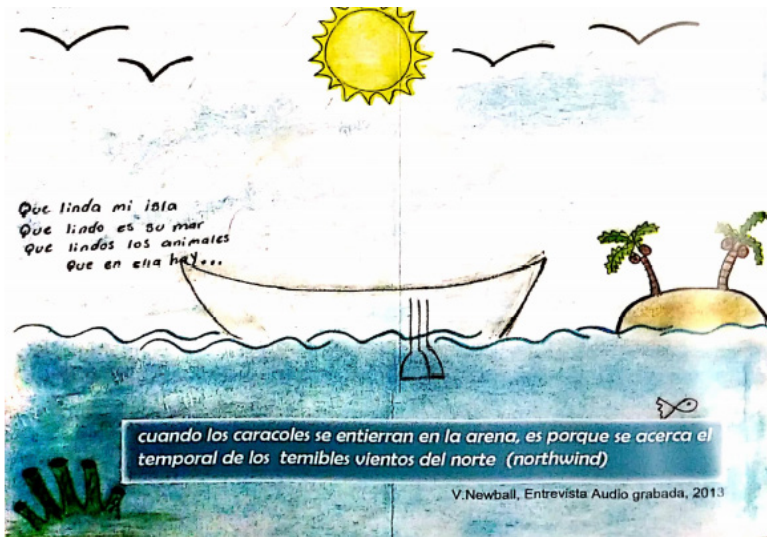
POF ORGANIZACIÓN PUEBLO RAIZAL FUERA DEL ARCHIPIELAGO DE SAN ANDRÉS



En la población Raizal en general, pero especialmente, entre los pescadores, hay creencias acerca de la influencia del ciclo lunar sobre las especies marinas, el comportamiento del mar y los vientos. Según los mayores, cuando se acerca la luna nueva, por ejemplo, es más fácil capturar ciertas especies, y es este el mejor de las lunas para pescar.

El nivel de la marea es otra manera de relacionar las posibilidades de una buena faena; de acuerdo con el cúmulo de conocimientos adquiridos en su cotidianidad, los pescadores saben que la marea crece en la mañana, y alcanza su máximo nivel al medio día; y que durante el crecimiento se facilita la captura. Por esta razón, los pescadores artesanales programan su faena para ajustarse a estos cambios producidos por la naturaleza.

De la interacción con el mar, el pescado Raizal ha logrado pronosticar los cambios y estado del tiempo, a partir del comportamiento de ciertas especies marinas. Cuando los caracoles se entierran en la arena, presagia la cercanía de los terribles vientos del norte (northwind); es decir, la predicción de mal tiempo, y la señal para preparar y almacenar provisiones suficientes. Es el anuncio de la naturaleza sobre la temporada de vientos fuertes que según el caso, podrían convertirse en huracanes. Esto implica que no es aconsejable aventurarse o enfrentarse con la fuerza indestructible de la naturaleza.



Con base en el conocimiento de los ciclos reproductivos se establecía un control natural, pues la restricción en la captura contribuía a disminuir la presión sobre las especies claves. Con estos patrones de relación e interacción con el mar, el Raizal aprendió a convivir con él, a servirse de él, pero también a respetar sus reglas y códigos de comportamiento, una de las cuales era que la pesca artesanal es para la subsistencia y la seguridad alimentaria, y no para la explotación industrial ni comercial; en su lugar, se compartía y se practicaba el intercambio entre los miembros de la comunidad.

Los métodos han ido variando: el uso de cordeles de algodón (tredline cordel de seis hilos), los de plástico (introducidos en la década de los años 60), la pesca de profundidad, el cambio de la canoa y el cat boat por lanchas con motores fuera de borda, los pesqueros con sistemas de conservación para largas jornadas y fines industriales. Así mismo, las brújulas, los sextantes y la navegación costera, por el GPS. La mayoría de los pescadores y navegantes, reconocen en sus artes tradicionales un legado que no debe olvidarse ni perderse, porque es un componente de su propia cultura marina.

