

# Elegguá y respeto por los afrocolombianos: una experiencia con docentes de Bogotá en torno a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos

POR Jaime Arocha\*, Natalia Guevara\*\*, Sonia Londoño\*\*\*, Lina Del Mar Moreno\*\*\*\*, Liliana Rincón\*\*\*\*\*

FECHA DE RECEPCIÓN: 7 DE MAYO DE 2007  
FECHA DE MODIFICACIÓN: 22 DE JUNIO DE 2007  
FECHA DE ACEPTACIÓN: 8 DE JULIO DE 2007

## RESUMEN

En Colombia, invisibilidad y estereotipia son dos manifestaciones relevantes del racismo. El Grupo de Estudios Afrocolombianos de la Universidad Nacional de Colombia se propuso combatir las desarrollando un programa de formación permanente de docentes, PFPD, del Distrito Capital de Bogotá sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos que contempla la Ley 70 de 1993 para los niveles de educación básica y media. Esa innovación busca el respeto y valoración de los afrodescendientes y de sus aportes a la Nación. El grupo constató que las acciones pedagógicas diseñadas por sus docentes-alumnos mejoraban la visibilidad de África y Afrocolombia a costa de reforzar estereotipos muy arraigados. Esta paradoja revela la dificultad de desaprender el adoctrinamiento que ha perseverado por 400 años a favor de la "superioridad blanca", así como la necesidad de rediseñar estas acciones afirmativas, abriendo espacios legítimos para socializar innovaciones educativas y distribuir nuevas bibliografías. Sin embargo, transformaciones profundas tan sólo serán posibles cuando aparezcan los institutos de investigaciones afrocolombianas.

## PALABRAS CLAVE

*Educación de docentes, Cátedra de Estudios Afrocolombianos, invisibilidad, estereotipia, etnoeducación.*

## Elegguá and Respect for Afro-Colombians: An Experience with Teachers from Bogotá in the Cátedra de Estudios Afrocolombianos

### ABSTRACT

In Colombia, invisibility and stereotyping are two important ways racism is practiced. The Afro-Colombian Studies Group of Colombia's National University decided to counteract both of them by developing an on-going education program for teachers in Bogotá on the Afro-Colombian Studies Program included in Law 70 of 1993 for elementary and secondary schools in order to promote teaching about Africa and Afro-America as a way to struggle against discrimination. The group found that the pedagogical practices developed by the students and teachers improved the visibility of Africa and Afro-Colombia but at the cost of reinforcing entrenched stereotypes. This paradox highlights to the difficulties of overcoming four centuries of indoctrination favoring "white superiority." It also shows the need to redesign these courses in order to open up spaces for discussion and exchanging bibliographies. Deep transformations, however, will only be possible when research institutes for Afro-Colombian studies are created.

### KEY WORDS

*Elementary and secondary-school teacher formation, Afro-Colombian Studies Program, invisibility, stereotyping, ethno-education*

## Elegguá e respeito pelos afrocolombianos: uma experiência com docentes de Bogotá em torno à Cátedra de Estudos Afrocolombianos

### RESUMO

Na Colômbia, invisibilidade e estereotipia são duas manifestações relevantes do racismo. O grupo de Estudos Afrocolombianos da Universidad Nacional de Colômbia se propôs combatê-las desenvolvendo um programa de formação permanente de docentes, PFPD, do Distrito Capital de Bogotá sobre a Cátedra de Estudos Afrocolombianos que é contemplada pela Lei 70 de 1993 para os níveis de educação básica e media. Esta inovação busca o respeito e valorização dos afrodescendentes e de suas contribuições à Nação. O grupo constatou que as ações pedagógicas formuladas por seus docentes-alunos melhoravam a visibilidade da África e da Afrocolômbia às custas de reforçar estereótipos muito arraigados. Este paradoxo revela a dificuldade de desaprender o doutrinação que tem perseverado por 400 anos a favor da "Superioridade branca", assim como a necessidade de reformular estas ações afirmativas, abrindo espaços legítimos para socializar inovações educativas e distribuir novas bibliografias. No entanto, transformações profundas só serão possíveis quando aparecerem os institutos de pesquisas afrocolombianas.

### PALAVRAS CHAVE

*Educação de docentes, Cátedra de Estudos Afrocolombianos, invisibilidade, estereotipia, etnoeducação.*

\* Phd en Antropología, University of Columbia, Nueva York, EEUU; actualmente dirige el Grupo de Estudios Afrocolombianos, Centro de Estudios Sociales (GEA-CES), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: jarochar@unal.edu.co.

\*\* Antropóloga; estudiante de la Maestría en Historia, Universidad Nacional, Bogotá, Colombia; miembro del GEA-CES, Universidad Nacional, Bogotá, Colombia.

\*\*\* Politóloga; estudiante de la Maestría en Antropología, Universidad Nacional, Bogotá, Colombia; miembro del GEA-CES, Universidad Nacional, Bogotá, Colombia.

\*\*\*\* Antropóloga; miembro del GEA-CES, Universidad Nacional, Bogotá, Colombia.

\*\*\*\*\* Antropóloga; miembro del GEA-CES, Universidad Nacional, Bogotá, Colombia.

A la memoria de doña Rosa Ana Moreno, a quien Elegguá se anticipó para guiarla por el camino de los orichas.

## MIS NEGRITOS DIVINOS

Antes de la Navidad de 2006, a la profe Núñez<sup>1</sup> le ofrecieron una muñeca negra de labios rojos, con su palangana de frutas en la cabeza, falda roja de pepitas blancas y trasero enorme. Se arrepintió de comprarla, pensando en que no seguiría reforzando las “archiconocidas” representaciones de las afrocolombianas. Al mismo tiempo, le daba mal genio no haberse hecho a un buen regalo, porque ahora vivía pensando en no decirles “negros” a los afrocolombianos, en aceptar que existía una religión cuyos creyentes llamaban orichas a sus dioses, que a orillas del río Níger habían existido universidades antes de que aparecieran sus contrapartes europeas; en fin... que la trata de cautivos era un crimen de lesa humanidad. —Ahora vivo en conflicto—, nos dijo. Pese a la perturbación individual, nos alegramos con ese y otros resultados de *Elegguá y los Caminos de la Tolerancia*, el Programa de Formación Permanente de Docentes que a lo largo de 2006 les habíamos ofrecido a la profe Núñez y a otros 39 maestros y maestras de diversas instituciones educativas distritales, con el fin de hacer visibles los logros y aportes de las culturas afrocolombianas a la vida nacional, identificar mecanismos y patrones de discriminación y racismo para superarlos y lograr la inclusión de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como brújula de convivencia en los distintos planteles educativos. El presente artículo recoge la experiencia de los miembros del GEA-CES en su interacción con los docentes participantes en este Programa durante el año 2006 y muestra las tensiones surgidas en la búsqueda de un espacio para los estudios sobre África occidental, centro-occidental y central<sup>2</sup> y las Afrocolombias dentro el currículo escolar.

1 Exceptuando los nombres de las profesoras Rosa Ana Moreno y Stella Escobar, usamos nombres ficticios para salvaguardar la identidad de docentes, estudiantes e instituciones educativas.

