



La cátedra de estudios afrocolombianos: tensiones y limitantes¹

NILSON JAVIER IBAGÓN MARTÍN²

Resumen

Antes de la expedición de la Constitución política de 1991, los relatos oficiales desde los cuales se buscaron construir las bases históricas y socio culturales del Estado Nación Colombiano, se fundamentaron en procesos de exclusión e invisibilización del legado Africano. Tras la inflexión que representa dicha carta constitucional en materia del reconocimiento de la multietnicidad y el pluriculturalismo como pilares de la identidad en Colombia, se han constituido e impulsado desde diferentes sectores sociales y políticos una serie de iniciativas educativas que, en el marco del sistema educativo oficial, han buscado rescatar y valorar la experiencia histórica y socio cultural de las comunidades afrocolombianas, dándoles visibilidad curricular. El presente artículo, teniendo en cuenta este contexto reivindicativo, analiza a más de 15 años de su formulación, la propuesta teórica de la *Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA)*, buscando identificar, por un lado, sus implicaciones dentro de la estructuración del currículum oficial colombiano, y, por otro, los problemas que en la práctica se han presentado y se siguen dando en torno a su operativización en las escuelas.

Palabras claves: Currículo Oficial, Identidad, multiculturalidad, transformación curricular, Colombia, Cátedra de estudios Afrocolombianos, Matriz sociocultural africana, instituciones educativas.

Abstract

The afro-Colombian studies cathedra: tensions and limitations

Before the issuance of the 1991 Constitution, the official written accounts from which were sought the historical and sociocultural underpinnings of the Colombian Nation state, are based upon processes of exclusion and invisibility of African heritage. After the tipping that represents this constitutional charter that recognize the multi-ethnicity and multiculturalism as pillars of identity in Colombia, they have been constituted and promoted from different social and political sectors, a series of educational initiatives within the framework of the formal education system, who searched for to rescue and value historical experience and cultural partner of Afro-Colombian

1 Recibido: 06 de marzo de 2015. Aceptado: 22 de junio de 2015.

2 Nilson Javier Ibagón Martín. Magister en Historia (Pontificia Universidad Javeriana), Especialista en Políticas Educativas (FLACSO-Argentina), Especialista en Currículo y Pedagogía (Universidad de los Andes), Licenciado en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales (Universidad Distrital francisco José de Caldas). Profesor *Asistente* Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá; Docente de Ciencias Sociales Secretaría de Educación de Bogotá. Correo electrónico: goyobraudel@yahoo.com.ar, njibagonm@pedagogica.edu.co



communities, giving them curricular visibility. This article analyzes, considering this context, to over 15 years of its formulation, the theoretical proposal the Afro-Colombian Studies Cathedra (ASC), seeking to identify, on the one hand, its implications within the structure of the Colombian official curriculum, and, secondly, problems in practice that have occurred and continue to occur around its operationalization in schools.

Key Words: Official Curriculum, Identity, multiculturalism, Curriculum transformation, Colombia, Afro-Colombian Studies Cathedra, Matrix African socio-cultural, educational institutions.

Introduction

Desde la década del noventa del siglo XX hasta la actualidad, fundamentalmente desde la base jurídica establecida por la Constitución de 1991, la *otredad*, la *alteridad* y el valor de la *diferencia*, temáticas que curricularmente habían sido poco desarrolladas en el marco del sistema educativo colombiano, comenzaron a ser integradas a los discursos y prácticas escolares, entendiéndolas como elementos claves en el proceso de formación de identidad nacional y ciudadanía. Es desde esta lógica, que se van a desarrollar una serie de propuestas educativas, que impulsarán la inclusión de la matriz socio cultural afrodescendiente como referente a ser desarrollado dentro del *currículum oficial*; propuestas dentro de las que sobresale la llamada *Cátedra de Estudios Afrocolombianos* –en adelante CEA–.

Esta Cátedra, es resultado directo de una serie de luchas históricas de las comunidades afrocolombianas en torno a, la reivindicación y defensa de sus derechos sociales y culturales; disputas contra-hegemónicas que comenzaron a posicionarse en el campo educativo, por medio de, la denuncia y crítica del *racismo* que se producía *en y por* el sistema escolar, y, la búsqueda de escenarios educativos propios que permitieran abordar pedagógicamente su diferencia –política de autoeducación–. Dichas reivindicaciones, que iniciaron y se concretaron respectivamente durante las décadas del setenta y ochenta del siglo XX, se fueron

complementando y fortaleciendo a inicios de la década del noventa, a partir de los espacios discursivos y prácticos que se configuraron alrededor del valor de la multiétnicidad y la pluriculturalidad. Situación que en 1998, derivó en la construcción de una estrategia curricular llamada CEA – en la que participaron académicos, la Comisión Nacional de Comunidades Negras y el Ministerio de Educación Nacional– que buscaba, no sólo, transformar el sentido de los derechos educativos de los grupos afrodescendientes, sino a la vez, replantear las concepciones educativas e identitarias de todos los colombianos.

