

UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR, SEDE ECUADOR

MAESTRIA EN ESTUDIOS DE LA CULTURA
MENCION DIÁSPORA AFROANDINA

**GUARDIANES DE LA DIFERENCIA.
EL CASO DE LA REPRESENTACIÓN “COMUNIDADES NEGRAS” EN
COLOMBIA**

EDNA DEYANIRA HERRERA SINISTERRA

Quito, marzo del 2007

Al presentar esta tesis como uno de los requisitos previos para la obtención del título de magíster de la Universidad Andina Simón Bolívar, autorizo al centro de información de la universidad para que haga de este trabajo un documento disponible para su lectura y copia según las normas de la institución

Estoy de acuerdo en que se realice cualquier copia de esta tesis dentro de las regulaciones de la universidad, siempre y cuando esta reproducción no suponga una ganancia económica potencial.

Sin perjuicio de ejercer mi derecho de autora, autorizo a la Universidad Andina Simón Bolívar para la publicación de la tesis, o de parte de ella, por una sola vez dentro de los treinta meses después de su aprobación.

Edna Deyanira Herrera Sinisterra
Castellón-España, marzo del 2007

UNIVERSIDAD ANDINA SIMON BOLIVAR, SEDE ECUADOR

MAESTRIA EN ESTUDIOS DE LA CULTURA
MENCION DIASPORA AFROANDINA

**GUARDIANES DE LA DIFERENCIA.
EL CASO DE LA REPRESENTACIÓN “COMUNIDADES NEGRAS” EN
COLOMBÍA**

EDNA DEYANIRA HERRERA SINISTERRA

DIRIGIDA POR: EDUARDO RESTREPO

Castellón-España, septiembre del 2006

Resumen

En los estudios afrocolombianos existen una serie de problemas y preguntas que no pueden ser planteadas por la limitación en las prácticas discursivas de las disciplinas. Desde éstas se ha producido una representación etnizada de la gente “negra” en Colombia, en la que no es posible considerar realmente su carácter diverso y heterogéneo, lo que articula nuevas formas de subalternización. Este trabajo indaga en las prácticas de representación de la política educativa sobre las concepciones que reproducen subjetividades racializadas de tipo colonial.

Tabla de contenido

Resumen	4
Introducción	6
1. Capítulo. El modelo crítico de identidad y las políticas de representación en Colombia	10
1.1 Las figuras de la identidad	18
1.2 Las figuras de la diferencia y la diáspora	23
1.3 El modelo oficial de la identidad.....	26
1.4 La etnización de la representación “comunidad negra”	33
2. Capítulo. El papel de la representación en las luchas políticas.....	38
2.1 Las posibilidades de la representación: comunidad distintiva, luchas políticas por la localidad y articulación	52
2.2 Otro marco interpretativo: interculturalidad epistémica y diferencia cultural	54
Conclusión	59
Bibliografía.....	61

Introducción

[...] Porque el pasado está vivo, aunque haya sido enterrado por error o infamia, y porque el divorcio del pasado y el presente es tan jodido como el divorcio del alma y el cuerpo, la conciencia y el acto, la razón y el corazón.
Eduardo Galeano¹

Guardianes de la diferencia, centinelas de las formaciones del poder moderno y occidental, que preservan las jerarquías étnicas, las ideas sobre identidades acabadas basadas en un origen común y subjetividades universalmente compartidas. Guardianes que amenazan con mantener intactas las estructuras que institucionalizan nuevos modos de inferiorización y subordinación, que reproducen los procesos de racialización de la gente negra en Colombia.

La expresión *guardianes de la diferencia* retoma la idea de “guardianes de la naturaleza” introducida en la reflexión académica colombiana con la representación etnizada, con la que los discursos expertos justifican la política de respeto y reconocimiento multiculturalista de las poblaciones indígenas y negras del país. Esta concepción del “otro”, asigna el papel de protectores de recursos naturales, pero paradójicamente en el mismo contexto de ley se dispone la implementación de procesos de capacitación y formación en educación ambiental, para “enseñarles” como proteger tales recursos. Planteamientos como estos hacen de la ley para grupos étnicos y la política cultural en general, un terreno difuso, tanto por la posición ambivalente que se le asigna al sujeto étnico, como por el tipo de integración o incorporación que oferta el modelo de convivencia social multiculturalista. Esta ambigüedad en la nueva representación de la diferencia es lo que, a mi manera de ver, hace de la nueva política educativa un campo de disputa por la representación. “De manera general, se puede plantear que las políticas de la representación refieren a la “producción” de un

¹ Eduardo Galeano, *Ser como ellos*, Siglo XXI, Argentina, 1992

“nosotros” (y, por tanto, de un otros) en nombre del cual se habla, conoce y actúa.” (A. Rojas y E. Castillo 2005:23-24)²

Del problema anteriormente planteado, este trabajo busca responder a la pregunta central sobre de que manera las políticas de representación en la educación autorizan una subjetividad particular. Para abordar esta pregunta se examina cómo ha sido concebida la diferencia cultural afrocolombiana en la política educativa que se expresa en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y de qué forma ésta contribuye o no a un posicionamiento político y epistémico de la diferencia cultural en la escuela.

Para identificar las condiciones y posibilidades que ofrece el reconocimiento de la política educativa en Colombia al sujeto “étnico”, parto de que la ambigüedad en su definición reproduce formas de subordinación y exclusión, para lo cual indago en las estrategias enunciativas de la política educativa, sobre las concepciones que reproducen subjetividades racializadas y racilizadoras. El enfoque se enmarca en la teoría social contemporánea de los estudios que problematizan las relaciones entre sujeto, conocimiento y poder en condiciones o contextos de opresión como la teoría crítica, la feminista, poscolonial y de la raza, cuya literatura y categorías de análisis han influenciado de manera importante a los estudios culturales, donde se inscribe específicamente este trabajo. Esta convergencia de intereses en el pensamiento y la realidad histórica en oposición a que ciertas modalidades de opresión se sigan perpetuando, se constituyen en este trabajo en una posibilidad para aportar a los estudios y al movimiento social afrocolombiano, herramientas críticas y metodológicas que permiten enfrentar epistemicamente las nuevas modalidades de invisibilización, y sujeción. El diálogo entre los enfoques de autores y autoras que coinciden en esta convergencia, me han alentado a revisar las concepciones de la diferencia cultural

² Axel Rojas y Elizabeth Castillo, *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*, Editorial Universidad del Cauca, Serie Estudios Sociales, Colección Culturas y Educación, Cali, 2005.

afrocolombiana en la normatividad sobre educación para grupos étnicos, al problematizar el concepto de diferencia que está íntimamente relacionado con el de identidad y, por tanto, aproximarme al papel que la identificación tiene en la producción y asunción de las identidades, en el complejo entramado social y subjetivo que hay en una posición de identidad.