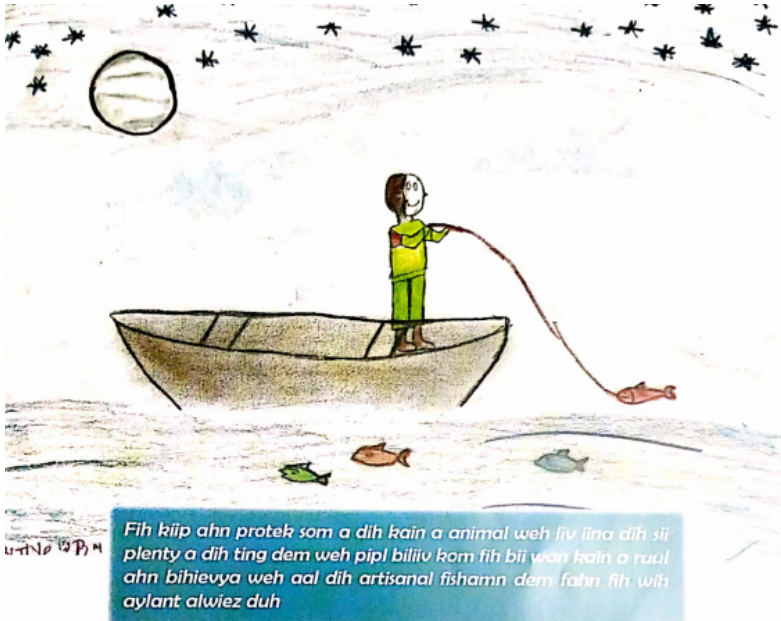
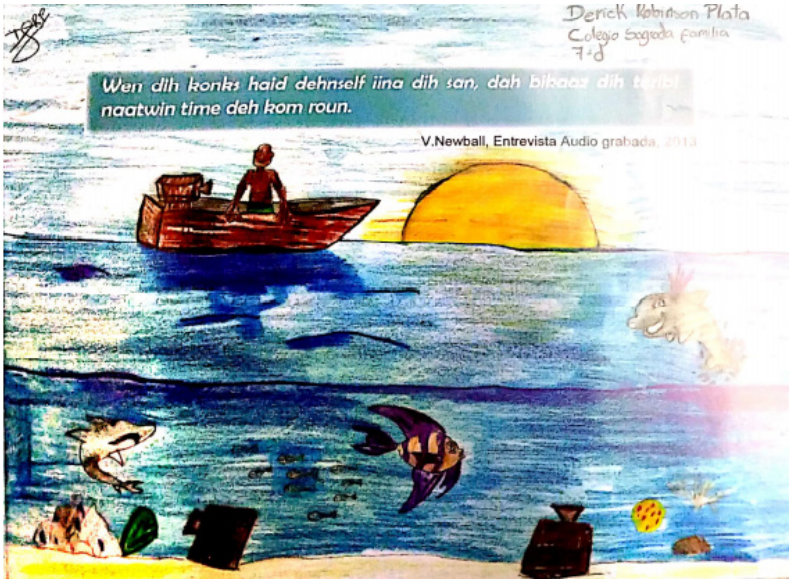
SOM A DIH POPYULA TING DEM WEH PIPL BILIIV



Jenaraly mongs dih Raizal Pipl dem ahn eseshaly mongs dih fishaman dem, dehn biliiv seh dih saikl ah dih muun afek dih animal dem weh liv iina dih sii, ahn how digh sii and dih win goh aan. Dih uolda pippl dem seh wen niuu muun deh kom nier, far egzempl, ih iizia fih fain sortn kain a fish ahn dih taim a niuu muun dah dih best aim fih fishin.

Dih hay taid or luo taid dah wan ada ting weh afek dih gud fishin, aal dih thing dem weh dehn laan bout dis fahn dehn fishin work, dih fishaman dehn nuo she dih taid kom up iina dih maanin ahn get tuh dih hayis bay midie ahn dat dah wen dih taid deh kom op ih izia fih kech fish, dat is way dih artisanal fishaman dem plan dehn fishin akadin tuh din difrent nachyural chienj dem.

Bay ihn akshan dem iina dih sii, dih Raizal fishaman get fih nuo fih tel bout how dih animal dem iina dih sii de ak. Wen dih konks dehn haid dehnsel self iina dih san, y mek dehn nuo seh dih teribl naatwin dem deh nie, dat miin seh dih akshan a dih konks tel dem weh gwain sun hapm, ahn soh dehn andastan seh dehn hafy staat put op nof fuud stof, bikaaz nietyo deh tel dem she sohn hevyy win deh kom ahn akashan a dih konks tel dem seh sohn hevyy win deh kom ahn akardin tuh weh kyahn hapm ih kyahn iivn get tuh bii wan horikien, soh dehn nuo she dehn beta noh goh out iina dih sii goh fies dih strang powa ah dih ting dem weh niechyo deh bring dong pan dem.



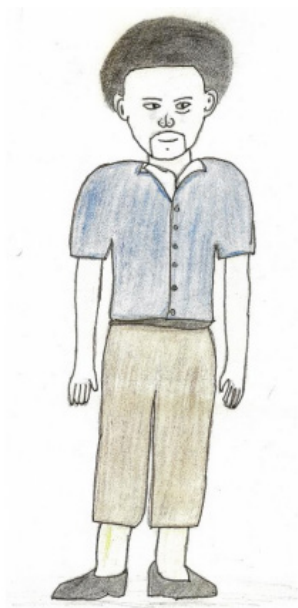
Bies pahn weh dehn laan bout dih taim wen dih difrent animal dehn yong gwain baan, wan kain a nachyural kantruol when egzis weh kiip dem fahn ketch dih speshal animal dem, outa a dih sii. Wid diemya kain a ting weh dehn get fih nuo bout dih sii, dih Raizal pipl dehn laan how fiv lv wid dih animal dem iina dih sii wid rispek fih ruul ahn kandishan dem weh wen deh roun ahn how fih bihieiv, wan a dem dah seh dih artisanal fishin dah wehn fih dehn sorvaival ahn fih dehn get dehn fuud ahn noh fih uova duh ih laik sohnting weh dah wan big big bizniz, ahn insida a ouva duh dih fishin, dehn yuuz tuh shier weh dehn kech mongs wananada iina dih komiuunity.