El presente escrito, partiendo de este contexto general, tiene por objeto analizar por un lado, la propuesta teórica de la CEA y sus implicaciones dentro de la estructuración del currículum oficial colombiano, y por otro, evaluar las tensiones y limitaciones que se han generado en el proceso de su implementación alrededor de las dinámicas curriculares en las escuelas. Para ello se han establecido dos ejes de análisis: el primero aborda de forma sucinta los lineamientos generales de acción de la CEA y los cambios en el currículo oficial que supone su implementación; el segundo eje, se centra en la identificación de los problemas que en la práctica se han presentado y se siguen dando en torno a la operativización de la CEA en las escuelas luego de 17 años de creada³.

3 Se utilizan como insumos de análisis en este apartado los resultados de investigaciones empíricas que se han desarrollado en Colombia



La Cátedra de Estudios Afrocolombianos y el currículum oficial

La CEA aunque se formaliza e instaura oficialmente a través del decreto 1122 de 1998, es resultado de la formulación de la ley 70 de 1993-específicamente de su artículo 39-, la cual da cumplimiento al artículo transitorio 55 de la Constitución de Colombia. En este artículo se establecía que

Dentro de los dos años siguientes a la entrada en vigencia de la presente Constitución, el Congreso expedirá, previo estudio por parte de una comisión especial que el Gobierno creará para tal efecto, una ley que les reconozca a las comunidades negras que han venido ocupando tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la Cuenca del Pacífico, de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción, el derecho a la propiedad colectiva sobre las áreas que habrá de demarcar la misma ley (...) {ésta además} establecerá mecanismos para la protección de la identidad cultural y los derechos de estas comunidades, y para el fomento de su desarrollo económico y social.

frente a la aplicación de la CEA en algunas instituciones educativas del país. Retomamos fundamentalmente los aportes del *Grupo de investigación Educaciones y Culturas* adscrito a la Universidad del Cauca quienes a través de la realización de talleres regionales llevados a cabo en 8 ciudades de Colombia (Cali, Popayán, Bogotá, Medellín, Quibdó, Cartagena, San Andrés y Guapi), proponen una caracterización de la forma en la que se ha venido aplicando la CEA en el país (Rojas, 2008a; Rojas, 2008b). Por otra parte, nos apoyamos en algunos datos estadísticos que son resultado del proyecto de investigación *Dignificación de los afrodescendientes y de su cultura* a cargo de la Profesora María Isabel Mena (2011), el cual analiza, los grados y formas de aplicación de la CEA en instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Bogotá.

A través de la ley 70 de 1993, el Estado colombiano además de reconocerles a las comunidades negras derechos de carácter étnico territorial y político, hace un énfasis especial en el fortalecimiento de procesos de índole educativo que, vinculan no solamente elementos de respeto y mantenimiento de sus prácticas culturales por medio de la autogestión de sus comunidades y el apoyo Estatal, sino además, establece la necesidad imperante de que este último asegure la difusión **para todos los colombianos** del conocimiento de estas prácticas y el legado histórico de lo Afro en la construcción de la cultura Colombiana.

De esta forma, la CEA complejiza el debate curricular en torno al reconocimiento y valoración de la diversidad cultural en el país, estableciendo una *ampliación* significativa del sentido tradicional de etnoeducación que había orientado la política pública educativa alrededor de las “minorías étnicas”⁴, la cual, a través de la ley general de educación de 1994 les otorgó a estas comunidades derechos en el campo educativo que contemplan: el diseño de currículos para la educación básica y media, formación de maestros a través de programas de formación de etnoeducadores, recuperación de prácticas ancestrales, concursos de méritos exclusivos para docentes (Raizales y Afros), etc.

Dicha ampliación, lleva a que las discusiones curriculares dejen de estar exclusivamente centradas en la autonomía de las comunidades afrodescendientes, afrocolombianas, negras, palanqueras y raizales⁵ frente a la definición de las con-

4 En el caso de la población afrodescendiente, utilizamos la denominación de “minoría étnica”, para designar las desigualdades alrededor de la defensa y cumplimiento de sus derechos en comparación al grueso de la población. En este sentido, no hace referencia a una variable cuantitativa determinada por el número de personas afrodescendientes, ya que esta población según el censo de 2005 constituye casi el 16% del total de colombianos.