Las fuentes utilizadas son la normativa educativa colombiana para grupos étnicos expedidas de 1998 al 2004, como marco de análisis del documento de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, sobre el cual desarrollo la observación de las políticas de representación. A su vez, hacen parte de las fuentes mis experiencias personales en el acompañamiento a los procesos de comunidades negras en Ibagué y Bogotá, desde el año 2000, mi trabajo como etnoeducadora en las instituciones públicas de educación en el año 2004, donde tuve la oportunidad de participar y conocer diversas experiencias educativas de implementación de la Cátedra en Bogotá, y la participación en el proyecto etnoeducativo de la Maestría en Estudios de la Cultura, Mención Diásporas Afroandina de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, coordinado por la profesora Catherine Walsh, quien en el 2004, inaugura este programa con el interés de “crear nuevos lugares de pensamiento donde, desde la historia, la memoria, el dolor y los conocimientos diversos, pueda generarse un colectivo pensar, que busca estimular el pensamiento desde lo afro, poniéndolo en debate y diálogo con otras lógicas, perspectivas y construcciones de conocimiento” (C. Walsh, 2004:8-9)³.

La mirada que aporta esta investigación a la trayectoria de los estudios afrocolombianos, radica no sólo en demostrar las nuevas formas de exclusión del registro multiculturalista, sino y principalmente en desanclar a los estudios

³ Catherine Walsh, “Colonialidad, conocimiento y diáspora afro-andina: Construyendo etnoeducación e interculturalidad en la universidad”, en Eduardo Restrepo y Axel Rojas, editores., *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca, Colección Políticas de la Alteridad, 2004, pp. 1-12

Afrocolombianos de la noción comunalizada y exotizante de lo afrocolombiano circunscrita al Pacífico rural ribereño (E. Restrepo, 2004)⁴. En este sentido, busca descubrir en el campo de lo educativo una posibilidad para intervenir en los procesos que reproducen la dominación a través de las historias de luchas de la comunidad educativa, de sus formas de teorizar, de sus modos de organización y transformación de prácticas desestabilizadoras de las políticas oficiales de representación.

El documento está dividido en dos capítulos. En el primero desarrollo el material conceptual o marco interpretativo con el que hago el análisis de la normatividad educativa para “comunidades negras” y establezco las concepciones que la construyen como posición de identidad en la política de representación esencialista de los discursos expertos sobre la diferencia en Colombia. En el segundo capítulo me concentro en estudiar el papel de la representación en las luchas políticas, sus limitaciones y posibilidades para una alternativa en la educación que intervenga en los procesos de racialización. Todo el documento es un ejercicio de demostración sobre la legitimidad y autenticidad de las luchas por los significados y por otros modos de existencia que han sido descalificados por la hegemonía cultural impuesta desde la colonización.

⁴ Eduardo Restrepo. “Notas sobre algunos aportes de los estudios culturales al campo de los estudios afrocolombianos”, *Escrito para el Diplomado en Etnoeducación Afrocolombiana*, Bogotá, mayo del 2004.

Capítulo 1: El modelo crítico de identidad y las políticas de representación en Colombia

En este primer capítulo planteo una perspectiva conceptual para estudiar los términos que autorizan la pertenencia a la diferencia étnica de la población negra en la realidad oficial de la nación colombiana. Esto a partir de la transformación de una representación discursiva que pasa de lo “negro” a lo “afrocolombiano” (A. Rojas y E. Castillo, 2005) sobre el reconocimiento político y de derechos especiales que crea la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Pero antes de iniciar, es necesario realizar algunas puntualizaciones sobre el marco teórico que voy a utilizar para examinar la identidad negra en Colombia.

En la última década se han realizado importantes aportes en los Estudios Afrocolombianos, permitiendo enriquecer y ampliar los problemas y marcos de interpretación sobre el tema de la identidad. Sin embargo, existen una serie de problemas y preguntas que continúan sin ser planteados desde las teorizaciones actuales, debido a que las prácticas discursivas de la disciplina se encuentran significativamente limitadas. Se trata de la “[...] incapacidad conceptual de los antropólogos de pensar desde los cruces e intersticios de grupos humanos en contextos de modernidad y globalización” (E. Restrepo 1997:286, citado por A. Rojas 2004:161)⁵. Como lo anota Rojas (2004), dicha limitación no es exclusiva de la antropología, sino de las ciencias sociales en general. Es en este contexto donde surge la necesidad de plantear teorizaciones adecuadas a los sentidos que la gente construye al reconocer y/o

⁵ Eduardo Restrepo, “Afrocolombianos, antropología y proyecto de modernidad en Colombia”, en María Victoria Uribe y Eduardo Restrepo (eds.), *Antropología en la modernidad, ICANH, Bogotá, 1997, pp. 279-319, citado por* Axel Rojas, “Subalternos entre los subalternos: presencia e invisibilidad de la población negra en los imaginarios teóricos y sociales”, en *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*, Editorial Universidad del Cauca, Colección políticas de la alteridad, Cali, 2004, pp. 157-172.

posicionarse en una identidad particular, así como a que algunos procesos de dominación no se continúen manteniendo invisibles (A. Brah, 2004)⁶.

La teoría y la política de los discursos identitarios en Colombia adolecen de una reflexión comprometida con la problemática de la racialización de la subjetividad, es decir, con el hecho de subalternizar a un conjunto de personas con base a consideraciones de color, sin embargo, la racilización como proceso social y subjetivo no solo instituye una relación asimétrica referida al color, sino también del orden de lo cognitivo. Dado que si la subjetividad es un proceso de formación que se constituye en nuestra relación con el mundo (y esta relación se caracteriza, en el contexto de la realidad colombiana, por una política de desigualdad y exclusión del sujeto afrocolombiano en las estructuras socioeconómica y de poder político), esto tiene efectos sobre el conocimiento, no sólo en cuanto al estatus que en la academia puedan llegar a tener los Estudios Afrocolombianos, sino también con respecto a que se reconozca que el sujeto afrocolombiano represente una diferencia cognitiva en la producción de conocimientos. Sin embargo, no se trata de erigir un cuerpo acabado de teorías y conceptos, pero sí de legitimar una forma particular de producir conocimiento, es decir, de experimentar, de representar y de legitimar una relación particular con el mundo.

Problematizar la relación entre política educativa y diferencia cultural, lleva a descentrar el problema de la identidad afrocolombiana, por una parte, de los discursos de etnicidad, dado que como afirma Walsh: “las diferencias en la práctica concreta, no parten de la etnicidad en sí, sino de una subjetividad y un locus de enunciación definidos por y construidos en la experiencia de subalternización social, política y

⁶ Avtar Brah, “Diferencia, diversidad, diferenciación”, en Bell Hooks, Avtar Brah, Chela Sandoval, Gloria Anzaldúa...*Otras inapropiables: feminismos desde las fronteras*. Mapas, traficantes de sueños, Madrid, 2004, pp. 107-136.

cultural de grupos pero también de conocimientos” (C. Walsh, 2002: 7-8)⁷, y por otra, del problema en torno a la definición de la identidad nacional. Estas consideraciones en el análisis nos sitúan en el horizonte de la diferencia desde la teoría feminista, y la vertiente de los estudios culturales influenciada por la teoría poscolonial y la teoría crítica de la raza. La teoría feminista de la diferencia es relevante para esta elaboración por su especial atención en situar las luchas por la diferencia en la experiencia y la subjetividad. La vertiente de los estudios culturales y la teoría crítica de la raza son pertinentes en tanto han identificado en las representaciones un campo de cuestionamiento sobre prácticas discursivas y políticas de exclusión, que toda sujeción entraña (S.Hall, 2003)⁸.