2 En adelante, mediante las nociones de África y africanos privilegiamos a las regiones donantes de cautivos hacia América y a la gente originaria de tales áreas, es decir la franja de África occidental, centro-occidental y central que se extiende desde la cuenca del río Senegal y la región de Malí, hasta el valle del Congo.

Las tutorías que contemplaba este curso de extensión universitaria servirían para perfeccionar los proyectos de innovación y práctica pedagógica diseñados por los maestros para hacer visibles la historia y la cultura de los afrocolombianos en sus instituciones. Cuando comenzamos, la profe Núñez dijo: —Yo jamás he discriminado a mis *negritos divinos*—. Entonces le preguntamos si a sus alumnos eurodescendientes les decía mis *blanquitos divinos* o si con los indígenas también ejercía ese “ninguno” paternalista. —No—, contestó con rabia, pero aceptó perseverar corrigiendo dentro de su plantel educativo dos mecanismos que han caracterizado al ejercicio del racismo en Colombia: invisibilidad y estereotipia. El primero de ellos consiste en el malabarismo discursivo que europeos y eurodescendientes introdujeron, difundieron, naturalizaron y practicaron como instrumento de poder. Consistió en inventar y proclamar la idea de su superioridad “racial”, al mismo tiempo que —de manera reiterada— ocultaban de las historias universales, nacionales y regionales tanto a los africanos y a sus descendientes en América como a los hechos, fenómenos y sucesos que esas mismas personas protagonizaron y siguen protagonizando (Friedemann, 1984, Pp. 511-512). Una variación de este recitativo consiste en la estereotipia: reducción de complejidades y diversidades estéticas, sociales, mentales y simbólicas no occidentales a rasgos simples, —y lo más grave— invariantes por su supuesto carácter atávico (Friedemann, 1984, Pp. 512-515).

Nuestra propuesta para contribuir a corregir el ocultamiento de África y Afrocolombia consistió en el estudio de los orígenes étnicos de los afrocolombianos, las sagas de sus antepasados, y la resistencia contra el cautiverio como antesalas del recorrido etnohistórico y etnográfico por las Afrocolombias. Además, en referencia a la estereotipia, nos propusimos contrarrestar la noción referente a la “superioridad de los blancos” recalcando la responsabilidad de los europeos frente a la trata de cautivos africanos en calidad de crimen de lesa humanidad (Almario, 2007, p.184). Del mismo modo, partimos de que ese ejercicio de descalificación podía ser inconsciente y depender de pedagogías implícitas e informales que como las del humor le daban cierto carácter de benignidad. En consecuencia, hicimos énfasis en dos opciones metodológicas: las observaciones etnográficas y el llamado “diario intensivo” (Proffoff, 1975). Mediante la primera de ellas nos propusimos que los y las docentes llegaran a tomar conciencia de los mecanismos de descalificación y discriminación que podían existir en sus planteles. Mediante la segunda, que reflexionaran sobre la forma como cada quien fue aprendiendo a valorar o subvalorar a los afrodes-

cendientes y por lo tanto a practicar o no practicar tales mecanismos. Dentro de estos intentos por sacar a flote aprendizajes y conductas poco verbalizadas nos referimos y criticamos la forma como el sistema educativo naturalizó una variante del supuesto con respecto a la mencionada superioridad. La llamamos “andinocentrismo” (Arocha y Moreno, 2007, p. 587) y consiste en

[...] una visión de la nación que se volvió dominante, hasta el punto de ser compartida por otras élites regionales en las postrimerías del siglo XIX. La jerarquía de los territorios, que dotaba a los Andes de una superioridad natural, y la jerarquía y distribución espacial de las razas, que ponía en la cúspide a las gentes de color blanco, fueron dos elementos centrales de la nación que se narraba, sin que a su lado surgiera de las otras regiones una contraimagen de igual poder de persuasión [...] (Múnera, 2005, p. 22).

Desde entonces ha persistido la idea de que la civilización y la capacidad del pensamiento racional deben bajar desde los Andes hacia las fronteras tropicales de incivilización, emotividad y sensualidad, conforme también puede deducirse de las tesis que desarrolla la antropóloga Margarita Serje (2005, Pp. 10-12, 31, 153). De tales ficciones se derivan dos ideales para la supuesta redención nacional: integrar a las regiones tropicales de selva y río al territorio de la Nación colonizándolas, y civilizar a los salvajes que las habitan, blanqueando sus “razas”. Ante nuestros alumnos del PFPD nos dimos a la tarea de erosionar la concepción preponderante de que la gente afrodescendiente —supuestamente— es incapaz del pensamiento racional y, por lo tanto, dizque está predestinada al fútbol, al baile, a la cocina y a la cama.

Al diseñar esta asignatura pensamos en hacerle honor al oricha *Elegguá*, una de las principales deidades del panteón Yoruba de Togo, Benín y Nigeria, quien pervive en América mediante representaciones como la del Niño Jesús de Atocha y orienta a aquéllos que se aventuren por senderos desconocidos. Mediante esa denominación hicimos explícita nuestra adhesión al reconocimiento del papel que las memorias de África han desempeñado en la formación nacional, la cual también figura como una de las orientaciones fundamentales que desde 2002 la Secretaría de Educación Distrital, SED, especificó para los programas académicos que pretendieran desarrollar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos -reforma educativa que el artículo 39 de la Ley 70 de 1993 exige para todo el sistema de educación básica y media del país, en instituciones públicas y privadas-.

A pesar de su buena voluntad, funcionarios y funcionarias han tenido dificultades para implantar esa acción afirmativa, ya sea porque identifican el surgimiento de la Nación tan sólo a partir de las contribuciones de europeos e indígenas<sup>3</sup>, o debido a la carencia de materiales pedagógicos que apoyen la tarea. En consecuencia, dentro del convenio que la SED suscribió con la Universidad Nacional de Colombia para ofrecer programas de maestría, formación permanente de docentes y cursos de actualización, solicitó que una de las prioridades consistiera en la mencionada Cátedra.

Sin duda, prestigiosas casas editoriales han publicado libros de texto que tratan de suplir las carencias ya señaladas. No obstante, esos libros tienden a perpetuar las representaciones simplificadas e inferiorizantes a las cuales ya hemos hecho alusión (Soler, en prensa). Así, la Cátedra ha sido objeto de aproximaciones individuales, dentro de las cuales aparecen un África y unas Afroaméricas, que pueden persistir en los lugares comunes de la marginalidad, la pobreza, el erotismo, la música y el deporte. Por lo general, el resultado consiste en reducir esa innovación educativa a unas clases de canto y baile para las representaciones de los días de la Afrocolombianidad (21 de mayo) y de la Raza (12 de octubre).