5 Se utilizan estas denominaciones, buscando reconocer como válidas las diversas formas de

diciones y tipo de educación que reciben, contemplando además transformaciones en el currículum oficial que se imparte al conjunto de la sociedad. En este sentido, según Caicedo (2011, p. 14) “la reglamentación del 1122 puede ser interpretada como un verdadero intento de reforma al sistema educativo colombiano por la vía curricular y pedagógica, y en la perspectiva de la diversidad étnica y cultural, pues el espíritu que contiene el decreto, claramente incide en el conjunto de los lineamientos curriculares de la nación”.

En consecuencia, y según nuestro criterio, existen tres elementos centrales para entender cómo la propuesta de CEA establece líneas de acción que suponen en teoría la implementación de cambio en el currículo oficial. El primero de ellos tiene que ver con el sentido de *obligatoriedad* que contempla la normatividad con la que es creada. Sentido que se expresa en el artículo 1 del decreto 1122 de 1998, el cual establece:

Todos los establecimientos estatales y privados de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos proyectos educativos institucionales la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, atendiendo lo dispuesto en el artículo 39 de la ley 70 de 1993 y lo establecido en el presente decreto.

Se supera así, el sentido de focalización de la política curricular de etnoeducación tradicional, en la que se construye una educación exclusiva para afrodescendientes, proponiendo por el contrario, una alternativa de reconocimiento y reivindicación cultural que se liga a los proyectos educativos institucionales (PEI) de **todas** las escuelas y colegios del país. Esto, en términos curriculares, supone una revisión y reorientación de las formas en las que

es abordada la interculturalidad en las instituciones educativas en sus niveles de preescolar, básica y media, situación que afecta la selección, organización y desarrollo de los contenidos.

Es precisamente, en este último criterio que se fundamenta el segundo elemento central para comprender la transformación curricular que sostiene la CEA: el sentido y formas de su *operativización*. En el artículo 2 del decreto 1122 de 1998, el cual reglamenta la Cátedra, se dispone que

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos comprenderá un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativos a la cultura propia de las comunidades negras, y se desarrollarán como parte integral de los procesos curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias y fundamentales establecidas en el artículo 23 de la ley 115 de 1994, correspondiente a ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. También podrá efectuarse mediante proyectos pedagógicos que permitan correlacionar e integrar procesos culturales propios de las comunidades negras con experiencias, conocimientos y actitudes generados en las áreas y asignaturas del plan de estudios del respectivo establecimiento educativo.

En consecuencia, la CEA no se estructura como una asignatura más del plan de estudios—pese a su denominación de cátedra—, sino que por el contrario, se constituye desde una lógica que promueve la transversalidad 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” (MEN, 2001, p. 31). Esta lógica transversal, es complementada por criterios de flexibilidad curricular que permiten la existencia de diversas formas de aplicación de la propuesta. En otras palabras, la CEA se distancia conceptualmente de esquemas

auto referenciación que son utilizadas en las regiones del país. En este sentido, no se desarrolla una discusión teórica sobre las implicaciones de cada concepto.



rígidos en los que hay un espacio, tiempo y responsable hijos.

Finalmente, aparece como un criterio central de análisis la idea de *descentración epistémica*⁶ a partir de la cual se estructura la Cátedra. Postulado desde el que ésta, busca rebatir la hegemonía del sentido eurocéntrico con el que se han seleccionado, no sólo, los contenidos educativos, sino, las formas de trabajo y organización curricular en el país. En este sentido, los *Lineamientos Curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos* –los cuales fueron publicados en el año 2001 por el MEN- fijan orientaciones teóricas y metodológicas para entender de una forma crítica, profunda e intercultural temáticas y contenidos relacionados con los legados socioculturales de las comunidades negras en el marco de la historia del Mundo, América y Colombia. De ahí que se afirme en este documento:

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 afros en sus contextos, como protagonistas cuyo verdadero papel histórico ha sido ignorado, tergiversado y menospreciado. Unas lecturas que recojan los resultados de los trabajos y publicaciones de especialistas reconocidos o que se apoyen en rigurosas investigaciones en curso (MEN, 2001, p. 28).

6 Proponemos este concepto para dar cuenta de los procesos en los que se reconocen otras formas de conocer y relacionarse con el conocimiento, las cuales se presentan en primera instancia, como ajenas al interior de las orientaciones generales con las que se constituyen sentidos y referentes socioculturales.

Esas “nuevas lecturas”, suponen un cuestionamiento a la forma en la que se ha definido en el currículo oficial, qué y cómo enseñar, ya que amplían las perspectivas y agentes socioculturales a tener en cuenta en la búsqueda de respuestas a estas preguntas. En este sentido, la Cátedra en su concepción plantea la necesidad imperante de transformación del currículo, la cual no pasa por la inclusión de algunos temas y contenidos aislados acerca de los afrocolombianos, sino por el contrario, se sustenta en un cambio de perspectiva en torno a las orientaciones y determinaciones que establecen “qué conocimiento es importante y pertinente en los procesos educativos escolarizados” (Castillo, 2008, p. 52).