Stil yet, iina disya taim, wen dih wie dem deh chienj plenty fahn how dehn alwiez aalwiez duh deh yuuz dih six tred lain, dih plastic wan weh kom iina stail roun dih yier 1960 ahn iivn dih diip sii fishin, dih chienj fahn stap yuuz dih kano ahn dih Kyat Bout fih dih lanch dem wid outbuodd muoto or fishin buot dem fih bizniz we bil wid dih sistem weh dehn kyahh goh out goh fishin fih lang lang taim, dih kompas ahn sekstant dem weh dehn alwiez yuuz ahn dih sielin lang dih kuos weh get chienj fih dih GPS, dih majority ah dih fishaman ahn simian dem nuo she weh dehn yuuz tuh duh dah wan inheritans weh no fih figat nar laas bikaaz dah wen impuotant paat a dehn uon sii kolchyo.

EL BOQUINETO EGOÍSTA

Por BERNARDINO PÉREZ MIRANDA¹

es



1 Docente

Era un boquineto demasiado egoísta,
quien para la Semana Santa
iba para el monte a cocinar,
porque sus sobrinos se venían de visita,
y tenía que compartir su comida con ellos.

El Jueves Santo se fue para el monte con dos hicoteas.



Cuando llegó a su rancho,
Juntó el fogón y puso las hicoteas a cocinar.

Estaba entusiasmado, y cocinando
dijo: —voy a comer hicotea
estos dos días, María Santísima,

no voy a dar mis hicoteas a nadie.

Hasta el sábado

no me voy a Palenque.



Entonces una mujer con su hijo
llegó a su lado
a pedirle un poco de comida.
El ñato se enojó y dijo:
—vea, que cosa,
no quiero gente junto conmigo,
vea, esa que está viniendo
hasta con pelao, carajo,
¡no falta un roto por un descosido!
Al rato, el ñato sirvió la comida
en una hoja de bijado,
después echó el arroz con coco
y luego le agregó la hicotea
con la salsa.



Al ver esto, la señora le preguntó:

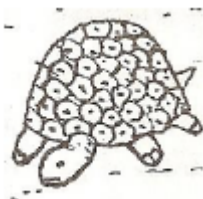
—¿por qué no me regalas un poquito de comida?



La señora hablaba como si fuera ñata.

—Yo me vine de casa huyendo para no
dar mi comida de Semana Santa,
ni a mis sobrinos ni a otras personas.





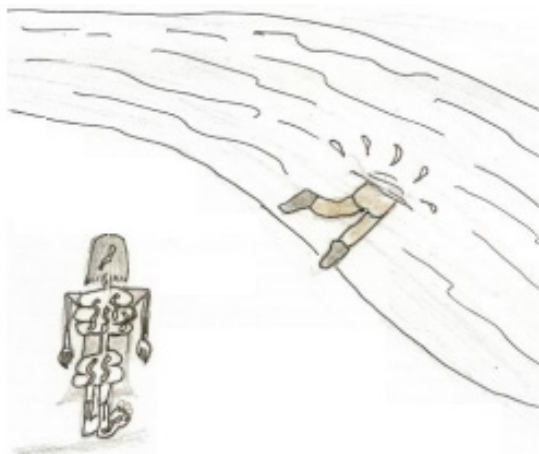
Le dio pena,
le dio un poquito de comida
a la señora y al niño,
en otra señora le dijo:
—Yo quiero comer junto contigo.

En seguida la señora bajó a su hijo,
ella metió la mano en la comida del niño
y cogió arroz con hicotéa.





Asustado, él vió que su comida estaba llenándose de gusanos.
Entonces él levantó los ojos y miró a la señora con detenimiento.
Observó que también ella estaba llena de gusanos.
—¡Caramba, estás igual!
Si tú eres puros gusanos, eres cadáver.
Enseguida se puso a correr,
con el esqueleto detrás de él.



Cerca del rancho
había una laguna,
El Boquineto corría,
y se lanzó al agua.
La Muerte se quedó
en la orilla.



La Muerte en la orilla le dijo:
—Agradéceme, que no te alcancé,
te voy a enseñar a respetar,
por creer que puedes venir un Jueves Santo
a cocinar en el monte.

El Ñato dijo:

—¡qué agradecer ni qué agradecer!

¡Agradezco es a mis piés por salvarme!



—¡Respeta, respeta, ja ja ja!

¡respeta, respeta, ja ja ja!

ÑATO NGANDÍO



Á sendá un ñato ri má ri ngandío,
Lo ke po Semana Santa,
Á senda bae pa monde a kusiná,
Pokke ma sobrino ele á seba miní bisitalo
i él'á teneba ke patí kumina ku ané.



Kuando Juebe Santo yegá,
él'á bae pa monde ju ndó kotea.

Kuand'é yegá andi rrancho ele,
él'á jundá fogó i á poné ma kotea a sankochá





Él'á taba jarocho, i kusingando
él'á jabla: —í tán kumé kotea
é ma ndó ría, Maloko,
í bae ndá ningún jende
kotea mí nú.
Ata é sábaro
í bae pa Palenge nú.