## ANTECEDENTES

Nuestro conocimiento sobre la discriminación sociorracial en ámbitos nacionales y locales, así como la negación de esa práctica se había nutrido de varias fuentes, incluyendo trabajos etnográficos como los que aparecen descritos en el libro *De Sol a Sol* (Friedemann y Arocha, 1986). Aquí destacamos los estudios pioneros que desde el decenio de 1970 Nina S. de Friedemann desarrolló, cuando pocos académicos le daban importancia a denunciar y combatir el racismo que los eurodescendientes ejercían —y siguen ejerciendo— contra los afrocolombianos. Para ella la invisibilidad y estereotipia eran los mecanismos fundamentales de la discriminación “sociorracial” contra “los grupos negros” (Friedemann, 1984, Pp. 507-520). Mediante esa palabra compuesta, de una manera sintética, ella se anticipó a la reiteración contemporánea referente a que la noción de raza consiste en una construcción social. Los europeos

3 De la forma como esta opción ha sido naturalizada da cuenta el guión del Museo Nacional, el cual no cuenta con un ala para los afrocolombianos, comparable a la que sí tiene para los indígenas. Hasta hace poco, en esa área dos bellos pendones daban cuenta de los aportes de indígenas y europeos a la formación nacional. El inventario de contribuciones que aparecía en la enorme tela impresa correspondiente a estos últimos decía “esclavos negros”.

la idearon desde que comenzaron a exportar y explotar a la gente de África occidental y central (Kapu\_ci\_ki, 2005).

En segundo lugar, y ya de manera más específica para los espacios escolares, nos basamos en la investigación que realizamos en 2000 con el título de *Convivencia Interétnica dentro del Sistema Educativo de Bogotá*, la cual involucró observaciones etnográficas en 16 planteles de la capital y el entrenamiento de igual número de docentes en cuanto a la forma de pensarse a sí mismos y mismas valiéndose del *Diario Intensivo* (Arocha, 2003). Hallamos docentes y estudiantes eurodescendientes para quienes niñas y niños afro eran feos, sucios y, en un caso, demoníacos. De ahí la abundancia de apodos: chocorramo, negrita bonbril, chocolatina jet, calimienio, rodallega, caca y diablo. En estos colegios persistían en encasillar a los afros como buenos deportistas y bailarines, en tanto una directora de curso se empeñaba en que su alumna afro barrierá más salones de clase, a ver si al fin hacía aquello para lo cual servían esas “negras” y se le quitaba la maña de pasársela escribiendo poemas. Los conflictos entre compañeros de clase se resolvían responsabilizando y expulsando a los afros, sin pasar por el debido proceso; de ahí las acciones legales que los afectados interponían. Hubo reacciones violentas a graves ofensas verbales contra madres y alumnos afrocolombianos. A los ofensores iniciales ni se les recriminaba, mientras que la gente afro recibía el peso de la condena.

A partir de este estudio, Antonio José Murillo llevó a cabo el suyo volviendo a visitar uno de “nuestros” colegios. Registró cómo habían comenzado a sentar juntos y atrás a los alumnos y alumnas afrocolombianos porque dizque se “autodiscriminaban” o eran tan indisciplinados, que así resultaba más fácil controlarlos. Asimismo dio cuenta de quiénes pidieron que el colegio —como hacía con niños de otras identidades— les dejara publicar una cartelera. Las fotos de unos abuelos que figuraban cultivando la tierra y sacando oro fueron objeto de burla, al punto de que los mismos estudiantes afrocolombianos retiraron ilustraciones y fotografías. En este caso, tan cierta sería la autodiscriminación, como las razones para practicarla.

Otra inspiración fue la de Carmen Cecilia Vásquez quien etnografió colegios de Soacha, donde se concentran muchos desterrados. Las concepciones que docentes y estudiantes eurodescendientes mantienen sobre los afrocolombianos se basan en el andino-centrismo al cual ya nos referimos, en este caso con énfasis en los determinismos genético y ambiental mediante los cuales Luis López de Mesa y Laureano

Gómez reforzaron ese modelo de formación nacional. La autora muestra cómo la visión que Manuel Zapata Olivella cultivó con respecto al mestizaje se nutría de las anteriores, pero era reinterpretada por los docentes afrocolombianos idealizando el oscurecimiento racial.

Un último antecedente fue el curso de actualización sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos que la SED le solicitó a la Universidad Nacional para 40 maestros del Distrito en 2005. Nos basamos en el modelo que contiene el libro *De Sol a Sol* para viajar por Afrocolombia, luego de haber explorado los imperios saheliano-sudaneses, los del Kongo y la trata transatlántica (Friedemann y Arocha, 1986).

## CAMINOS DE TOLERANCIA

Nuestro programa apeló a aquellas estructuras legales que introdujo la Constitución de 1991 para promover la inclusión de los afrocolombianos dentro de la vida nacional. La Carta de 1886 requería que todos nos blanqueáramos y asimiláramos el catolicismo y el castellano. Sin embargo, desde 1991 prima una ciudadanía que gira en torno al ejercicio de múltiples diversidades (artículo 7), incluyendo la de prácticas étnico-territoriales de los afrocolombianos mediante el artículo 55 transitorio, el cual dio origen a la Ley 70 de 1993. Ese instrumento creó herramientas para aumentar la tolerancia interétnica, en particular su artículo 39 sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos para los niveles de educación básica y media.

Destacamos que alumnos y estudiantes afrodescendientes constituyen entre el 5% y el 10% de las poblaciones escolares. Hay excepciones como las de INEM Francisco de Paula Santander (Kennedy), en donde el porcentaje puede llegar a un 25%, según nos lo comentaba la profesora Rosa Ana Moreno (q.e.p.d), mientras que en otras instituciones puede llegar a cero. La condición minoritaria de estas personas dio lugar para que los inscritos nos preguntaran: ¿para qué adquiriremos competencias en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos? Para que todos aceptemos y respetemos a quienes ni siquiera hemos percibido como seres dignos. Para que corrijamos la privación a la cual nos ha sometido el sistema educativo en cuanto a conocer —entre otras— las riquezas de los universos simbólicos y estéticos creados por los africanos y sus descendientes en el continente americano. Eurodescendientes, indígenas y afrodescendientes se

benefician conociendo las historias y los protagonistas que la hegemonía ha ocultado. Por esto, fue un logro que esos críticos aceptaran seguir en nuestro Programa de Formación Permanente de Docentes.

## LA MIRADA HACIA ÁFRICA

*El Legado del griot* fue el título en español de la película del director burkinense Dani Konate que usamos en un cineforo para ilustrar parte de la historia de la gente mande (o mandinga) de Gambia y Malí, preponderante en las “armazones de negros” introducidas a Cartagena desde Goré y Cabo Verde entre 1533 y 1580. Al griot también lo llaman djeliba, y se desempeña como genealogista, bardo e historiador oral. Él debe iniciar al niño Mabo Keita en el trazo de su ascendencia hasta llegar a Sundiata Keita, el Rey León, quien en el siglo XIII inició la consolidación del Imperio de Malí. Debido a la confrontación entre la epistemología occidental y la maliense, el sabio ancestral le pregunta a su pupilo por qué en las historias acerca de cazadores y leones triunfan los cazadores. Porque son cazadores quienes siempre cuentan historias de cacería. Esta metáfora nos inspiró para introducir historias africanistas relatadas por africanos o afrodescendientes, como la de Cinqué, un hombre de afiliación Mende de Sierra Leona, quien fue secuestrado en su propio pueblo y luego embarcado a la fuerza en el *Tecora*, una navío portugués que viajó hacia Cuba. Con sus compañeros de infortunio, este combatiente desencadenó un motín a bordo de otro galeón, el *Amistad*, que los sacó de La Habana. Luego de navegar perdidos a través del Atlántico, desembarcaron en las costas de Connecticut, donde marineros ingleses los capturaron y los entregaron a los jueces, quienes a su vez iniciaron un proceso que terminó en la Corte Suprema de Justicia de los Estados Unidos; allí el ex presidente John Quincy Adams refutó el alegato referente al carácter de *bienes muebles* que los esclavistas les imputaban a los cautivos. Con base en archivos que datan de los decenios de 1830 y 1840, Steven Spielberg creó *Amistad*, cinta que analizamos en otro de nuestros cineforos.