En concreto, los autores y categorías de análisis en este estudio son: Avtar Brah, desde la teoría feminista en su trabajo “Diferencia, diversidad, diferenciación” y los estudios culturales con Lawrence Grossberg en su artículo “Identidad y estudios culturales: ¿no hay nada más que eso?”. Ambos autores, coinciden en cuestionar las prácticas discursivas de la identidad y la diferencia en sus respectivos campos, por su parte Brah critica la “mentalidad provincial” de la teoría y prácticas feministas, y Grossberg, la incapacidad de que los modelos de identidad propuestos por los estudios culturales induzcan a que los “diversos sectores de la población que mantienen diferentes relaciones con el poder a lanzarse a la lucha por el cambio” (L Grossberg, 2003: 150)⁹.

⁷ Catherine Walsh. “(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador”, en Norma Fuller (ed.), *Interculturalidad y política*, Red de apoyo de las ciencias sociales, Lima, 2002, pp. 1-23.

⁸ Hall Stuart, “Introducción: ¿Quién necesita “identidad?””, en, Stuart Hall y Paul du Gay (comps.) *Cuestiones de identidad cultural*, Amorrortu editores, Buenos Aires, 2003, pp. 13-39.

⁹ Lawrence Grossberg, “Identidad y estudios culturales: ¿no hay nada más que eso?”, en, Stuart hall y Paul du Gay (comps) *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu editores. Buenos Aires, 2003. pp. 148-180.

Mi posición en el cuestionamiento en el tema de la identidad afrocolombiana, se funda en la consideración de que los términos que autorizan la adscripción de pertenencia en la nueva representación social y académica mantienen invisibles algunos procesos de dominación. Esto es lo que Rojas ha identificado como el encubrimiento de sutiles mecanismos de invisibilización (A. Rojas, 2004: 160)¹⁰. Y de otra parte, el que obliteran “la complejidad y pluralidad constitutiva de las experiencia de los afrocolombianos” (E. Restrepo, 2004: 6). Este entrampamiento histórico-cultural de la ética de tolerancia multiculturalista de la “ideología liberal”, conciste en imaginar la oposición para contenerla, es decir, en situar al otro por fuera de los límites de la subjetividad, para desde su posición neutra universal demostrar su relativismo o humanismo “iluminados” (H. Bhabha 2002: 44)¹¹. Esta estrategia de contención, es lo que llamaríamos la posición “salvada” de los *guardianes de la diferencia* de la nueva política cultural de Estado, que opera mediante una gestión controlada de las desigualdades y la exclusión¹² desestabilizando la gestación de posibles luchas contra-hegemónicas mediante discursos que normalizan la diferencia, creando la ficción universalista de la ¡Unidad en la Diversidad!

Sin embargo, más allá de la denuncia y el cuestionamiento a la nueva versión homogeneizante que descontextualiza la memoria histórica y exotiza la cultura del otro y como consecuencia invisibiliza su diferencia cognitiva, se encuentra el compromiso social y académico de quienes hacemos escuela en el sistema educativo colombiano, por trabajar en el reconocimiento, producción y circulación de conocimientos sobre los procesos de significación y representación que constituyen sujetos y subjetividades en la

¹⁰ Axel Rojas, “Subalternos entre los subalternos: presencia e invisibilidad de la población negra en los imaginarios teóricos y sociales”, en Eduardo Restrepo y Axel Rojas, *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. Editorial Universidad del Cauca, Colección políticas de la alteridad, Cali, 2004, pp. 157-172.

¹¹ Bhabha Homi K., “El compromiso con la teoría”, en *El lugar de la cultura*, Buenos Aires, Manantial, 2002. pp. 40-60

diversidad de experiencias que producen la diferencia cultural afrocolombiana, ya que asumir la diferencia solo es posible si hacemos el esfuerzo de tomarnos en serio las historias de lucha y las prácticas culturales del otro.

La crítica que desarrolla Brah, la lleva a plantearse la necesidad de problematizar el concepto de diferencia, como experiencia, como relación social, como subjetividad y como identidad, para comprender de qué modo en la diferencia se articulan prácticas y discursos que inscriben relaciones sociales, posiciones de sujeto y subjetividades. Por su parte, el propósito de Grossberg es descentrar la teoría y la política de los estudios culturales de los discursos identitarios, y cuestionar la ubicación de estos frente a las lógicas de la modernidad así como del presupuesto de que la identidad es garantía de organización y movilización política. Para ello identifica las categorías de análisis de la literatura sobre la identidad y la diferencia, en una suerte de balance que recoge las posturas de algunos de los autores y autoras más representativos en el tema. Pero no se trata de un documento de estado del arte o algo por el estilo, sino de situar la literatura de los estudios culturales a partir de las categorías con que se viene planteando el problema de la identidad. Por mi parte lo que hago para este estudio, es problematizar las categorías (o lo que Grossberg llama las figuras de identidad y diferencia) con las conceptualizaciones sobre diferencia que propone Brah. Mediante esta articulación teórica en este primer capítulo, pretendo construir un campo de significación que permita identificar en la normatividad de la política educativa para “grupos étnicos”, las inscripciones sociales que producen las concepciones de la representación del sujeto afrocolombiano.

Antes de entrar a realizar el ejercicio planteado, me parece relevante mencionar que Grossberg señala que hay dos modelos de producción y asunción de las identidades: “El primero, supone que cualquier identidad tiene cierto contenido intrínseco esencial

definido por un origen común, una estructura común de experiencia o ambas cosas” (L Grossberg, 2003:151-2). Por su parte, en el segundo modelo “[...] Las identidades son siempre relacionales e incompletas, siempre están en proceso. [...] De tal modo, aquí se hace hincapié en la multiplicidad de las identidades y las diferencias antes que en una identidad singular y en las conexiones o articulaciones entre los fragmentos o diferencias” (L. Grossberg, 2003:152). El autor sostiene que el primer modelo es incapaz de dar cuenta de las relaciones contemporáneas del poder y de generar alianzas entre los grupos que se posicionan en éstas. En cuanto al segundo modelo afirma su “capacidad transformadora” por ser un modelo que hace hincapié en la articulación entre las diferencias. Sin embargo, en este estudio propongo un modelo o campo de significación que reconoce cierta forma de sobredeterminación en una estructura común de experiencia, que es constitutivo de identidades a partir de relaciones en espacios concretos. En terminos generales desde este modelo se sostendría que la racilización es una estructura derivada de la experiencia de subalternización producida en el evento historico de la esclavización, apartir del cual el sujeto a sido sobredeterminado y fijado a una posición diferenciada de cualquier otra, en este sentido las identidades negras se constituirian en la articulación de dicha posición en contextos especificos, que es lo que en si nos interesa conocer sobre los procesos identitarios, es decir, su heterogeneidad y diversidad en lugares y situaciones concretas.