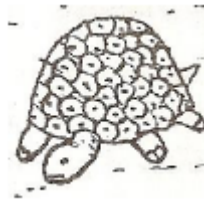
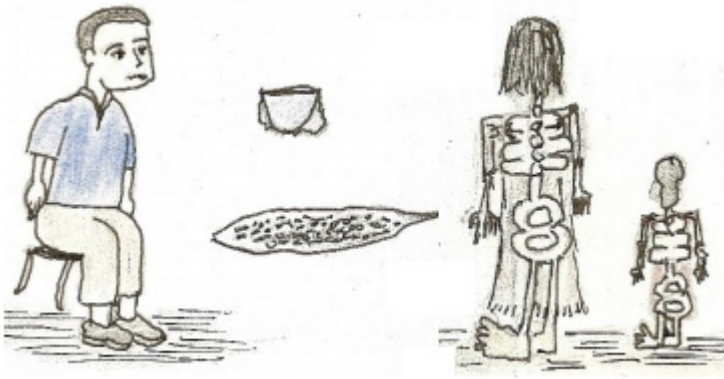


Antonse ún mujé kú monasito
á yegá jundo kuné a pirilo ún chito kumina.
Ñato á choká i á jablá:
—Mina, ké kusa,
í kelé jende jundo ku yó nú,
miná, é tá miní
i tá tré ata monasito, karajo,
;nú sé fatá ún lompilo pun rripiao!

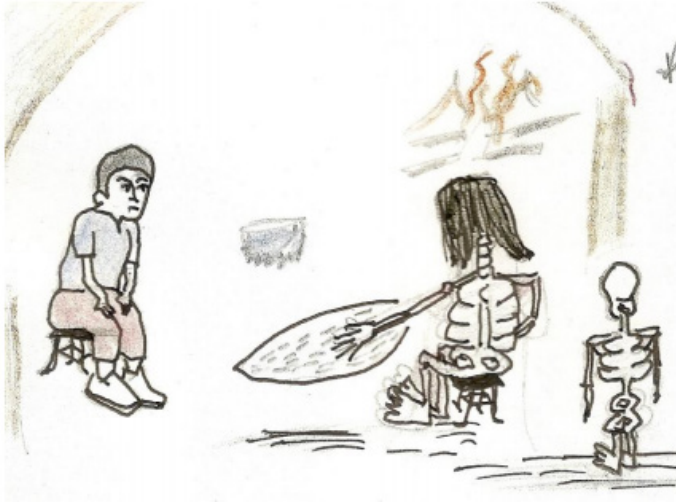


Aí memo ñato á ichá kumina
Andi ún oja bijao,
Antose él'á ichá aló ku koko
Repué él'á ichá kotea
Riba ku tó rrusiao.

Minando aké kusa, ñá á prundá Ñato:
—¿pokke bó nú rregalá mí ún chito kumina?
Ñá á jablá lo memo ké Ñato.
Ñato chokao á jablá ñá:
—í á miní ri posá mí a juindo pa nú ndá kumina mí ri Semana Santa,
ni má sobrino mí ni uto jende.



Él'á condole
á ndale ún chito kumina
a ñá ku mon'ele
andi uto oja bijao,
pero ñá á jablá:
—í á kelé kumé jund ku bó



Aí memo ñá á bajá mon'ele,
él'á meté mano kumina Ñato
í á ngala aló ku kotea.



Asutao, Ñato á mina ke kumina ele taba yená ri ngusano.

Antose él'á palá kala i á miná ñá ku juicio.

Él'á guatiá ke ele tambié á teneba ngusano.

—¡Karamba, bó á tá lo memo!

Si bó jué ngusano tó,

Bó á sendá kalabela.



Aí memo él'á lanká kolé,

Ku kalabela trá.

Sekka rrancho

Á tenebra ún posa jondo,

Ñato andi kampía

Á sambuí andi posa.

Kalabela á kelá palao

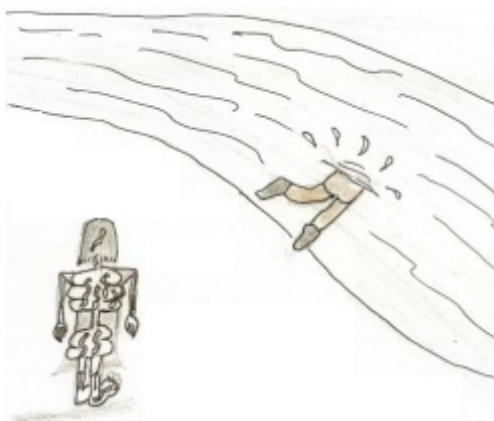
aí bera.

Kalabela palao a íbera á jablá:

—Agraresé, kí akkansá bó nú,
í tán insiñá bó rrepetá,
po kré ke bó tán miní Juebe Santo
a kusiná lendro monde.

Ñato á jablá

—¡ké agraresé jué a má pié mí po sabbá mí!





—¡Repetá, repeta, ja ja ja!

¡Repeta, repeta, ja ja ja!