Escuchamos otras voces africanas en tres novelas: *Segu* de Maryse Condé, referente a la saga que vivió una familia bambara del medio Níger entre 1780 y 1830, la cual también representaba parte de quienes llegaron a la Nueva Granada antes de 1580. *El Fuego de los Orígenes* de Emmanuel Dongala que comienza en el decenio de 1880 con el nacimiento de Mandala Mankunku, quien se convertirá en nganga (sabio) bantu, y, por lo tanto, podía informarnos acerca de una filosofía congoleña de cuyos rasgos aún hay huellas en Afrocolombia. El relato termina en el decenio

de 1970 cuando el nganga muere, luego de haber vivido los horrores del colonialismo, la Independencia y la represión posindependista. Por último está *Todo se desmorona*, del nigeriano Chinua Achebe, con la cronología de la novela anterior pero con otra historia de vida: la de Okonkwo, jefe de una aldea igbo, Umuofia del sur de Nigeria. A sus miembros también se les llamó carabalés y vinieron desde 1710.

De esa manera enfocamos patrimonios simbólicos, filosóficos, éticos, políticos, sociales y estéticos de cuya comprensión y disfrute han sido privados esos maestros y maestras —como casi todos los colombianos que han pasado por el sistema de educación superior—. Por esa vía también cimentamos nuestra tesis sobre la persistencia de huellas de africanía dentro de casi todas las Afrocolombias. Tal es el caso de la integración de la gente con la naturaleza, mediante el respeto a aquellos árboles sembrados sobre la placenta que la madre entierra después del parto (Arocha, 1999, Pp. 15, 16; Condé, 2000, p. 14; Dongala, 1996, p. 11), o por las fuerzas espirituales y curativas que africanos y afrocolombianos les atribuyen a las plantas (Dongala, 1996, Pp. 33-45; Velázquez, 2000, Pp. 83-127); el culto al tambor y a la función comunicativa y espiritual de sus toques (Friedemann, 1985, Pp. 69-76; Mapoma, 1991, Pp. 250, 251), así como la reverencia por los antepasados y la vinculación genealógica de ellos con santos y orichas (Condé, 1999, p. 23; Enciso et al., 2005, Pp. 101-116; Maya, 2005; Serrano, 1998, Pp. 248-259), entre otras pervivencias<sup>4</sup>.

Esas voces africanistas mejoraron la permeabilidad hacia el estudio de los orígenes de los afrocolombianos, resumidos mediante las siguientes asociaciones: (1) 1500-1533- río Guadalquivir-Andalucía-“negros ladinos” y cristianizados; (2a) 1533-1580-curso medio del río Níger, ríos Senegal y Gambia-gente islamizada de afiliaciones mande, yolofo y serere, entre otras; (2b) 1533-1580-ríos de Guinea-branes-zapes-bíafaras, con

4 Junto con el Museo Nacional y el Ministerio de Cultura, el GEACES desarrolla el proyecto “Ritos Fúnebres de los Afrocolombianos y los Raizales”, cuya primera fase de terreno se inició entre junio 16 y julio 30 de 2007 en San Andrés, Providencia y Santa Catalina; Chocó (Quibdó, Istmina y Condoto); norte del Cauca (Padilla, Puerto Tejada, Villarrica y Yarumales); Nariño (Tumaco, Imbilí-carretera, Tulmo, Candelillas, Robles y Espriella) y Cauca (Guapi y Limones). El trabajo etnográfico que Jaime Arocha y Lina del Mar Moreno diseñaron y adelantaron con la guía de Leidy Angulo, Patricia Enciso, Leocadia Mosquera, Orlando Pantoja, Carmen Paz, Rosa Amalia Quiñones, Ruby Quiñones y Dionisio Rodríguez indica que continúan tales pervivencias, así como otras, no obstante las imposiciones hegemónicas alrededor de una antioqueñidad agresiva y excluyente, la guerra, el destierro y la profundización tanto del monocultivo de palma aceitera y caña de azúcar, como de la minería semitecnificada.

sistemas religiosos de carácter integracionista, es decir, que no disocian sus universos simbólicos de la naturaleza; (3) 1580-1640, río Congo-gente de afiliación bantú practicante de la filosofía integracionista del muntu; (4) 1640-1700, ríos Bandana, Volta y demás caudales donde gente de afiliación akán extraía grandes cantidades de oro a partir de otras formas de integracionismo; (5) 1700-1775, curso bajo del Níger, Volta, Cross y Calabar territorios de gente integracionista afiliada con las entonaciones lucumí, ewé, fon e igbo. La inteligibilidad de estos nexos también dependió de profundizaciones como las de Maya (2005, Pp.17-38 y 173-214), así como de las crónicas que el jesuita Alonso de Sandoval escribió en el siglo XVII sobre esas sociedades.

Tan sólo tres de los 40 docentes-estudiantes de nuestro PFPD habían mirado con algún detenimiento el mapa de África. Así para todo el grupo fue difícil localizar accidentes geográficos y aceptar que algunos de los sistemas urbanos y universitarios de África occidental y central antecederan a sus equivalentes europeos. Este vacío se asimila al de estudiantes universitarios como Sonia Londoño (2007) y Liliana Rincón (2007), quienes se afiliaron con nuestro grupo de estudios, porque aspiraban a obtener sus títulos de maestría y pregrado por medio de proyectos de investigación sobre los afrocolombianos. Sin embargo, los programas curriculares que tomaron en ciencia política y antropología incluían muy poco acerca de los africanos y los afroamericanos.

Los proyectos diseñados en clase nos indican que pasamos de la invisibilidad a nuevas representaciones de África y las Afrocolombias. Éstas nos llevaron a recordar una afirmación que Gregory Bateson hizo ya hace más de medio siglo: “En calidad de científicos, nos concierne usar la palabra para elaborar simulacros del universo fenoménico. Es decir, [los] productos [de nuestro quehacer] consisten en transformados verbales de los fenómenos [...]” (1972, p. 413. La traducción es nuestra). Nos parece que, en realidad, a diario todos los humanos realizamos ese ejercicio de fabricar simulacros verbales para manejar nuestras realidades. Sin embargo, no hacemos de manera sistemática lo que sí deben hacer los científicos: mediante publicaciones y reuniones de expertos, debatir si los transformados que erigen representan de manera acertada la realidad. A los “simulacros cotidianos” o de “sentido común” ni los sometemos a pruebas de fiabilidad, ni necesariamente los reemplazamos por otros más complejos, y al no cuestionar su veracidad, tendemos a “naturalizarlos”. Aquí los llamamos estereotipos no sólo cuando redu-

cen las relaciones complejas entre los componentes de un sistema al lazo entre dos de sus elementos, sino cuando definen al nexo como invariable. Con respecto a los proyectos que nuestros docentes-estudiantes diseñaron para superar la invisibilidad con respecto a África y a las Afrocolombias primó este último tipo de simulacros, una solución debatible, como lo analizaremos adelante. Con todo, consideramos que las alternativas que nuestros estudiantes propusieron abren mejores opciones de superar el “ninguneo” tradicional, porque podrán ser sometidas a crítica, contraste y complejización mediante el seguimiento que hagamos en la red de maestros y maestras que estamos formando y la cual vinculará a esos docentes con experiencias comparables desarrolladas en universidades como la Distrital y la Pedagógica. Con todo y esta limitación, fuimos testigos de experiencias inéditas en nuestras vidas.