De esta forma, obligatoriedad, flexibilidad y descentración epistémica, condensan las líneas generales –según nuestro análisis- a partir de las que la CEA pone en cuestión el currículo oficial y busca generar cambios significativos en éste, reivindicando y resignificando los aportes históricos y contemporáneos de las comunidades negras en el marco de la historia y cultura nacional.

¿Existe un verdadero cambio en el currículo oficial con la puesta en marcha de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos?

Aunque la propuesta de la CEA desde su formulación como norma curricular, ha establecido un avance significativo para pensar, no sólo, el lugar de *lo(s) negro(s)* dentro de las disposiciones curriculares que orientan la acción pedagógica en las instituciones educativas, sino a la vez, el valor que tienen en éstas las relaciones interculturales que se derivan de la diversidad social y cultural que caracterizan a la población colombiana, dicho avance corresponde más al campo de lo teórico-curriculum como texto- que de lo práctico, existiendo una distancia considerable



entre el discurso y los instrumentos que se utilizan en su aplicación –cuando se aplica-. Esta situación, tras más de quince años de haber sido reglamentada, le resta potencia a la hora de hacer un balance de su repercusión en el sistema educativo colombiano, más aún, si se tiene en cuenta que en dicho sistema “(...) a pesar de los esfuerzos, el racismo no ha sido eliminado y aparece encapuchado, (...) mediante los prejuicios, los estereotipos y los estigmas, [que] hacen parte de la cotidianidad”. (González y Becerra, 2013, p. 277).

Las tensiones, limitantes y obstáculos en el proceso de su implementación han sido numerosas y de variadas complejidades. Éstas van desde ámbitos macros que comprometen la acción del Estado a través de su andamiaje institucional, hasta ámbitos micros en los que se concretan las políticas curriculares –las instituciones educativas y los salones de clase-. A continuación se analizan algunas variables que, han impedido que la CEA produzca los cambios que necesita en el currículo oficial para su efectiva implementación.

En primer lugar, existen una serie de contradicciones a la hora de concretar en la práctica lo que dice la norma. En este caso, se configura por parte de los agentes educativos una visión jerárquica desde la que se da una valoración diferenciada de las normativas curriculares, proceso en el que el marco legal y pedagógico de la CEA, es entendido como *inferior* frente a otras leyes y disposiciones curriculares. Por lo general esas prioridades curriculares giran en torno a la *evaluación* y el peso que tienen, por ejemplo, el examen de estado que se aplica a los estudiantes de último año de la educación media o, las pruebas internacionales (PISA) y locales (SABER) que buscan medir las competencias de los estudiantes en determinadas áreas del conocimiento⁷.

⁷ La mayor parte de instituciones educativas y secretarías de educación en el país, miden su “calidad” educativa, fundamentalmente a partir de resultados cuantitativos. En este sentido,

Este proceso de subvaloración normativa de la Cátedra se da principalmente en la construcción de otras normas, y, en las disposiciones institucionales que se adoptan para hacerla cumplir. Un ejemplo concreto que pone de manifiesto la primera situación, es la poca incidencia que tuvo la CEA en la reorganización y cambio curricular que se dio en el año 2002 alrededor de la enseñanza de las Ciencias sociales en Colombia, área a la que, desde el decreto 1122 de 1998 se le da un lugar preponderante en la puesta en marcha de la Cátedra. Aunque el documento de *lineamientos curriculares de Ciencias Sociales* (MEN, 2002), retoma discursivamente las reivindicaciones acerca de la defensa de la pluridiversidad y multiétnicidad como principios importantes en la definición de los objetivos generales del área, persiste una ausencia generalizada del tema afro en el modelo de malla curricular que se propone para la educación primaria y secundaria; propuesta en la que “*lo(s) negro(s)* se diluye en generalizaciones y abstracciones” (Ibagón, 2014, p. 65).

Por su parte, dos dinámicas que dan cuenta de las limitantes institucionales para hacer cumplir la Cátedra se concentran, por un lado, en la forma diferenciada que se asume la CEA por parte de las entidades territoriales, y por otro, la debilidad institucional en el ámbito micro para cumplir con la norma y fortalecer la política pública en esta materia, situación en la que se conjugan desconocimiento y falta de voluntad de los agentes que en los

trabajar sobre temas y procesos que no dan un valor agregado directo a la consecución de este tipo de metas, se configura como una carga indeseable. La CEA pierde así, por lo general, operatividad, ya que su lógica curricular está anclada en, el fortalecimiento de procesos cualitativos que ponen en cuestión los sentidos de acumulación acrítica de información promovidos por lógicas curriculares tradicionales, las cuales, desde la normatividad vigente, aún siguen permeando la escuela siendo en buena parte su base estructural.



niveles micro y macro guían y orientan el proceso educativo.