Sin embargo para Stuart Hall¹³ los dos modelos anteriormente mencionados por Groosberg, no deben ser entendidos como una distinción teórica, sino como una distinción histórica y estratégica de dos formas de lucha. Con el primero, “la lucha en torno a las representaciones identitarias se conforma aquí como la propuesta de una

¹³ Stuart Hall, “Cultural identity ans diaspora”, en J. Ruthenford, ed., *Identy: Community, Culture, Difference*, Londres: Lawrence & Wishart, pp. 222-37, citado por Lawrence Grossberg, “Identidad y estudios culturales: ¿no hay nada más que eso?”, en, Stuart hall y Paul du Gay (comps) *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrout editores. Buenos Aires, 2003. pp. 148-180.

identidad plenamente constituida, independiente y distintiva en lugar de otra”; mientras que con en el segundo se niega “[...] la existencia de identidades auténticas y originarias basadas en un origen o experiencia universalmente compartidas” (L, Grossberg 2003: 152). Desde mi experiencia de trabajo en países como Colombia y Ecuador, observo que la emergencia del discurso identitario para “comunidades negras” se inscribió en el modelo de identidad de un origen o estructura común de experiencia, claro está, con las respectivas particularidades en cada uno de los países. Para Colombia, que es el caso abordado, la producción y asunción de la identidad afrocolombiana ha sido el resultado de un “proceso de etnización” que homologa la diferencia de esta población a la imagen de lo indígena, que había sido hasta la década de los noventa el único sujeto étnico en Colombia. Valdría la pena preguntarnos, qué tipo de consideraciones llevaron a romper la ecuación de lo étnico con lo “indígena” para incluir a lo “negro” y cuál fue la confluencia de intereses que llevaron al establecimiento de este nuevo sujeto étnico en la realidad oficial de la nación, ambos procesos asociados al cambio constitucional de 1991 y la Ley 70 de 1993 (Ley de comunidades negras).

Ahora bien, aunque son múltiples los factores que posibilitaron que ello ocurriera, aquí sólo voy a ilustrar algunos de los que circulan en la literatura sobre políticas de alteridad en Colombia. En la cual si bien no existe un consenso sobre el hecho político de que el sujeto “negro” se constituyera en sujeto étnico, hay un relativo acuerdo al respecto de que dicho proceso de etnización no consistió en una simple expresión de una esencia primordial, ni en una caprichosa invención. Es así que autores como Wade han indicado que en dicho proceso se entrecruzan y se normalizan el multiculturalismo, la reestructuración de la economía neoliberal y el ambientalismo: “[...] la multiculturalidad ha sido constituida como una realidad social en la nación y es tal que las políticas de cultura y diferencia biótica son entretrejidas en formas

interesantes. Las utilizaciones del poder de la naturaleza se reflejan en la cultura y viceversa” (P. Wade, 2005: 249)¹⁴. Así, la imagen cultura-naturaleza reflejaría en un primer plano a los indígenas, quienes por excelencia han encarnado esta representación, y en un segundo plano los negros. En este sentido, como explica Rojas y Castillo:

Parece como si las poblaciones negras, al no ser poseedoras de un idioma diferente al castellano, ni tener formas de autoridad tradicional en sus territorios, además de haber vivido procesos de interacción y mestizaje con otras poblaciones, no pudieran ser pensadas en términos de una cultura diferente a la sociedad blanco/mestiza. La imagen de la alteridad institucional en Colombia estuvo históricamente asociada a las poblaciones indígenas, y aunque las poblaciones negras ocuparon un lugar de otredad en la sociedad, se trató de una alteridad ambigua [...], que se expresa en las relaciones sociales cotidianas, [e institucionales] pero que no había sido objeto de reconocimiento institucional (A. Rojas y E. Castillo, 2005: 52).

Volviendo por un momento sobre el salón multiculturalista de espejos ambientalistas, podemos observar de qué manera el “cuerpo dócil de la diferencia” (H. Bhabha, 2002) es representado en la figura del “guardián de la naturaleza” en el momento en que el espejo captura su imagen produciendo la normalización de “lo indígena”, de “lo negro”. Empezamos entonces a comprender su papel en la reestructuración de la economía neoliberal y, por tanto, se hace visible la posición subordinada que se le asigna en las jerarquías sociales, de los ahora *guardianes de la diferencia*, en la que: “[...] para ser reconocido como grupo étnico, deben exponer los rasgos identificatorios [reflejar la cultura en la naturaleza...] y/o construir una

¹⁴ Peter Wade “Los guardianes del poder: biodiversidad y multiculturalidad en Colombia”, en Eduardo Restrepo y Axel Rojas (editores) *Conflicto e invisibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. Ediciones Universidad del Cauca. Colección políticas de la alteridad. Calí, 2004. pp. 249-269.

representación de sí mismos sobre las bases determinadas por los discursos expertos [y viceversa]” (A. Rojas, 2004: 163). En concreto, el Estado colombiano intenta controlar y explotar el poder de la diferencia (P. Wade, 2004), produciendo un régimen jurídico que opera como un productor de sentido de la diferencia: léase políticas especiales para negros e indígenas, y las subsiguientes reivindicaciones. En este sentido observo con Grossberg una limitación en el discurso y la política identitaria para producir alianzas, en tanto lo “especial” de la política hace que cada grupo poblacional adelante sus reivindicaciones a espaldas de los otros, sin poder detenerse a valorar la posibilidad de producir alianzas efectivas en las luchas por la diferencia, lo que tendría que ser objeto de estudios posteriores.

A continuación, problematizaremos las inscripciones de la categoría de la diferencia como relaciones sociales, posiciones de sujeto y subjetividades de la propuesta de Brah, con las “figuras” o categorías de la identidad señalados por Grossberg, como *differance*¹⁵, fragmentación, hibridez, frontera y diáspora.