### ÁFRICA TAMBIÉN ES TU RAÍZ

El 23 de octubre de 2006, nuestro equipo se dio cita en una institución educativa distrital de Engativá. Nuestros docentes-estudiantes querían que presenciáramos una actividad que idearon para divulgar parte de lo que ya habían aprendido en *Elegguá*. La denominaron *África también es tu raíz* e involucró a todos los alumnos del colegio. A las ocho de la mañana prendieron los televisores que hay en cada salón y, valiéndose del circuito cerrado, transmitieron un video que describía el sentido de la convocatoria. Luego, los estudiantes de cada curso comenzaron a desarrollar los ejercicios que los organizadores habían preparado. Veamos las anotaciones de Lina del Mar Moreno:

[Se trataba de...] abrir una puerta para ampliar los conocimientos sobre Afrocolombia con los niños y jóvenes de todos los grados (de preescolar a 11vo grado), tratando de abarcar diversos temas como la literatura, la estética de algunos pueblos africanos, los diferentes tipos raciales que coexisten en el continente y su geografía, enfatizando el carácter didáctico de las tareas propuestas, las cuales aumentaban su complejidad de acuerdo con el nivel de los estudiantes. En el campo de la geografía, los ejercicios iban desde colorear mapas del continente africano, hasta ubicar en los que correspondían a los países actuales del África occidental y central las etno-naciones de las cuales los europeos extrajeron los cautivos que llevaron a la Nueva Granada, así como los principales puertos de embarque de esas costas. Para abordar la estética, valiéndose de pedacitos de tela, plumas, chaquiras y otros materiales

que trajeron de sus casas, los estudiantes de los grados tercero y cuarto de primaria elaboraron trajes típicos de distintos pueblos africanos, basándose en fotografías que los docentes consiguieron [...]; mientras tanto, los jóvenes de sexto de básica recreaban algunos peinados tradicionales utilizando lana y esponjillas y los grados superiores exploraban poesías africanas.

[Con todo y estos logros, identificamos contradicciones. A las maestras les preocupaban] las burlas y bromas de los estudiantes en torno al aspecto del cabello de sus compañeras afrocolombianas. [...] A la docente de Educación Física una de sus alumnas le decía: “¿Cierto profe que Camila se ve muy chistosa cuando se peina? Es que su pelo parece una esponjilla”. [A la de español, también la abordaron con un cuento parecido]: “profe mire cómo se le alborota el cabello. Es que ese pelo es muy chistoso, alborotado y esponjoso, me da risa vérselo”.

A pesar de que a los responsables de esta actividad sus observaciones les habían indicado que la equiparación entre el cabello rizado y las esponjillas para lavar ollas hacía parte de chanzas recurrentes, y aunque buscaban hacer representaciones dignas de la estética africana y afrocolombiana, apelaron a un objeto que produjo el efecto contrario: terminaron por reforzar la interiorización del estereotipo acerca de lo *malo* que es el cuerpo afrocolombiano [...]

Algo comparable sucedió con la actividad sobre la literatura africana. Todos los poemas y narraciones tenían que ver con los cuerpos de las “negras”. Al finalizar el ejercicio a los alumnos del grado 11 se les pidió ilustrar sus lecturas en carboncillo o lápiz. El “simulacro” gráfico de las africanas consistió en una nutrida colección de dibujos de senos, glúteos y voluminosas cabelleras ensortijadas y por lo tanto en un refuerzo del estereotipo sobre la libidinosidad de “los negros”.

## LA HEDIONDEZ IMAGINADA

Otro ejercicio multitudinario tuvo lugar en una de las instituciones cercanas a Bosa:

El miércoles 13 de septiembre de 2006, fuimos invitados a la celebración de la Semana por la Paz. Una de las actividades consistía en lo que los docentes denominaron museos: estudiantes de diversos grados llevaban a cabo representaciones de personajes que de alguna manera habían contribuido a la paz mundial. En el marco de esa actividad, los docentes que

cursaban el PFPD impulsaron la inclusión de San Pedro Claver, en calidad de protector de los cautivos africanos que llegaban a Cartagena. Así, estudiantes de séptimo grado montaron un sainete recreando el paisaje colonial: en un rincón, había unos “indígenas”, representados por medio de costales de fique y caras pintadas, quienes intentaban encender fuego frotando palitos, mientras que unas españolas se pavoneaban con sus sombrillas y vestidos largos. Por su parte, a los “esclavos” los representaban unos niños “blancos” que se habían pintado el cuerpo de negro y vestido con unas especies de taparrabos que a duras penas les cubrían sus partes íntimas. Sus espaldas ostentaban rayas de pintura roja, recordando los latigazos que les propinaban los esclavistas. El cura, claro está, era Claver.

Mostraban que a las españolas les preocupaba la salud espiritual de los esclavizados, porque no les permitían ingresar a la iglesia. San Pedro Claver actuaba como su defensor, diciendo “déjenlos entrar, ellos también tienen derecho, ¡no sean racistas!”. Una vez dentro del templo, y con todo y su magnanimidad, las mismas mujeres comenzaron a protestar: “los negros huelen a feo, sáquenlos de la iglesia. ¡No queremos que se arrodenen junto a nosotras!”. Claver volvía a resolver el conflicto racial poniendo a los africanos en la parte de atrás del templo, alejados de las españolas, donde su olor no las perturbara (Moreno, 2007).

Sin duda, y pese a no haber sido alumno de nuestro PFPD, pero siguiendo los consejos de quienes sí lo fueron, el guionista habría roto la invisibilidad dentro de la cual su institución educativa había mantenido a los africanos. Sin embargo, el “transformado verbal” que creó los dejó reducidos a la desnudez y a la supuesta fetidez innata de sus cuerpos, dos lugares comunes más bien indisputados dentro del racismo árabe y europeo y dentro de sus reinterpretaciones americanas, tal y como los alumnos del PFPD habían aprendido al leer y analizar en clase la novela de Condé (2000, p. 61), entre otros materiales pertinentes. Esa persona tampoco se informó de lo que en realidad hacía Claver y se limitó a darle rienda suelta a una creatividad que genera interrogantes sobre la multiplicación de los conocimientos adquiridos en este tipo de cursos. Nos preguntamos si nuestros alumnos se adueñaron de las enseñanzas que les brindamos con aquellas conferencias y lecturas respecto de la complejidad e inequidad del sistema de castas socioraciales que existió en Cartagena durante la Colonia (De la Rosa y Moreno, 2005; Friedemann y Arocha, 1986: 167-175); a la forma como los cautivos habían convertido a los cabildos, que los españoles les habían permitido formar en espacios

para resistir la pérdida de la libertad; a las actividades de Claver, las cuales involucraron la higiene de los cautivos para restituirles la salud perdida y librarlos de la hediondez que sí les dejaba el encierro obligado por la espantosa travesía atlántica. Del mismo modo nos preguntamos sobre el destino que habían tenido las conferencias sobre lo que es un prejuicio racial y lo que implica un estereotipo, asunto que tiene que ver con otras de las instituciones educativas representadas dentro de nuestro PFPD (Rincón, 2007). Por último, ¿qué habría pasado con los instrumentos de autorreflexión que les ofrecimos?