MARÍA CATALINA LOANGO

Por BERNARDINO PÉREZ MIRANDA¹

Ces

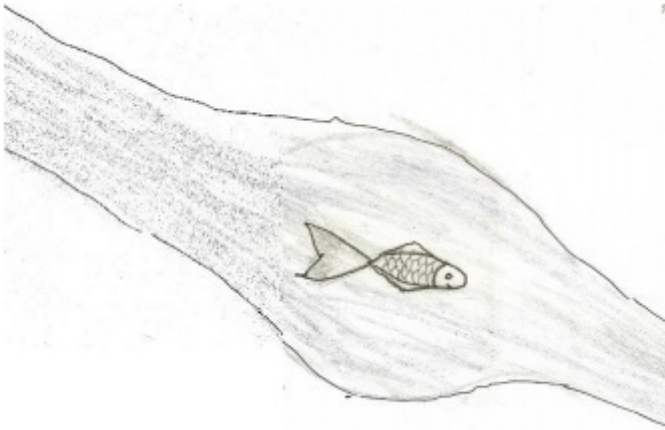


¹ Docente

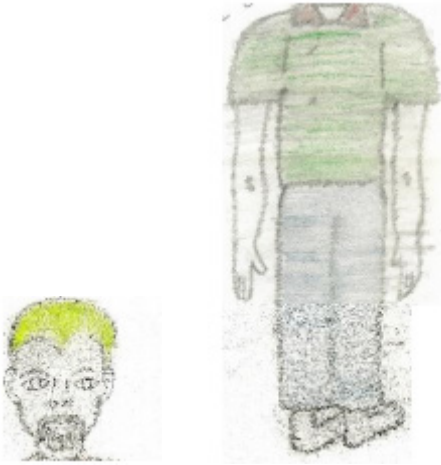
Era una mujer joven llamada Catalina Loango,
Nunca había tenido hijos,
vivía con sus padres en Palenque.



Catalina Loango tenía la mala costumbre de ir tarde a buscar agua al arroyo llamado Ciénaga de Palotá. Cuando las mujeres ya regresaban, apenas Catalina se iba para el arroyo.



En la ciénaga, había un moján que encantaba a los humanos. Él se transformaba en lo que quisiera para engañar a sus víctimas, y llevárselas a las profundidades.



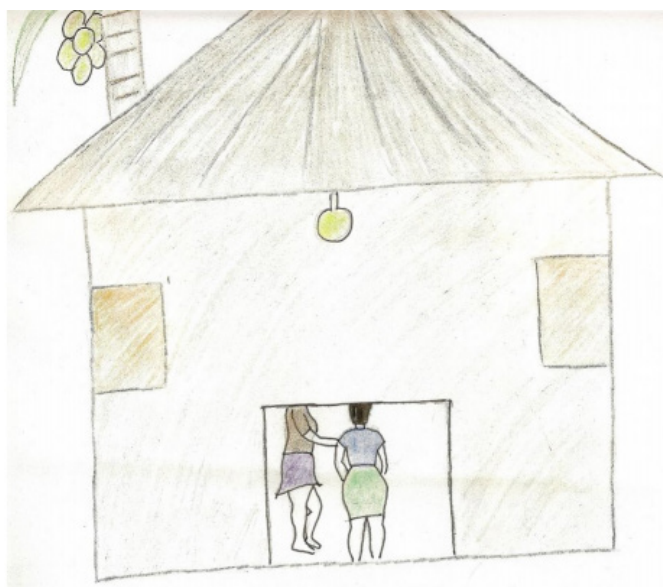
En su apariencia natural,
el moján era pequeño,
de pelo brillante,
con los talones para adelante
y los dedos del pie para atrás.
Si el moján era macho,
se llevaba a una mujer
para hacerla su compañera.



La única manera de salir del encanto
era que la madrina de la víctima
la llamara tres veces en la puerta de la iglesia;
pero si la persona había comido
de lo que el moján le brindaba,
no podía regresar jamás.



Una tarde, Catalina se fue al arroyo
a buscar agua con un calabazo.
De repente, le apareció un moncholo,
ella trató de cogerlo,
pero este no se dejaba.
El moncholo no era sino el moján,
quien intentaba encantar a Catalina
para llevársela como mujer suya.



Esa tarde, Catalina no regreso a su casa,
ese día ni ningún otro.

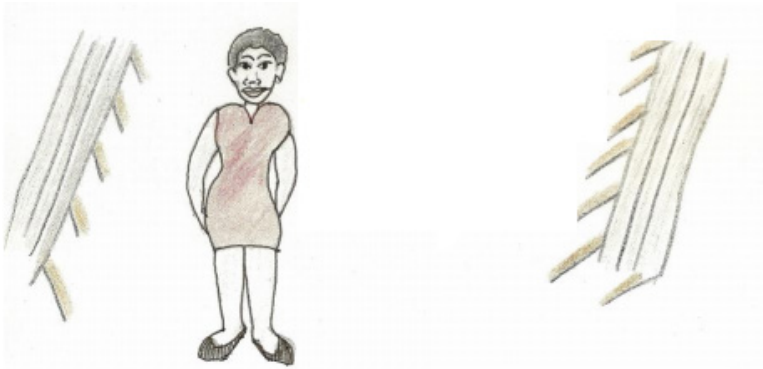
Había comido lo que el moján
le había brindado.

Después de años,
la gente del pueblo se había
resignado a lo sucedido.

Hasta el día que el papá de
Catalina se murió.



En el velorio se escuchaba
un << baile de muertos >>
proveniente del monte
cercano a la casa.
Todos se sorprendieron
y dijeron que era
Catalina Loango
que venía cantando.





Ella iba cantando:

<<Oh, adiós, María Catalina Loango,

Eh, ele, ele, ele, lo...

Chimbumbe, adiós, chimbumbe, adiós,

E, o, adiós, mi papá, adiós

Papá, para nunca volver,

ele, ele, ele, lo

adiós a los Maloango,

adiós a los Maloango,

ele, ele, ele lo...