1.1 Las figuras de la identidad

Las figuras de la identidad son la caracterización hecha por Grossberg para delimitar los espacios de teorización del problema de la identidad en los estudios culturales. Sin embargo, esto no quiere decir que cada una de ellas sea una parcela dentro del campo de los discursos identitarios, sino que más bien se superponen, se oponen o se unen entre sí para definir una teoría específica. El uso que doy a las figuras, es el de una serie de categorías analíticas que sitúan las formas de inscripción en relaciones sociales, posiciones del sujeto y subjetividades dentro de las luchas políticas por la

¹⁵ A partir de este momento del documento, asumo la figura de *differancé* como la teoría y la política de la diferencia, no porque quiera reducir el juego de sentidos y significados que el autor plantea sino por las dificultades de traducción y comprensión a la hora de establecer relaciones teóricas con la categoría de diferencia que usan otras y otros autores.

representación, estas últimas se refieren a la disputa sobre los significados que se fijan en una determinada representación. Figuras e inscripciones constituyen un campo de significación en aras de articular las prácticas y discursos en los procesos de producción y asunción de identidades dentro de las políticas de representación: “Vale decir que la política implica cuestionar el modo de producción y asunción de las identidades a través de las prácticas de representación” (L. Grossberg, 2003: 153).

Las figuras que caracteriza Grossberg son cinco: **diferencia, fragmentación, hibridez, frontera y diáspora**. Lo que es central a la figura de la **diferencia** es la negatividad, que es constitutiva de la inscripción de las *relaciones sociales* entre el subalterno y el dominante. Así el subalterno es constituido como una diferencia y en negativo, por lo que puede devenir en una fuerza necesaria e interna de desestabilización para el dominante. Por tanto, el subalterno representa la ambigüedad que no permite definir una identidad estable y unificada. Las *posiciones del sujeto* están definidas por las variaciones de esta figura, que son:

[...] las nociones de ‘complemento’ sitúan al otro fuera del campo de la subjetividad, por decirlo así, como puro exceso; las nociones de ‘negatividad’ lo sitúan dentro ese campo, como otro exótico constitutivo. En las primeras, el subalterno constituye los límites de la posibilidad misma de la subjetividad, en las segundas, se le puede conceder una subjetividad incompleta (L. Grossberg, 2003: 154).

Para la figura de **fragmentación** las *posiciones del sujeto* se caracterizan por la “[...] multiplicidad de identidades y posiciones dentro de cualquier identidad aparente. Las *subjetividades* [...] son, entonces, siempre contradictorias, y están compuestas por fragmentos parciales”. Por lo que las *relaciones sociales* en esta figura se inscriben en la

participación de los sujetos en una “[...] serie de juegos políticos en torno de identidades fracturadas o descentradas” (L. Grossberg, 2003: 155).

La figura de la **hibridez**¹⁶ describe *posiciones del sujeto* de existencias fronterizas, y Grossberg la emplea para describir dos imágenes más que inscriben *posiciones del sujeto*: la de un “tercer espacio” (como en Bhabha), y la de “liminalidad”. En ambas imágenes de la hibridez la subjetividad del subalterno se define “[...] por su ubicación en una única condición espacial que lo constituye como diferente de cualquiera de las dos alternativas” (L. Grossberg, 2003:156). Las *relaciones sociales* que inscribe la hibridez se conciben como identidades rivales.

De la misma cosecha de la hibridez se encuentra la figura **cruce de fronteras**, que no inscribe ninguna posición de sujeto particular: es una imagen que inscribe *relaciones sociales* caracterizadas “por la ‘intermediariedad’, es decir, sin un lugar o condición propios al margen de la movilidad, la incertidumbre y la multiplicidad del hecho mismo de cruzar constantemente las fronteras” (L. Grossberg, 2003: 156). Esta figura suele ser utilizada para describir la subjetividad mestiza.

Para terminar la figura de la **diáspora**, de gran interés para plantear estrategias de política cultural, y a la que le dedicaremos especial atención en la segunda parte de este documento. Según lo describe James Clifford¹⁷ el término ‘diáspora’ es un significante no solamente de transnacionalidad y movimiento, sino de luchas políticas para definir la localidad, es decir, por la legitimidad no solo de defender un sitio desde el que se lucha sino por el cual se lucha. Por lo que las *relaciones sociales* inscritas en ésta figura las definiremos de esta manera. Las *posiciones del sujeto* se definen por estar

¹⁶ La figura de la hibridez, es a mi juicio la más difícil de ubicar, por la multiplicidad de imágenes que ha suscitado en los diversos usos que se le viene dando en la investigación cultural. Diría que se trata de esas nociones “políticamente incorrectas” para las luchas en torno a la identidad, ya que tienen esa particularidad de caer en el juego de ambivalencias de la política multicultural.

¹⁷ Clifford, James, “Diasporas”, en Cultural Anthropology 9, pp. 302-38, citado por Lawrence Grossberg, “Identidad y estudios culturales: ¿no hay nada más que eso?”, en, Stuart hall y Paul du Gay (comps.) *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrout editores. Buenos Aires, 2003. pp. 148-180.

adscritas a una comunidad distintiva, paradójicamente en contextos históricos de desplazamiento. “Esto es, la diáspora hace hincapié en la fluidez y la intencionalidad históricamente espaciales de las (posiciones del sujeto-*mio*-) que son producidas en su articulación con las estructuras de movimientos históricos (ya sean obligados o elegidos, necesarios o deseados)” (L. Grossberg, 2003: 156-7).

Estas figuras sitúan los campos de significación que describen ubicaciones sociales en las políticas de representación, y por ende sugieren modalidades de enfrentar los procesos de producción y asunción de identidades. Dado que el modelo de identidad oficial en Colombia es el de la etnización, desde el cual se normalizan los términos de pertenencia a la diferencia con base al referente indígena, y por el cual la población negra es representada en nociones de comunidad¹⁸ que “[...] suponen la existencia de poblaciones caracterizadas por su homogeneidad, alrededor de rasgos como el territorio, las prácticas culturales tradicionales, la defensa de la biodiversidad, formas de organización y un pasado común africano y de esclavización” (A. Rojas, 2004:161-162).

Las figuras que me resultan más útiles para examinar el caso colombiano son las de *diferencia* y *diáspora*, la primera porque visibiliza la particular relación de negatividad, del viejo y aún no superado binarismo del pensamiento occidental: moderno/tradicional, civilizado/salvaje... puestos al orden del día en el estribillo “Unidad en la Diversidad”, pero no por ello dicha relación continua siendo constitutiva de subjetividades dominantes y subalternas, es decir sociedad blanco/mestiza frente a sociedades étnicas, que es el aspecto central a tratar en el análisis sobre políticas de representación en la educación para poblaciones “negras” en Colombia. Y la figura de