### DIARIOS SOBRE LA ESCUELA Y SOBRE SÍ MISMO

Hicimos talleres sobre cómo realizar y consignar observaciones acerca de los escenarios físicos y sociales de nuestras actividades, y sobre nosotros mismos, previendo abordar interrogantes acerca del racismo. Partimos de que el adiestramiento para la discriminación es uno de los secretos mejor guardados. Por medio de mecanismos “inocentes”, como el reiterar chistes sobre la negra María José—cuya manera de hablar pasa a ser un simulacro verbal cotidiano de su incapacidad de formular raciocinios complejos—, familia, escuela y medios coinciden en aleccionar a los niños de tal modo que naturalizan las prácticas de la invisibilidad y la estereotipia. Si bien nuestros alumnos aceptaron el reto que les proponíamos en esta parte del PFPD, trataban de blindar el acceso a verdades incómodas, alegando que para ser buenos docentes no era necesario investigar sobre la escuela ni reflexionar sobre sí mismos. Para acercarnos a este último reto realizamos talleres de “diario intensivo” que cubrieron buena parte de los ejercicios que ideó el psicólogo yunguiano Ira Progoff, incluyendo los delimitados de (a) quienes somos al momento de comenzar a escribir sobre nosotros mismos; (b) cuáles son los hitos de nuestra formación personal; (c) qué encrucijadas caracterizan nuestros trayectos individuales; (d) cuáles son nuestros sueños y ensoñaciones más recurrentes, y cómo podemos dialogar con unos y otras, y (e) cómo se desarrolla nuestra cotidianidad, según nos lo vaya revelando la bitácora con la cual nos vamos familiarizando a medida que somos más competentes en el arte de escribir sobre nosotros mismos. Todo esto se realiza mediante búsquedas espontáneas, no lineales, que se inician luego de haber logrado estados de relajación física y mental que nos aproximen a la vigilia. Más adelante, sistematizamos esas búsquedas a lo largo de dimensiones que —siguiendo las enseñanzas de Gregory Bateson— hemos denominado egosistémicas, ecosistémicas y sociosistémicas. Propusimos que en los talleres los estudiantes expusieran aquellas entradas de

sus diarios que no vulneraran su intimidad. Ante lo que nos pareció ser una pasividad que no habíamos detectado en talleres anteriores sobre los mismos instrumentos de introspección, sugerimos suspender los ejercicios. Sin embargo, una maestra rompió el silencio y dijo que no se trataba de pasividad, sino de timidez, y compartió el estremecimiento que había experimentado al recuperar imágenes olvidadas sobre la desaparición forzada de su padre. Otra —con una vergüenza difícil de nombrar— reconoció cómo varios años atrás, y pese a quererlo mucho, había roto con un novio porque era negro. Una más añadió que el diario le había permitido rescatar, nombrar y hacer explícito el dolor debido a la pobreza dentro de la cual transcurrió su niñez. La siguiente habló de que le había costado trabajo plasmar en palabras escritas la guerra y el destierro forzado del cual había sido víctima, así como su llegada a la ciudad y las dificultades para adaptarse a los nuevos espacios y usanzas. A su vez y a partir de las tutorías, Natalia Guevara anota que

[...] otra docente contaba el caso de una amiga originaria de la Costa Caribe a quien su madre le decía que no debía casarse con un hombre afrocolombiano para no “dañar la raza”. Asimismo, una maestra de básica narra una conversación sostenida con la mamá de un niño cartagenero de quien sus compañeritos se burlaban por sus rasgos físicos: la mujer decidió hablar con la profesora ante las agresiones constantes contra su hijo (las cuales incluían, por ejemplo, perseguirlo hasta su casa gritándole “negro”). La señora no paraba de repetir — ¡es que mi niño no es negro!—.

Para la misma Natalia Guevara, la identificación de momentos olvidados, junto con los recorridos etnográficos por las Afrocolombias, incentivó los sondeos familiares que los “profes” habían iniciado con niños y niñas de primaria circulando

[...] cuadernos viajeros, recogiendo historias de vida y narraciones orales de los estudiantes o sus familiares. Las docentes enviaban el cuaderno con sus alumnos, quienes escribían sobre su lugar de origen, el nombre de sus padres y abuelos, las actividades a las cuales se dedicaban y sus relaciones con ellos, adjuntando las respectivas fotos, en caso de que existieran. [E]l propósito de estas búsquedas consistía en... conocer más la historia de los estudiantes y motivar el respeto por las diferencias.

En otro colegio, una maestra [...] recogió la historia de vida de una abuela y [...] la incluyó... en un material educativo [...] que su grupo diseñó... La mujer era originaria de Condoto (Chocó) y dijo

cómo había sido su familia, de qué manera realizaba la extracción artesanal de oro y cómo sintió que la discriminaban desde que llegó a Bogotá.

Al comparar las experiencias con este tipo de métodos de investigación, nos percatamos de que quizás pueden funcionar mejor para registrar hechos “de afuera”, que para los de la autoreflexión personal. El caso que detalla Sonia Londoño sobre de Óscar y Lucumí es significativo:

En las reuniones de tutoría noté que las docentes de un colegio cercano a Bosa hablaban con insistencia de sus estudiantes afrocolombianos, en particular de dos niños entre los 8 y los 10 años. Sus actitudes, su relación con los compañeros de curso, y su desempeño académico les causaban tal curiosidad que decidieron indagar sobre sus vidas. Hallaron que uno de los padres era raspachín de hojas de coca. Por eso permanecía lejos de Bogotá y no veía mucho a su mujer, quien le pedía a su hermana ocuparse del niño [...] Les parecía extraña la soltura con la cual ellos se portaban y en las tutorías trajeron a colación cómo a Lucumí le había dado por irse a pasear en el Transmilenio. Como no conocía el sistema, duró perdido un par de días, sin que la madre manifestara mayor angustia. De ahí que cuestionaran el que esos niños no hubieran crecido dentro una familia nuclear, a la cual valoraban como ideal. [...] El diagnóstico por parte de una de ellas no se hizo esperar, y culpó a su medio familiar, al cual de antemano veía como inestable. Se le explicó que el de la familia nuclear no era el único modelo de organización y que podría pensar en averiguar si varias familias elementales de la misma ascendencia convivirían en el barrio y que debido a sus lazos de parentesco se apoyarían una a otras con el cuidado de los niños. Sin embargo, eso de que a una unidad formada por la madre y su prole se le considerara como una familia, así se llamara elemental, pareció no resultarle convincente y de ese modo más bien se atrincheró en su visión. Sin embargo, otra de las docentes [...] ya evaluaba y cuestionaba su manera de actuar y pensar con respecto a esos estudiantes. Se mostró confundida y en conflicto con algunas de sus conductas frente a los estudiantes y compañeros docentes afrocolombianos. [...] El confrontar sus posiciones fue algo bastante positivo, porque le permitió valorarse como docente y como ser humano [...]. No obstante, en lo que sí coincidieron ambas profesoras fue en [el andinocentrismo mediante el cual caracterizaban...] al estudiante del interior en calidad de... ser calmado y [a los de ...] “zonas tropicales [como personas con ...] “problemas de conducta”.