En el primer caso, se debe tener en cuenta, la política de descentralización educativa en la cual se fundamenta el sistema educativo colombiano⁸. Debido a la autonomía de las secretarías de educación departamentales y municipales en la asignación de recursos y delimitación de prioridades educativas, se da en el país, una diferencia enorme entre departamentos y regiones cuando se evalúa el grado de aplicación de la CEA en las instituciones escolares y el desarrollo e implementación de políticas complementarias de ésta (subsistemas que acompañan al currículo: capacitación y formación de maestros, realización de eventos, producción de material educativo, etc.). Diferencia que por lo general, según Axel Rojas (2008c, p. 43), está enmarcada por “el grado de presencia de población negra que existe en determinado territorio”. Así, en los espacios donde los afrodescendientes son un minoría, se presentan mayores inconvenientes de operativización de la Cátedra al no existir quién demande la aplicación de la política.

Esta situación se complejiza aún más, al analizarse las realidades educativas que se dan en concreto en las diferentes instituciones escolares. En ellas, se da un desconocimiento general por parte de la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes, padres de familia) alrededor de la normatividad que fundamenta la

Cátedra, situación que se expresa, ya sea, en la falta de conocimiento del decreto que la reglamenta y sus lineamientos, o en la deslegitimación de la propuesta en la práctica, situaciones que conlleva a que algunos docentes y directivos docentes entiendan la CEA como una “pérdida de tiempo que le quita espacios y horas a actividades académicas que se asumen como más importantes” (Rojas y Hoyos, 2008, p. 35). De ahí que, la implementación de la cátedra, por lo general, “dependa más de la voluntad de funcionarios aislados que de decisiones institucionales de carácter permanente” (Rojas, 2008c, p. 43). Hecho que se ve ampliado y fortalecido por la escasez de recursos que se destinan alrededor de la aplicación de la CEA y la falta de voluntad política de algunos agentes educativos para llevarla del papel a la realidad.

Por ejemplo Bogotá, una de las ciudades que más recursos, espacios y tiempo ha dedicado a la aplicación de la CEA a través de la labor de su Secretaría de Educación, aún está lejos de indicadores reales de efectiva operativización y cambio curricular en esta materia. Por medio de un ejercicio investigativo desarrollado en la capital se estableció en el año 2010 que, sólo el 45,4% de instituciones educativas que hacían parte de la muestra habían incluido la Cátedra a su PEI, y de este grupo de instituciones por una parte, “sólo el 37% la había implementado como un proyecto transversal, mientras que un 23, 8% la había restringido a actos aislados de conmemoración como la que constituye el 21 de Mayo -día de los afrocolombianos-” (Mena, 2011, p.109).

En este sentido, aunque uno de los mayores avances que establece la formulación de la Cátedra, es el criterio de obligatoriedad de su implementación, existe la tendencia en los niveles macro y micro de la política educativa de seguirla concibiendo como un espacio académico *para* afrodescendientes, hecho que es decisivo, tanto, en su falta de aplicación, como de la tergiversación de los objetivos curriculares de ésta. De ahí que, aunque

8 A partir de la reforma política de 1991 y la posterior formulación de la ley general de educación en el año 1994, se produjo una reorganización del sistema educativo colombiano en la que la política de descentralización se constituyó en uno de sus pilares. Con ésta, se reasignaron funciones a nivel del aparato institucional, dando mayor autonomía a los entes territoriales en la definición de la destinación de recursos al sector educativo. En consecuencia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) perdió la centralidad que previamente tenía, aumentándose por el contrario el poder de injerencia de las secretarías de educación departamentales y municipales.



los destinatarios de la CEA deberían ser todos los estudiantes colombianos independientemente de su localización y origen, “la mayor parte de la población estudiantil que se está formando desde los proyectos de Cátedra es población negra, afrocolombiana, palenquera y o raizal” (Rojas y Hoyos, 2008, p. 41), dirigidos a su vez por docentes que pertenecen a estas poblaciones.

Lo descrito hasta aquí pone de manifiesto, la imposibilidad que ha tenido la Cátedra hasta el día de hoy, de adquirir curricularmente un grado de “mitificación” (Goodson, 2006, p. 27) que le permita pasar, de estar definida exclusivamente por la legislación a, ser parte integral del sistema. Esto es, tener un grado de aprobación tal por los diversos agentes educativos, que se viabilice su incorporación de forma naturalizada a la vida escolar asegurando su permanencia. Tarea que como se ha visto, no es nada fácil en un contexto en el que la estructura social y curricular sigue estando anclada en principios de homogeneidad y rigidez.