Adiós Catalina Loango,

ele, ele, ele lo, chimbumbe>>



La gente del velorio escuchaba a Catalina Loango cantando el baile de muertos.

Fueron a cogerla, la amarraron, la llevaron a la casa, y se fueron a enterrar al cadáver.

Cuando regresaron, no la encontraron,
porque el moján la había desatado y se la llevó.





A los pocos meses, la mamá se murió,
y llegó Catalina cantando:
<<Oh, adiós, mi mamá, adiós, e, ele, ele, lo...
Chimbumbe, adiós, chimbumbe, adiós,
E, o, adiós chimbumbe,
me tragó hasta la mitad.
Ele, ele, lo, María Loango>>



Esta vez, todos estaban pendientes,
y al escuchar el baile de muertos de Catalina,
corrieron a atraparla, la amarraron
y la encerraron en la iglesia;
luego fueron a enterrar la mamá.
Cuando regresaron,
ella ya no estaba ahí.



Cuando la gente había perdido la esperanza de volver a ver a Catalina, encontraron un esqueleto en la ciénaga que se había secado.

La gente de Palenque aún dice que son los restos de Catalina Loango.

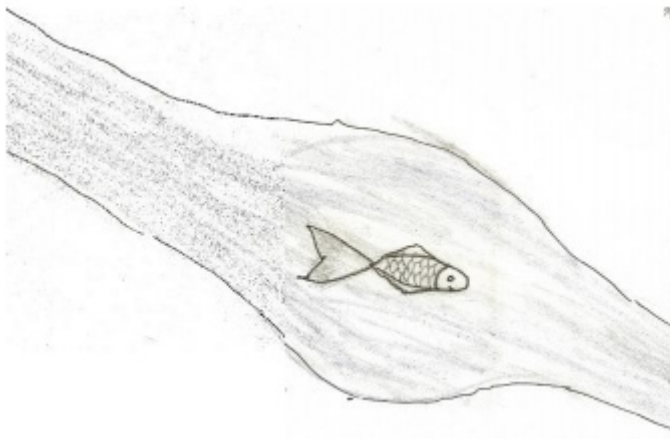
MAYO KATALINA LUANGO



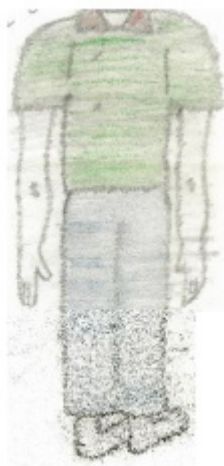
Á sendá ún mujé lo ke sé ñamaba Katalina Luango,
Lo ke teneba moná nú,
é taba bibí ku tat'ele i manéle a Palenge



Katalina Luango á teneba ún maña malo,
kél'á seba bae tadde a buká
agua andi loyo lo ke sé ñiamá Siénega Palotá.
Kuando m amujé taba gobbé,
Apena Katalina tanba pa loyo.

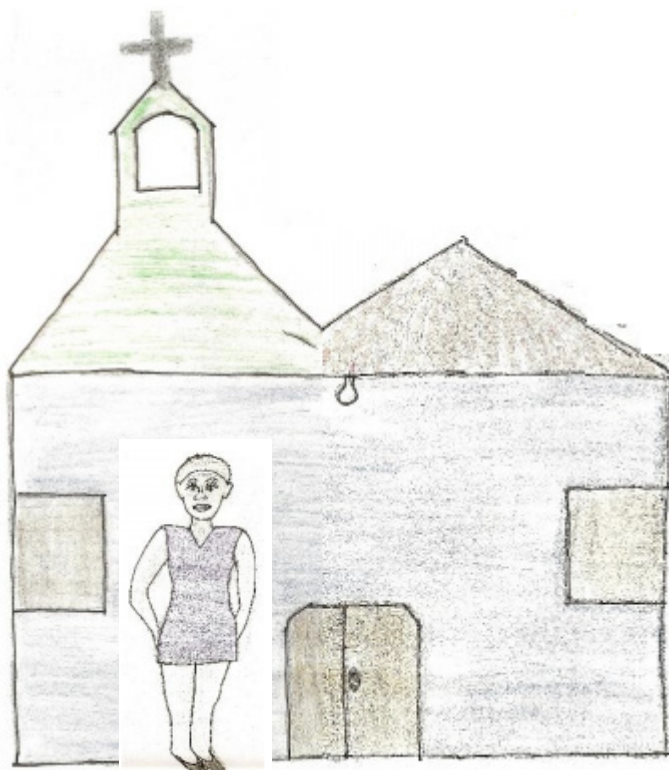


Andi loyo, á teneba ún moján
ke á seba enkandá ma jende.
Él'á seba kombettí
en lo ke ké keleba pa ingañá
ma bíttima ele pa yebalo pa pos'ele.



Kuando mojan á taba
kumo ele memo,
el'á sendá chirrindindingo,
ku kabeo lusio,
ku ma kakañá pa lande
i ma lelo patrá.

Kuando mojan á sendá macho,
Él'á sé yebá ún mujé
pa aselo birikuet'ele.



Únilo maña ri salí ri enkanto
Jueba ke maina ri bíttima
á tén ke ñamá tré viaje andi pueta ilesia;
pero si jende á kumé kumina
lo ke moján ndale,
ané polé miní má nú.