Otra opción es que el “autoetnografiarse” sirva para identificar problemas, aunque no necesariamente para solucionarlos. Veamos: En un colegio vecino de Cazuca, a las maestras de básica las impresionó un conjunto de jóvenes bogotanos que cantaban, tocaban marimba, cununos y guasáes. Lograron ayuda financiera externa para llevarlos al colegio y ambientaron la presentación que les harían a toda la comunidad educativa, llenando uno de los salones de carteleros sobre Afrocolombia, comenzando por un mapa de África y otro de América ligados por unas flechas quizás dibujadas sin haber repasado las notas que las organizadoras debieron tomar en nuestras clases. Guevara anota que más adelante figuraban ampliaciones de páginas de libros que habíamos recomendado, junto con un panteón de futbolistas y boxeadores, el cual indicaba que los estudiantes se habían limitado a “copiar y pegar”, evidenciando, quizás, que las promotoras de la tarea se habían preocupado más por exhibir un producto que diera cuenta de su trabajo que por reflexionar con sus alumnos y otros maestros acerca de las raíces profundas de la discriminación. De ahí que el letrero explicativo racializara a quienes aparecían en los retratos porque los identificaba como “negros importantes”.

Como en otras instituciones educativas (Rincón, 2007), eran evidentes las disonancias entre ese tipo de prácticas pedagógicas y la conscientización que debería derivarse de nuestras conferencias, debido a que estas últimas ratificaban el sentido ético y político de reemplazar los términos que habían creado los esclavistas para reducir a los africanos a una “raza de negros”, por “afrocolombianos” o “afrodescendientes” entre otras denominaciones que sacaran a la luz la dignidad del pasado e identidad de esas personas y pueblos. Con todo y la autorreflexión mediante los diarios o las críticas llevadas a cabo en las tutorías, para aquella celebración consistente en la presentación pública de los proyectos diseñados dentro del PFPD, las mismas maestras exhibieron un material educativo sobre la trata esclavista. A sus hitos históricos los iba introduciendo el héroe que ellas habían creado e ilustrado y a quien, nada más ni nada menos, ¡habían bautizado como “el negro Juan”!

#### LOS INSTITUTOS DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS

Ese día de fiesta, cuando la plazoleta del Edificio de Posgrados de nuestra Facultad se llenó de colores vivos, pancartas, cartillas, juegos, fotografías y videos, atestiguando los logros que Elegguá inspiró, al negro

Juan no lo dejaron solito. Unas de nuestras alumnas más aventajadas repartieron unos prendedores de caucho alusivos a nuestras tres raíces, un indio de tez cobriza y pluma en la cabeza; un blanco de barba poblada y una negrita de pañoleta anudada sobre la frente, igualita a la del logo de los *pancakes Aunt Jemima*. ¿Fracasamos? La red de maestros a la cual dimos origen en 2007 nos dirá qué aprehendieron nuestros alumnos de todos los contenidos que les ofrecimos o si quedaron con un batiburrillo de regiones, ríos, conceptos, etnonaciones, formas de resistencia, sistemas polimorfos de producción agrícola, pesquera y minera, además de unos métodos quizás extraños para observar la realidad.

Con estos pensamientos en mente, para el curso de 2007 simplificamos parte de los contenidos, redujimos la cantidad de lecturas, evitamos las reflexiones teóricas alrededor de los métodos de investigación y reorganizamos las tutorías. Sin embargo, no es mucho lo que podamos hacer con respecto al papel de multiplicadores que directivos de los colegios y funcionarios de la Secretaría de Educación esperan de nuestros exalumnos. Hacia el futuro, el diseño de un PFPD sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos debe incluir de manera más decidida a rectores y funcionarios, con el fin de que esa innovación no se quede como una asignatura marginal de la cual son responsables los profesores de sociales y cuyo producto principal consista en las presentaciones para las fiestas a las cuales ya aludimos. No creemos que los ideales de interdisciplinariedad y transversalidad que se contemplan para la Cátedra puedan alcanzarse dentro del marco actual.

Una proyección más firme implica negociar tiempos y espacios que aún son precarios, con el fin de que los exalumnos sistematicen la transmisión de lo aprendido sobre África y Afroamérica. No se trata tan sólo de ofrecer unos cuantos talleres y repartir unas bibliografías, sino de hacerles el debido seguimiento para apreciar, por ejemplo, cómo los profesores de matemáticas se apropian de ideas sobre manejos temporales o ambientales y contribuyen a explicarlos e incorporarlos a los pénsums vigentes. En este sentido el trabajo de la profesora Stella Escobar es paradigmático, debido a que busca implantar en Bogotá las prácticas agrícolas femeninas de los patios y *zoteas* del Pacífico y la zona plana del norte del Cauca (Arroyo, 2001). Se trata de un proyecto que se extiende a lo largo de todo el año lectivo y ata en la misma unidad a profesores y estudiantes del colegio, familias de los barrios aledaños y

miembros de otras comunidades educativas. La maestra Escobar ha desarrollado un lenguaje claro que tiene un puente sólido entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, dándole al conocimiento local una legitimidad inédita dentro de los ámbitos escolares.

Mediante la tesis de maestría de Sonia Londoño, pronto podremos apreciar los logros de esta propuesta de innovación etnoecológica. Sin embargo, así pueda difundirse por todas las instituciones del Distrito, no nos cabe duda de que será insuficiente para desaprender el racismo troquelado en nuestras mentes durante los últimos 400 años. No creemos que de verdad sea posible corregir invisibilidad y estereotipia dentro de la marginalidad en la cual los sistemas educativos, incluido el universitario, mantienen a los estudios sobre África y las Afrocolombias. No sólo urgen reformas curriculares que incluyan estética, geografía, historia, etnología, demografía y politología de las etnonaciones donantes de cautivos, sino también convocatorias que de manera explícita dibujen el tipo de expertos que deben contratarse para llenar vacíos que son, sin duda, de carácter estructural. Los institutos de investigaciones afrocolombianas, con presencia no sólo en Bogotá sino en diferentes lugares del país, lograrían visibilizar los aportes de las culturas afrocolombianas a la construcción de la Nación y a contextos regionales específicos. Además, permitirían revelar conocimientos afrocolombianos hasta ahora no reconocidos como válidos por la cultura hegemónica, como sucede con respecto al manejo de los ecosistemas, a la etnobotánica, a la etnomedicina y a la afroteología, entre otros. La transformación del sistema educativo será posible en la medida en que maestros y estudiantes sean conscientes de los mecanismos de invisibilización y estereotipia que operan dentro y fuera del mismo. La erosión de un sistema de pensamiento que ha reforzado estas prácticas requerirá de un trabajo continuo en torno al conocimiento y a la valoración de África y las Afrocolombias y deberá llevarse a cabo mediante una alianza permanente entre la escuela y los institutos de investigaciones.