¹⁸ Esta idea de comunidad, tanto para poblaciones negras como indígenas en contextos de modernidad y globalización, se origina en los discursos de desarrollo internacional (P. Wade, 2004), desde los cuales de ciertas características de sociedades que se situarían al margen o fuera de la modernidad se deriva una ética ambiental

diáspora por ser la única entre las figuras mencionadas que señala la experiencia de desplazamiento como un factor constitutivo de posiciones de sujeto. Para el caso puntual de las poblaciones negras en Colombia, hago referencia a “[...] dos procesos históricos vividos por el hombre y la mujer negra que llegaron a América y sus descendientes: la esclavización y el ancestro africano (A. Losonczy, 1997, 1999, citada en A. Rojas, 2004: 160)¹⁹. Y por ende de los efectos que el evento de la esclavización tuvieron para los y las portadores de ancestros africanos, en tanto experiencia que sobredetermino los modos subsiguientes de su articulación a eventos posteriores. Ya que si bien el proceso de etnización supuso igualar lo negro a lo indígena, lo cierto es que desde el periodo colonial lo negro y lo indio fueron categorías distintas y distintivas entre sí para la administración colonial. Al respecto, el trabajo de Wade llama la atención sobre las continuidades y rupturas a lo largo de la historia de las locaciones en las “estructuras de alteridad” en las cuales se ha inscrito tanto “lo indio” como “lo negro”. (P. Wade, 1997:36-38, citado por E. Restrepo, 2002:35)²⁰ El autor señala que desde la colonia se consolidaron asimétricas ubicaciones en el espacio social de “lo indígena” y “lo negro” que se han transformado diferencialmente en el periodo poscolonial. En definitiva lo que quiero argumentar, es que la figura de diáspora hace posible justificar la pertenencia a una comunidad distintiva desde otros anclajes fuera de los de etnización del modelo oficial de representación de la diferencia cultural en Colombia.

¹⁹ Losonczy, Anne-Marie, “hacia una antropología de lo inter-étnico: una perspectiva negro-americana e indígena”, en María Victoria Uribe Y Eduardo Restrepo (eds.) *Antropología en la modernidad*, ICANH, Bogotá, 1997 y “Memorias e identidad: los negro-colombianos del Choco”, en Juana Camacho y Eduardo Restrepo (eds.), *De montes rios y ciudades. Territorios e identidad dela gente negra en Colombia*, Fundación natura, ECOFONFOD, ICANH, Bogotá, 1999, pp. 13-24, citada por Axel Rojas, 2004, pp. 157-172.

²⁰Peter Wade, *Race and Ethnicity in Lantin America*, London, Pluto Press, 1997, citado por Eduardo Restrepo, *Políticas de la alteridad: etnización de ‘comunidad negra’ en el Pacífico sur colombiano*, en *Journal of Latin American Anthropology*, No 7, 2002, pp. 34-58.

1.2 Las figuras de la diferencia y la diáspora

A partir de la categoría de análisis de la figura de diferencia, analizaré en las normas concernientes a la educación para poblaciones negras, las concepciones que producen la inscripción de pertenencia al modelo oficial de identidad. Esto permitirá identificar las estrategias enunciativas de negatividad que constituyen dicha representación. Una vez establecidos los rasgos identificatorios que produce esta subjetividad particular, examinaré las condiciones y/o posibilidades de trabajo en y para la diferencia que ofrece la educación para grupos étnicos, así como la posición de ésta en el sistema educativo general. Para el estudio de la diferencia en la normativa educativa, sigo el marco de análisis sobre los cuatro modos de conceptualizar la diferencia propuestos por Brah: diferencia como experiencia, diferencia como relación social, diferencia como subjetividad y diferencia como identidad (A. Brah, 2004)

Con la figura de diáspora, cuestiono el modelo oficial de identidad “comunidad negra”, atrapado en la figura de diferencia. Si bien ya he explicado la utilidad de elegir esta figura entre los otros modos de teorización del problema de la identidad en los estudios culturales, resulta relevante situarla en la problemática de la memoria -como argumento de referente de identidad- de los estudios afrocolombianos. El lugar de la memoria, portadora de “tradiciones culturales” para las poblaciones negras en Colombia está oficialmente relacionada al evento histórico de la esclavización y, por ende, en un origen común africano. “Desde el punto de vista político, la construcción de un referente identitario ‘propio’ como éste, constituye una política contrahegemónica de resistencia a la imposición de una memoria excluyente” (A. Rojas, 2004: 160). Sin embargo, el autor continúa diciendo que esta nueva representación del pasado puede terminar por invisibilizar la multiplicidad de formas en que las poblaciones negras, en su diversidad, representan y conciben su propia historia e identidades.

Tenemos entonces que la invocación a un asidero cultural en el evento de la esclavización y de África como lugar de origen, produce una paradoja en el lugar de la memoria, en el sentido en que al mismo tiempo que se constituye en un referente identitario dentro de la población negra, invisibiliza otras historias e identidades dentro del mismo grupo. La figura de diáspora disuelve dicha paradoja al negar que pueda existir tal identidad estructurada sobre la fidelidad a una tradición cultural de origen africano, sin embargo, reconoce que hay una sobredeterminación tramada entorno a África y la esclavización. En este sentido, como argumenta Hall (2001)²¹ lo que reconoceríamos como *cultura negra* serían más bien “repertorios de cultura popular negra”, resultado de la complejidad de fenómenos que se tejen entre las herencias africanas y las condiciones diáspóricas:

Surgen aquí profundas preguntas sobre la transmisión y la herencia cultural, y sobre las complejas relaciones entre los orígenes africanos y la dispersión irreversible como consecuencia de la diáspora, cuestiones en la que ahora no puedo adentrarme. Pero sí creo que estos *repertorios de la cultura popular negra* fueron a menudo sobredeterminados en al menos dos direcciones a causa de que fuimos excluidos de la tendencia cultural principal: en parte fueron determinados por su herencia pero también fueron críticamente determinados por las condiciones diaspóricas en las cuales se forjaron sus relaciones. La apropiación selectiva, la incorporación y la rearticulación de las ideologías europeas, culturales e institucionales, junto con una herencia africana [...] condujeron a innovaciones lingüísticas en la estilización retórica del cuerpo, las formas de ocupación de un espacio social ajeno, expresiones fuertes, peinados, formas de caminar, pararse y hablar y medios para la formación y el sustento de la camaradería y la comunidad (S. Hall, 2001: 4-5).

²¹ Hall Stuart, “¿Qué es “lo negro” en la cultura popular negra?”, Traducción: V. Dritz-Nilson y V. Suárez, en (<http://www.enfocarte.com/5.25/pensamiento2.html>), 2001

En este punto, he de confesar que el terreno de la memoria me resulta bastante escurridizo, y no cuento con la formación autorizada para discurrir en el tema, pero puedo afirmar que ni yo, ni mi madre, ni mi abuela, ni nadie en mi familia contamos en nuestra memoria con la fidelidad de un registro de África ni de la esclavitud, pero sin duda a todos y todas nosotras nunca nos abandona la memoria de haber vivido constantes y repetidas situaciones de ambivalencia: “reconocimiento” / “maltrato”, que han forjado las relaciones con nosotros mismos, entre nosotros y con los otros. En otras palabras, la esclavización y la herencia africana están en la memoria nuestra y del otro como efecto racializador: “[...] en el sentido de atribución por otros de una cualidad étnica. Aún en medio de la movilidad de las interacciones sociales, se presentan ciertos marcadores identitarios de los cuales es difícil evadirse (Wieviorka, 1996, 1998, citado en E. Agudelo, 2005: 177)²².