Ún tadde, Katalina á bae pa loyo
a buká agua kún bangaño.
Kuando eneto, á paresé
Ún muelajumiao,
él'á keleba kujelo, pero é poléba nú.
Muelajumiao á sendá moján
Ke á kelé enkandá Katalina
Kumo enub'ele.



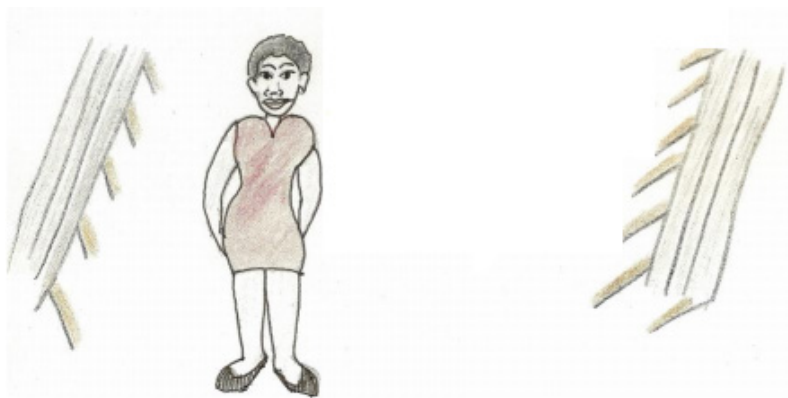


É tadde, Katalina rregresá pa pos'ele
má nú, ni uto ría.
Él'á kumé chito kumina
Lo ke moján ndalo.

Ripué ri un tiempo laggo, ma jende
ri Palenge á rresigná di lo ke pasá.
Ata ría lo ke tatá Katalina lungá



Andi velorio ma jendé á kuchá
Ún kando ri muetto lo ke taba miní
ri bajo monde sekka posá.
Tó ma jende á sutá i á jablá
ke Katalina Luango era la ke taba
miní kandando.



É taba kandá:

<<O arió Mayo Katalina Luango,

E, ele, ele, ele lo...

Chimbumbe, arió chimbumbe,

arió, e, o, arió tatá mí, arió tatá

Pa nunca miní, ele, ele, ele lo...

Arió Maluango, arió Maluango,

ele, ele, ele, ele lo...

chimbumbe>>



Jende ri velorio á sebá kuchá Katalina Luango

Ku kando ri muetto.

Ané á bae kujelo, á malalo,

a yebalo pa posá

i ané á bae enterrá karabe.



Kuando ané gobbé,
Pokke moján á sotalo
i á yebalo.



Repué rún tiembo, mame'le á lungá
I Katalina á gobbé miní kandando:
<<O arió mae mí, arió, e, ele, ele, lo...
Chimbumbe, arió, chimbumbe, arió,
E, o, arió chimbumbe, á tragá mí ata mitá.
Ele, ele, lo, Mayo Luango>>



É begá, tó ma jende taba pila,
Kuando ané kuchá
Kando ri muetto ri Katalina,
Ané á kolé, á kujelo, á malalo
i á gualalo aí ilesia:
repué ané á bae enterrá mam'ele,
kuando ané miní, é taba aí má nú.

Kuando jende á pelé eperansa ri gobbé miná Katalina,
Ané á topá kún karabela aí Siénega Palotá lo ke seká.
Ma jende ri Palange tabía ané tá chitiá
ke é kalabela sendá ri Katalina Luango.



GLOSARIO DE LA LENGUA PALENQUERA



Arió = Adiós	Kabeo = Cabello; pelo
Aló = Arroz	Kakañá = Talón
Aké = Aquel, aquella	Karabe = Cadáver
Bera = Orilla	Kondolé = Compadecerse
Birikueta = Compañero / a de cama	Kotea = Hicotea
Chimbumbe = Poza; camino sin retorno	Ku juicio = Con atención
Chirindindingo = Muy pequeño	Kré = Creer
Choká = Enojarse	Laggo = Largo
Chumbungo = Agua del arroyo que corre	Lelo = Dedo
Di = Ri = I = De	Lompé = Romper
Enuba = Compañero / a de cama	Lompilo = Roto
Gualá = Guardar	Lusio = Brillante
Ilesia = Iglesia	Maina = Madrina
Ingañá = Engañar	Muelajumiao = Lentón (pez)
Insiñá = Enseñar	Ngandío = Egoísta
Jugá mbilé ku = Hacerle un engaño a	Ñato = Boquineto
Juí = Huir	Pila = Moka = Pendiente
	Rrusiao = Salsa
	Sambuí = Echarse al agua

GRAMÁTICA

Para expresar las nociones de “ser” y “estar”, la lengua dispone de las siguientes formas:

- é** « ser ». Indica una calidad genérica o esencial. No es un verbo, sino una cópula, pues no admite marcas de tiempo-aspecto-modo, sólo admite la afirmación: **pelo é nimao** = “el perro es un animal”; **é pelo** = “es un perro”; **é moná é malo** = “ese niño es malo”. Puede ser suprimida: **pelo nimao** es correcto. En la forma negativa, tenemos: **é pelo nú, é moná é malo nú**.
- Jué** « ser ». Indica también una calidad genérica o esencial, pero con insistencia afirmativa: **pélo jué nimáo** = “el perro sí es un animal”; **asina jué** = “así es”; **é moná jué málo** = “ese niño es bien malo”; **é chítte jué guéno** = “ese chiste sí que es bueno”; **¿kuá jué nómbé sí?** = “¿Cuál es tu nombre?”; **yó memo juí aselo** = “yo mismo lo hice”
- Era** « ser + pasado durativo ». También existe la forma **jueba** que expresa lo mismo con más insistencia: **ma jende á jablá ke Katalina Luango era lo ke taba miní kandando** = “la gente dijo que Catalina Loango era la que estaba cantando”.
- Tá** verbo « estar » : **él’á tá enfémmo** = “está enfermo”; **ele tán tá kí** = “estará aquí”
- Sendá** « ser ». Indica una calidad adquirida o un estatuto. Es un verbo: **é ómbe sendá mériko** = “ese hombre es médico”; **mae ané á sendaba ún mujé mú malo** = “su madre era una mala mujer”.

El tiempo inminente se expresa mediante el verbo auxiliar **bé** o **bae** = “venir”, que se coloca antes del verbo:

Í bae ndá ningún jende kotea mí nú = “no voy a dar mi hicotéa a nadie”

La forma reflexiva no se indica mediante un pronombre reflexivo como en español, sino quitándole el complemento de objeto al verbo transitivo:

Él’á labá rropa, él’á labá = “ella lavo ropa”, “se bañó”

Ané á kelé kane, ané á kelé = “ellos quieren carne”; “se quieren”

Mujé á miná epejo = “la mujer miró el espejo”

Mujé á miná aí epejo = “la mujer se miró en el espejo”

SOBRE LAS COMPILADORAS



Nayibe Katherine Arboleda Hurtado

Universidad Icesi, Cali

Magister en Estudios de la Cultura con mención en género y cultura. Profesora en hora cátedra de la Universidad Icesi e investigadora Asociada del Centro de Estudios Afrodiaspóricos (CEAF).

Yolima G. Perea Perea

Institución Educativa Bartolomé, Loboguerrero

Magister en Ciencias Políticas de la Pontificia Universidad Javeriana. Administradora educativa, especialista en Investigación Educativa en Contextos de Docencia Universitaria de la Universidad de San Buenaventura y especialista en Gerencia de Proyectos de la Universidad Lumen Gentium Unicatólica.

OTRAS PUBLICACIONES DEL GEUP



[2019]

Seis cuentos. Ganadores y finalistas del segundo concurso de cuento Andrés Caicedo

Varios autores

Cuentistas vallecaucanos. Antología

Varios autores

Compilador: José Zuleta Ortiz.

Colección: Fondo de Publicaciones del Valle del Cauca (I)

Narradoras vallecaucanas. Antología

Varias autoras

Compilador: José Zuleta Ortiz.

Colección: Fondo de Publicaciones del Valle del Cauca (II)

Mito, tradición oral, historia y literatura del Pacífico colombiano. Antología

Varios autores

Compilador: José Zuleta Ortiz.

Colección: Fondo de Publicaciones del Valle del Cauca (III)

Poesía indígena de América. Antología

Varios autores

Compilador: José Zuleta Ortiz.

Colección: Fondo de Publicaciones del Valle del Cauca (IV)

Adivina, fabula y canta. Literatura para niños

Varios autores

Compilador: José Zuleta Ortiz.

Colección: Fondo de Publicaciones del Valle del Cauca (V)

Cóndores no entierran todos los días

Gustavo Álvarez Gardeazábal

Colección: Fondo de Publicaciones del Valle del Cauca (VI)

Lectores

Jorge Idárraga

Colección: Fondo de Publicaciones del Valle del Cauca (VII)

[2018]

8 cuentos. Ganadores y finalistas del primer concurso de cuento

Andrés Caicedo (segunda edición)

Varios autores

El Pacífico cuenta. Antología de jóvenes narradores del Pacífico colombiano

Varios autores

Compilador: Antonio García Ángel

Y sin embargo se mueve. Selección de columnas periodísticas de

Óscar Collazos publicadas en El Tiempo, 1993-2013

Óscar Collazos

Compiladores: Juan Camilo Sierra Restrepo, Laia Collazos y

Nuria Amat

[2017]

Reina de américa

Nuria Amat

Juan Rulfo. El arte del silencio

Nuria Amat



Editorial
Universidad
Icesi



Esta compilación busca visibilizar, a través de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, las diferentes experiencias históricas, culturales, intelectuales y políticas de las poblaciones afrocolombianas; enriquecer la cultura de los derechos y el enfoque diferencial afrocolombiano en el sistema educativo de Cali y finalmente, generar una cultura de respeto de la diferencia étnico-racial en las instituciones educativas

Surge como parte de un esfuerzo mancomunado entre el Centro de Estudios Afrodiaspórico (CEAF) y la Institución Educativa Bartolomé Lobo Guerrero, por proporcionarle a la comunidad educativa recursos de enseñanza-aprendizaje que actualicen los conocimientos de maestras y maestros sobre las comunidades afrodescendientes. Esta iniciativa hace parte del proceso de acompañamiento que viene realizando el CEAF a las instituciones etnoeducativas de la ciudad, posterior al proyecto titulado "Fortalecimiento de los grupos étnicos afrodescendientes vinculados al sistema educativo del municipio de Cali, realizado en convenio con la Secretaría de Educación Municipal, en el año 2017.