Sólo ampliando el conjunto de interesados y concedores será posible montar los institutos requeridos para desarrollar soluciones de largo alcance, que vinculen a las universidades africanas, africano-norteamericanas y europeas. Metamorfosis profundas darán lugar a que tanto la gente de África occidental y central como sus descendientes en las Américas no queden reducidos a las representaciones de muñecas voluptuosas, vestidas de pepitas blancas sobre fondos rojos, con sus palanganas de frutas sobre la cabeza.

## REFERENCIAS

1. Achebe, C. (1997). *Todo se desmorona*. Barcelona: Ediciones Étnicos del Bronce.
2. Almario, O. (2007). Reparaciones Contemporáneas: de la Memoria de la Esclavitud al Cuestionamiento de la Exclusión Social y el Racismo. En: C. Mosquera y L. Barcelos (Eds.), *Afro-reparaciones: Memorias de la esclavitud y justicia reparativa para negros, afrodescendientes y raizales*. Bogotá: Grupo de Estudios Afrocolombianos, Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia, pp. 183-210.
3. Arocha, J. (1999). *Obligados de Ananse: hilos ancestrales y modernos en el Pacífico colombiano*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
4. Arocha, J. (2003). Diarios contaos, otra manera de hacer visibles a los afrocolombianos en la antropología. En: C. Mosquera (Org.), *150 años de la abolición de la esclavización en Colombia: Desde la marginalidad a la construcción de la nación*. Bogotá: Aguilar, pp.: 474-497.
5. Arocha, J., et al. (2001). *Convivencia interétnica dentro del Sistema Educativo de Bogotá*. Bogotá: Programa RED y Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. Inédito.
6. Arocha, J y Moreno, L. del M. (2007). Andinocentrismo, salvajismo y afro-reparaciones. En: C. Mosquera y L. Barcelos (Eds.), *Afro-reparaciones: Memorias de la esclavitud y justicia reparativa para negros, afrodescendientes y raizales*. Bogotá: Grupo de Estudios Afrocolombianos, Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia, pp. 587-616.
7. Arroyo, J., et al. (2001). *Zoteas: Biodiversidad y relaciones culturales en el Chocó biogeográfico colombiano*. Quibdó: Instituto de Investigaciones del Pacífico.
8. Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.
9. Condé, M. (1999). *Yo, Tituba, la Bruja Negra de Salem*. Barcelona: Muchnik Editores, SA.
10. Condé, M. (2000). *Segu, la saga de los Traoré en el África de los siglos XVIII y XIX*. Bogotá: Ediciones B, Grupo Z.
11. De Sandoval, A. (1987) [1625 org.]. *In Tratado sobre la Esclavitud*. Madrid: Alianza.
12. De la Rosa, L y Moreno, L del M. (2005). *Virgen de la Candelaria: fiesta, historias y huellas entre el Caribe y el Pacífico*. Monografía presentada para obtener el título de antropólogas. Bogotá: Departamento de Antropología, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
13. Dongala, E. (1996). *El Fuego de los Orígenes*. Barcelona: Ediciones Étnicos del Bronce.
14. Enciso, P y narradores raizales. (2004). *Los hilos que amarran nuestra historia: historia oral y memoria colectiva, herramientas para fortalecer la identidad y la convivencia interétnica en San Andrés, Providencia y Santa Catalina*. Bogotá: Native Foundation for the Archipelago's Sustainable Development y GTZ.
15. Friedemann, N. S. de. (1984). Estudios de negros en la antropología colombiana: presencia e invisibilidad. En, Arocha, J y Friedemann, N. S. de, (eds). *Un Siglo de Investigación Social: Antropología en Colombia*. Bogotá: Etno, pp.: 507-572).
16. Friedemann, N. S. de. (1985). *Carnaval en Barranquilla*. Bogotá: Editorial La Rosa.
17. Friedemann, N. S de y Arocha, J. (1986). *De sol a sol, génesis, transformación y presencia de los grupos negros en Colombia*. Bogotá: Planeta Editorial.
18. Garcés, D. (2004). Aproximación a la situación educativa afrocolombiana. En: A. Rojas (Comp.), *Estudios Afrocolombianos. Aportes para un Estado del Arte*. Popayán: Universidad del Cauca, pp.:147-176.
19. Guevara, N. (2007). *Abriendo una ventana hacia África y Afrocolombia*. Bogotá: Grupo de Estudios Afrocolombianos, Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia, manuscrito.
20. Kapuscinski, R. (2005). *Ébano*. Barcelona: Crónicas Anagrama.
21. Londoño, S. (2007). *Haciendo visible lo invisible*. Bogotá: Grupo de Estudios Afrocolombianos, Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia, manuscrito.
22. Mapoma, M. I. (1991). The Nature of Music among the Bantu as Seen through the Bemba People. En Obenga, T y Souindoula, S., (eds). *Racines Bantu, Bantu Roots. Libreville* (Gabón): Centre International des Civilisations Bantu (CICIBA), pp. 249-261.

23. Maya, L. A. (2005). *Brujería y reconstrucción de identidades entre los africanos y sus descendientes en la Nueva Granada, Siglo XVII*. Bogotá: Ministerio de Cultura, premio a obra inédita en historia.
24. Moreno, L. de M. (2007). *Reaprender el mundo para combatir la invisibilidad*. Bogotá: Grupo de Estudios Afrocolombianos, Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia, manuscrito.
25. Múnera, A. (2005). *Fronteras imaginadas. La construcción de las razas y de la geografía en el siglo XX colombiano*. Bogotá: Planeta.
26. Murillo Murgueitio, A. J. (2003). *Afrocolombian Students, Language and their Construction of Identity: a Case Study*. Tesis para optar por el título de Maestría. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación.
27. Progoff, I. (1975). *At an Intensive Journal Workshop*. New York: Dialogue House.
28. Rincón, C. L. (2007). *Etnografía del aula en una institución educativa distrital*. Bogotá: Grupo de Estudios Afrocolombianos, Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia, manuscrito.
29. Serje, M. (2005). *El Revés de la Nación: Territorios salvajes, fronteras y tierras de nadie*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Antropología, Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales.
30. Serrano, J. F. (1998). "Hemo de Mori cantando, porque Llorando Nací" Ritos Fúnebres como Forma de Cimarronaje. En Maya, A, (ed). *Los afrocolombianos, geografía humana de Colombia*, tomo IV. Bogotá: Instituto de Cultura Hispánica, pp.: 243-262.
31. Soler, S. (en prensa). Racismo y discurso. La Representación de la diversidad étnica en los textos de ciencias sociales en Colombia. En: J. Arocha (Ed.), *Nina S. de Friedemann, cronista de resistencias y disidencias*. Bogotá: Grupo de Estudios Afrocolombianos, Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia.
32. Vásquez, C. C. (2007). Aquí ellos también son iguales: una aproximación al racismo en el ámbito escolar. En: C. Mosquera y L. Barcelos (Eds.), *Afro-reparaciones: Memorias de la esclavitud y justicia reparativa para negros, afrodescendientes y raizales*. Bogotá: Grupo de Estudios Afrocolombianos, Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia, pp. 647-660.
33. Velásquez, R. (2000). *Fragmentos de historia, etnografía y narraciones del pacífico colombiano Negro*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.