Así, África y la esclavización pueden ser referentes de identidad, no sólo en cuanto a su eficacia política (A. Rojas, 2004) sino también por su importancia como evento creador de sujetos y subjetividades racializadas. Por tanto, la categoría de análisis de la figura de diáspora resulta adecuado como un modo de teorización y como herramienta en las luchas políticas por definir la localidad. Esta figura descubre modos de dominación invisibilizados por los discursos expertos, e interpela los significados a los que la gente le atribuye poder para una afirmación positiva del ser y/o como estigma inferiorizante.

²² Wieviorka, Michel, *La difference*, Ballano, París, 2001, citado por Carlos Egren Agudelo, “No todos viene del río: contrucción de identidades negras urbanas y movilización política en Colombia, en en Eduardo Restrepo y Axel rojas, *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. Editorial Universidad del Cauca, Colección políticas de la alteridad, Cali, 2004, pp. 157-172.

1.3 El modelo oficial de la identidad

Con el tránsito de la representación social de “lo negro” a “lo afrocolombiano” (A. Rojas, 2004), que comprendió el proceso de etnización de las poblaciones negras, se crea e institucionaliza la normativa que establece los parámetros de reconocimiento y garantía de derechos especiales para estas poblaciones (A. Rojas y E. Castillo, 2005) conocida como la Ley 70²³ de 1993:

La presente ley tiene por objeto reconocer 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 [...] Así mismo tiene como propósito establecer mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico, y el fomento de su desarrollo económico y social, con el fin de garantizar que estas comunidades obtengan condiciones reales de igualdad de oportunidades. (Ley 70. Capítulo. 1. Art. 1.)

Los asuntos que dominan la Ley y toda la normativa de garantía de derechos que se crea con ésta, son el reconocimiento del carácter “comunitario” de la población negra por ocupar “zonas rurales ribereñas” derivado de la realización de “prácticas tradicionales de producción”, es decir, la comunalización, el riocentrismo y la exotización, son los aspectos principales que fijan los términos de pertenencia a la identidad negra, y por ende los anclajes que en adelante van a definir la política de representación del Estado colombiano. Se define comunidad negra como: “[...] el

²³ La expedición de la Ley 70 sucede a la coyuntura constitucional de 1991, que es cuando se crea el marco jurídico y político para la reglamentación de derechos étnicos y culturales, cuando por primera vez en la historia nacional, las elites blanco/mestizas colombianas se ven en la necesidad de reconocer la composición pluriétnica y multicultural de la nación.

conjunto de familias de ascendencia afrocolombiana que poseen una cultura propia, comparten una historia y tienen sus propias tradiciones y costumbres dentro de la relación campo-poblado al revelar y conservar una conciencia de identidad que las distingue de otros grupos étnicos” (Ley 70, Art. 2. Numeral 5).

Observemos lo que nos dice esta definición en el marco de Ley: se autoriza el poseer una cultura propia a quienes ocupen los ríos de la Cuenca del Pacífico y en su defecto a sus descendientes. Con la nueva representación étnica de “comunidad negra o afrocolombiana”, se instituye el imaginario social del lugar de origen en la región del Pacífico, y se refunda el estereotipo de que todos los negros en Colombia procedemos de allí, y por ende somos inmigrantes en cualquier otra región del país. Mientras la información demográfica muestra que la distribución poblacional en términos relativos por municipios tiene la mayor proporción porcentual ubicada en el Litoral Pacífico y en la Costa Atlántica, y en términos absolutos principalmente en áreas urbanas, en ciudades como Cali (1.064.648), Bogotá (900.717), Barranquilla (689.974), Cartagena (598.307), Medellín (376.589) y Santa Marta (218.238) (Cátedra Afrocolombiana 2004).²⁴ En este sentido, el “revelar y conservar conciencia de identidad” se encuentra anclado a las relaciones campo-poblado entre dicha región y el resto del país. Dicha definición sitúa la identidad social del sujeto en el primer modelo de identidad propuesto por los estudios culturales, así, el contenido intrínseco y esencial de la gente negra es lo comunitario que se define en relación a su origen común en los ríos de la cuenca del Pacífico y en la estructura común de experiencia en prácticas tradicionales de producción. Se trata de una política de representación esencialista, en el sentido que se justifica en la fidelidad a la “cultura” y el “origen”, es decir, que “En lo fundamental, la lucha entorno a las representaciones identitarias se conforma aquí como la propuesta de

²⁴ Estamos hablando de un población que con base en el censo DANE 1993 y sustentados en el COMPES 2909 de 1997, es de aproximadamente de 10.5 millones distribuido entre hombres y mujeres, equivalente al 26% de la población total del país (Cátedra Afrocolombiana 2004).

una identidad plenamente constituida, independiente y distintiva en lugar de otra” (L. Grossberg, 2003:152). Este ideario en la orientación de la nueva política cultural del Estado colombiano resulta especialmente llamativa viniendo de donde viene, ya que no sólo se estipulan cuidadosamente los términos que autorizan la pertenencia a una identidad particular, sino también el tipo de oposición que debe hacerse para ser reconocido como tal, en tanto la reivindicación o demanda de derechos reglamentados para la diferencia negra están restringidos a la misma definición. En otras palabras, la posibilidad de la denuncia o la oposición sobre los significados que construye la definición de “comunidad negra” está atrapada en el gesto de autocensura multiculturalista que justifica la política como tal. Se trata claramente de una política de inclusión subordinada.

Ahora, el proceso de etnización de “comunidad negra” en el campo de la educación se emprende con la institucionalización de la etnoeducación (A. Rojas y E. Castillo, 2005), ampliando la comprensión de lo étnico como exclusivamente indígena con la creación del programa de etnoeducación para comunidades negras: “El Ministerio de Educación formulará y ejecutará una política de etnoeducación para las comunidades negras [...]” (Capítulo VI. Mecanismos para la protección y desarrollo de los derechos y de la identidad cultural Art. 42.). Así, para 1993 se realiza en Cartagena el Primer Seminario Taller para comunidades afrocolombianas, donde tanto el Ministerio de Educación Nacional, como las organizaciones sociales, empiezan a resignificar la etnoeducación desde una perspectiva afrocolombiana (A. Rojas y E. Castillo, 2005). A partir de este año hasta la reglamentación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en 1998 (mediante decreto 1122), el escenario educativo nacional ve salir a la luz un significativo número de experiencias que venían planteándose el

horizonte de la diferencia en sus prácticas escolares, aún antes del reconocimiento institucional de la etnoeducación afrocolombiana, así:

Para 1996 el ministerio de Educación Nacional reportaba ya un significativo número de experiencias del ‘pueblo afrocolombiano’, entre las cuales se encuentran las de San Basilio de Palenque en el departamento de Bolívar, en la que se destaca el método de investigación y el trabajo alrededor de la lengua; Villapaz, en el Valle del Cauca, fundamentada en el componente de producción agrícola y etnoeducación de participación comunitaria; Aguazul, en el Cauca, con un significativo equipo de maestros que han ganado mayores niveles de apropiación y elaboración conceptual; Matía Mulumba, experiencia de alfabetización a través de la cultura, ligada al proceso organizativo de las comunidades [...]. También mencionaba que “las comunidades negras y los raizales de San Andrés y Providencia [habían comenzado] la configuración de sus experiencias de educación propia a partir de la década de los ochenta [...] (A. Rojas y E. Castillo, 2005: 88).