En consecuencia, aunque la CEA es una muestra de que en Colombia se ha avanzado en la producción de normatividad curricular referida a la defensa, dignificación y fortalecimiento del legado cultural y social de los afrodescendientes en el contexto nacional, este avance no ha estado acompañado del fortalecimiento de una **política pública** que asegure su cumplimiento. Por esta razón, es recurrente que se presente una contradicción al interior de las instituciones escolares entre, las políticas de descentramiento epistémico que buscan ser impulsadas por la CEA y, las políticas de conocimiento que tradicionalmente han articulado el sistema educativo colombiano. Esta situación se explica en parte, si se tiene en cuenta que aunque se construyan nuevas formas de concebir el hecho educativo, “las formas anteriores –pasadas- de reproducción [las] limitan” (Goodson, 1991, p. 7), estableciendo criterios de acción que no se pueden modificar de la noche a la mañana.

De esta forma, una tensión fuerte que se origina entre la propuesta de Cátedra y el currículum oficial está definida por, el predominio en éste, de una concepción disciplinar convencional en el que las asignaturas siguen funcionando aisladas unas de otras. En otras palabras, aunque la Cátedra se ha concebido desde una perspectiva transversal, dicho posicionamiento no necesariamente hace parte de las tradiciones con las que en el país se han y siguen organizando los planes de estudio, se construyen los materiales educativos y didácticos, se forman a los maestros y se fundamenta la práctica docente de la mayoría de éstos.

Así mismo, el criterio de *flexibilidad* que en principio fortalece teóricamente la propuesta de la CEA, en el campo práctico, se ha convertido en una limitante desde la cual, se han disminuido las potencialidades de desarrollo de ésta. La ambigüedad y la falta de restricción de los márgenes de interpretación alrededor del quién y el cómo, que se presentan, tanto, en el decreto reglamentario, como, en los lineamientos de la CEA, ha impedido la configuración de “(...) un lenguaje curricular claro que permita su desarrollo en la práctica y facilite una acción deliberativa sobre la base de significados compartidos” (Feldman y Palamidessi, 1994, p. 70). En este sentido, paradójicamente la lógica de apertura de la Cátedra la ha restringido. De ahí que, a través del criterio de flexibilidad curricular que guía los principios generales de su aplicación, se ha dejado abierta una puerta enorme para que en las escuelas y colegios se lleven a cabo una serie de prácticas de “evasión” y “simulación” a partir de las que se han venido desvirtuando sus objetivos educativos.

La flexibilidad en la configuración de la CEA como norma se configura así, como un ejemplo concreto, de lo que Feldman y Palamidessi (1994, p. 71) en relación a las discusiones curriculares han denominado “(...) una vía de escape para conflictos no resueltos”. Una vía que en principio fue una solución, pero que en el desarrollo



mismo de la Cátedra se ha configurado como una variable que juega en contra de su afianzamiento como política curricular.

Como resultado se tiene que, en la práctica, la CEA no ha logrado -salvo contadas experiencias educativas localizadas⁹- tener una influencia concreta en la forma en la que se seleccionan, organizan, priorizan y legitiman cierto tipo de conocimientos a través del currículum oficial. En este sentido, la existencia formal de la Cátedra “no significa un socavamiento de las políticas del conocimiento eurocéntricas que articulan los mecanismos, nociones y aspiraciones de la educación” (Restrepo y Rojas, 2012, p. 169) en el país. Este hecho se amplifica, si en el análisis se tiene en cuenta, la existencia de una negación sistemática por parte de la sociedad colombiana en torno a, la presencia del racismo como orientación que define gran parte de las relaciones sociales y culturales a lo largo y ancho del territorio nacional; negación en la que las instituciones educativas tienen una gran responsabilidad.

Aunque el racismo es un fenómeno estructural en Colombia (Restrepo, 2008) que tiene sus raíces en la forma y sentido homogeneizante desde la que se construyó la identidad nacional, se tiende a asumir que éste es un hecho externo y alejado de la sociedad colombiana. Dicho pensamiento, en la práctica ha facilitado, que la CEA sea vista como innecesaria, en tanto que aborda un problema que “no existe”. En este sentido, se desconoce como afirma María Isabel Mena (2010, p. 20), que la existencia e implementación de la Cátedra en las instituciones escolares se establece como prioridad, precisamente por la existencia de un contexto social y cultural influenciado y demarcado por prácticas y discursos racistas. Contexto en el que se “ha configurado una memo-

ria nacional a partir de una sumatoria de memorias de exclusión” (Maya, 2001, p. 193), que siguen creciendo en un escenario que paradójicamente se presenta como democrático y proclive a la defensa de la diversidad.

Conclusiones

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos ha aportado elementos importantes al debate público que se ha desarrollado en torno a, la necesidad de transformar los principios desde los cuales se ha fundamentado el currículum oficial, el cual, históricamente se ha caracterizado por invisibilizar saberes, conocimientos y agentes que desde la alteridad y la otredad han sido constitutivos de las realidades sociales, políticas, económicas y culturales de Colombia. No obstante, y sin negar la importancia que tiene para el país, no ha podido generar cambios profundos que reviertan el orden educativo que cuestiona. En este sentido, no ha logrado impactar significativamente el orden epistémico en el que se sustentan las dinámicas escolares, hecho que de acuerdo a su estructura, le va restando posibilidades en la búsqueda de su consolidación y ampliación como racionalidad curricular.

De esta forma, los procesos de implementación de la CEA durante estos diecisiete años de existencia, son una muestra clara de las dificultades, tensiones y exigencias a las que es sometida una iniciativa de cambio curricular en contextos donde la “tradición” tiene un peso considerable. Dificultades y tensiones que se constituyen en referentes que se deben tener en cuenta si realmente se quiere a mediano y largo plazo cumplir con los objetivos de la Cátedra.

De ahí que, según nuestra opinión y retomando algunas líneas teóricas alrededor del cambio educativo, si se busca asegurar la permanencia y difusión de la CEA, ésta debe entrar en un proceso de *negociación* con esas fuerzas históricas arraigadas en el sistema educativo colom-

9 Dichas experiencias exitosas predominantemente tienen como agentes activos a docentes y población estudiantil negra, afro y raizal (Rojas y Hoyos, 2008, p. 37).

biano que a la fecha se han constituido en sus mayores obstáculos. En consecuencia, debe propender por la incorporación a su propuesta de una mayor claridad alrededor del contexto real al que se enfrenta, adecuándose a él, no con el ánimo de que las prácticas y discursos que contraviene se mantengan o modifiquen su esencia, sino con el fin de generar puentes de transición que en un futuro posibiliten disputar con éxito la hegemonía educativa. Este cambio de estrategia la llevaría, de acuerdo a nuestro criterio, de una “novedad optimista” a convertirse en una “novedad realista”.

Teniendo en cuenta estas tensiones, limitaciones y posibilidades alrededor de la CEA y su relación con el currículo oficial, se puede apreciar la configuración

de una serie de escenarios investigativos que pueden aportar información valiosa, no sólo en torno a la Cátedra, sino a su vez, frente a iniciativas curriculares diversas y emergentes que están, ya sea, en procesos de legalización, o, en disputas y pugnas operativas en el marco del sistema escolar. Dichos escenarios vinculan preocupaciones discursivas y prácticas en los niveles micro y macro del sistema educativo. Así pues, los retos en materia de política educativa y concepciones pedagógicas que, se estructuran frente a la posibilidad real de transformar las lógicas curriculares en Colombia, además de ser enormes, exigen para su análisis, una variada gama de herramientas metodológicas y teóricas que, den cuenta de la complejidad inherente a estos procesos.

Bibliografía

Fuentes

- Caicedo Ortiz, José Antonio. (2011). *La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como proceso diaspórico en la escuela*. Revista Pedagogía y Saberes Nro. 34. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Castillo Guzmán, Elizabeth. (2008). *La Cátedra de Estudios Afrocolombianos para una sociedad multicultural*. En Rojas, Axel. *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Colombia, Congreso Nacional de la República. (1993, 31 Agosto). “Ley 70 del 27 de agosto de 1993, por el cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la constitución política”. Bogotá: Diario Oficial
- Colombia, Congreso Nacional de la República. (1994, 8 de febrero). “Ley 115 del 8 de febrero de 1994, por la cual se expide la Ley general de educación”. Bogotá.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1998, 18 de junio). “Decreto 1122 del 18 de junio de 1998, por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones”. Bogotá.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2001). *Cátedra de estudios Afrocolombianos. Lineamientos Curriculares*. Bogotá.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de competencias Ciencias Sociales*. Colombia.
- Colombia. (1997). *Constitución Política*. Bogotá: Legis.
- Colombia. Ministerio de educación Nacional. (2002). *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales*. Bogotá.
- Feldman, Daniel. y Palamidessi, Mariano. (1994). *Viejos y nuevos planes: el currículum como texto normativo*. Revista Propuesta Educativa-FLACSO Nro. 11. Buenos Aires: FLACSO.
- González González, Miguel Alberto y Becerra González Nini Johana. (2013). *Lenguajes del poder: los afrodescendientes vistos a través de las canciones de salsa*. Manizales: Revista Plumilla Educativa Nro. 12. En: http://www.researchgate.net/publication/270274879_Lenguajes_del_poder_los_afrodescendientes_vistos_a_travs_de_las_canciones_de_salsa
- Goodson, Ivor. (1991). *La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum*.



- Revista de educación, Nro. 295. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.
- Goodson, Ivor. (2006). *Procesos socio-históricos del cambio curricular*. En Benavot, Aaron. y Braslavsky, Cecilia. El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria. Buenos Aires: Granica.
- Ibagón Martín, Nilson Javier. (2014). *Ausencia y presencia-ausente de lo(s) negro(s) en la enseñanza escolar de la Historia de Colombia: una revisión desde las representaciones sociales del periodo colonial contenidas en los textos escolares de Ciencias Sociales (1991-2013)*. [Tesis de Maestría]. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Maestría en Historia.
- Maya Restrepo, Luz Adriana. (2001). *Memorias en conflicto y paz en Colombia: la discriminación hacia lo(s) negro(s)*. En Revista de Estudios Latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización, Nro. 2. Buenos Aires: CLACSO.
- Mena García, María Isabel. (2010). *Si no hay racismo no hay cátedra de estudios afrocolombianos*. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá/Embajada de España Colombia-AECID.
- Mena García, María Isabel. (2011). *El lugar del racismo y de la discriminación racial en las memorias de la Afroeducación*. Revista Pedagogía y Saberes, Nro. 34. Bogotá: Universidad pedagógica Nacional.
- Restrepo, Eduardo. (2008). *Racismo y discriminación*. En Rojas, Axel. Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Restrepo, Eduardo. y Rojas, Axel. (2012). *Políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia*. Revista Currículo sem fronteiras. Vol 12, Nro. 1. San Pablo: Associação Brasileira de Currículo
- Rojas, Axel y Hoyos, Yaneth. (2008). *La Cátedra hoy: avances en su implementación*. En Rojas, Axel. Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Rojas, Axel. (2008a). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca
- Rojas, Axel. (2008b). *El origen y sentido de la cátedra de estudios afrocolombianos*. En Rojas, Axel. (Coord.) Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Rojas, Axel. (2008c). *Dificultades en el desarrollo de la Cátedra*. En Rojas, Axel. Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros. Popayán: Editorial Universidad del Cauca

Referencias

- Apple, Michael. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- Bhabha, Homi. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Castillo Guzmán, Elizabeth. (2011). *La letra con Raza entra. Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana*. Revista Pedagogía y saberes, Nro. 34. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Castro-Gómez, Santiago. (1993). *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro"*. En Lander, Edgardo. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.
- Cortés Salcedo, Ruth Amanda. (2012). *Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea. Colombia 1984-2004*. [tesis de doctorado]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/ Universidad Distrital/ Universidad del Valle, Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación.
- De Alba, Alicia. (1995). *Currículum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Díaz Díaz, Rafael Antonio. (2008). *La población afrocolombianas y su lugar en la historia de Colombia: una lectura desde la diáspora africana y la esclavitud*. Revista Boletín de Historia y Antigüedades, Vol 95, Nro 842. Bogotá: Academia Colombiana de la Historia.
- Fanon, Frantz. (2013). *Los condenados de la tierra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.



- Frigerio, Graciela. (1991). *Currículum: norma, intersticios, transposición y Textos*. En Frigerio, Graciela. *Currículum presente, ciencia ausente: norma, teoría y críticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Funes, Alicia Graciela. (2010). *La enseñanza de la historia y las finalidades identitarias*. *Revista enseñanza de las Ciencias Sociales*, Nro. 9. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Gimeno Sacristán, José. (1991). *El currículum una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata
- Grimson, Alejandro. (2011). *Los límites de la cultura: Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gvirtz, Silvina, y Palamidessi, Mariano. (2006). *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Kalulambi Pongo, Martín. (2005). *África fuera de África: apuntes para pensar el africanismo en Colombia*. *Revista Memoria & Sociedad*, Vol. 9, Nro. 18. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Mosquera Rosero-Labbé, Claudia y León Díaz, Ruby Esther. (2009). *Acciones afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Picotti, Dina. (1998). *La presencia Africana en nuestra identidad*. Buenos Aires: Editorial el Sol.
- Restrepo, Eduardo. (2005). *Políticas de la teoría y dilemas en los estudios de las colombias negras*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Ruiz Cabezas, Adiel y Medina Rivilla, Antonio. (2013). *Modelo didáctico intercultural en el contexto afrocolombiano: La etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos*. *Boletín de estudios e Investigación*, Nro. 14. Madrid: La Salle Centro Universitario.
- Segato, Rita Laura. (2010). *Los cauces profundos de la raza latinoamericana: una relectura del mestizaje*. *Revista Crítica y emancipación*, Nro. 3. Buenos Aires: CLACSO.
- Stenhouse, Lawrence. (2010). *Saberes en incertidumbres sobre el currículo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tyack, David, y Cuban, Larry. (2000). *En busca de la utopía educativa. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Viñao Frago, Antonio. (2003). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Wade, Peter. (1997). *Gente negra, nación mestiza. Dinámicas de las identidades raciales en Colombia*. Bogotá: Uniandes/Universidad de Antioquia/Siglo del hombre editores.