La normativa educativa para comunidades negras, no sólo se institucionaliza con la reglamentación de la ley 70 y el decreto 1122, que en el contexto jurídico de una hegemonía social blanco/mestiza son leyes excepcionales y marginales al proyecto nacional, sino con una Ley general como lo es la 115 de 1994 (Ley general de educación), que mediante el decreto 804 de 1995 reglamenta el capítulo referido a la “Educación para grupos étnicos”. Este doble registro en una ley especial y general al mismo tiempo, hace parte de la misma lógica de integración subordinada que hemos venido evidenciando de la política cultural del multiculturalismo, y que responde exactamente al tipo de disputa binarista que sostiene occidente con toda alteridad: diferencia/igualdad, particular/universal, en la que todos sabemos que gana el consenso

de las “mayorías”... Por otra parte, esta situación marca la particularidad de la etnoeducación afrocolombiana frente a la indígena como lo explica Rojas:

Una de las particularidades de la normatividad educativa para comunidades negras es la de reconocer el racismo y la discriminación y buscar afectar el sistema educativo en su conjunto, además de generar condiciones institucionales para el desarrollo de procesos educativos autogestionados, con arreglo a sus intereses y expectativas. Contrario a las normas dirigidas a las poblaciones indígenas, cuyo énfasis está en la institucionalización de garantías para el desarrollo de su ‘educación étnica’, sin hacer mención del sistema educativo nacional de manera decidida (A. Rojas, 2006:17)²⁵.

El doble registro legislativo (especial/general) y la diferencia que hay entre la normativa educativa indígena y la de comunidades negras, nos lleva a considerar nuevamente el planteamiento de Wade (1997) sobre las continuidades y rupturas en las “estructuras de alteridad” tanto de “lo indio” como “lo negro”, y de la forma en que éstas se transforman diferencialmente en el periodo poscolonial. Nos encontramos frente a una alteridad ambigua a la luz del modelo oficial de “comunidad negra” y que se expresa a nivel institucional en la significativa falta de consenso sobre el papel que juega la etnoeducación afrocolombiana y la Cátedra en la propuesta de una educación étnica, y/o en el sistema educativo nacional en su conjunto:

²⁵ Axel Rojas, “Raza y etnicidad en las políticas educativas de/para poblaciones negras en Colombia, en *Prepared for delivery at the 2006 Meeting of the Latin American studies Association*, San Juan, Puerto Rico March 15-18, 2006.

Cuadro 1. Concepciones de la etnoeducación desde la ‘perspectiva afrocolombiana’

Carácter	Concepción	Orientación
Educación Institucional	“[...]la etnoeducación afrocolombiana es el proceso de socialización y enseñanza a todos los colombianos de la afrocolombianidad, a través de los sistemas educativo, cultural y medios de comunicación” (J. Mosquera, 1999:25) ²⁶ .	Se orienta al conjunto de la sociedad, sin presentarse exclusivamente etnocentrada (A. Rojas y E. Castillo, 2005)
Educación Propia	La Cátedra de Estudios Afrocolombianos no sólo tiene como objeto de estudio la especificidad histórico-cultural y social de las comunidades negras en el país. También se ocupa del conocimiento de sus saberes tradicionales y ancestrales en torno a la vida, la relación con la naturaleza en su dimensión espacial y temporal, las prácticas económicas, construcción de vivienda, instrumentos de trabajo y musicales, artes, juegos y danzas, mitos y leyendas, ritos fúnebres, códigos morales, la solidaridad comunal y familiar, las manifestaciones metafísicas (A. Gómez, 1999:233) ²⁷ .	Se trata de una orientación etnocentrada, que va más allá de la reivindicación histórica-cultura y se concentra en el problema del conocimiento desde la diferencia cultural.
Educación intercultural.	Las concepciones educativas de la cátedra reflejan el dilema entre el propósito de consolidar un proyecto étnico particular y la definición de los mecanismos institucionales para garantizar el reconocimiento social y político de la historia y la cultura negra en el proyecto educativo nacional. En este sentido, representa una posibilidad interesante de reforma del sistema educativo por la vía curricular, en la perspectiva de visibilización de la diferencia étnica y cultural. En este sentido podríamos afirmar que la etnoeducación afrocolombiana propone una noción de interculturalidad en que los conflictos derivados de la discriminación y la exclusión de ciertas poblaciones requieren ser abordados pedagógicamente para una nueva comprensión de la historia nacional, que sea capaz de de replantear los imaginarios de nacionalidad de los siglos XIX y XX [...] (D. Garcés, 2004:166) ²⁸ .	Esta orientación sitúa el campo educativo como un escenario de disputa en la política de olvido de la historia oficial, en este sentido ve en la etnoeducación una alternativa, desde una perspectiva intercultural para el sistema educativo en su conjunto.

Nota: todos los fragmentos de textos que aparecen en el cuadro son tomados del estudio realizado por Axel Rojas y Elizabeth Castillo (2005: 89-90).

Tal diversidad en las orientaciones y/o perspectivas sobre el papel que debe jugar el programa de la etnoeducación para las comunidades negras en la comunidad educativa, sea esta la comunidad “étnica” o la sociedad colombiana en su conjunto

²⁶ Mosquera, Juan de Dios, La etnoeducación afrocolombiana. Guía para docentes, líderes y comunidades educativas, Docente editores, Bogotá, 1999.

²⁷ Gomez, Alberto “El contexto de la etnoeducación afrocolombiana”, en Daniel Aguirre (Compilador), *Culturas, Lenguas, Educación, Simposio de etnoeducación. VIII Congreso de Antropología*, Universidad el Atlántico, ICANH, Barranquilla, 1999, pp. 225-237.

²⁸ Daniel, Garcés Aragon, “Aproximación a la situación educativa afrocolombiana”, en Axel rojas (Compilador) *Estudios afrocolombianos. Aportes para un estados del arte*, Universidad del cauca, Popayán.

expresa la falta de criterios institucionales sobre la misma, en tanto no se tiene claro si la necesidad con que se crea un programa como estos debe atender a la problemática de crear condiciones de igualdad para las comunidades negras, lo cual implicaría a la sociedad en su conjunto o de si esta debe ser un asunto que concierne específicamente a el grupo étnico en cuestión. De otra parte es de subrayar que la etnoeducación de carácter intercultural apuntaría a zanjar la brecha entre un “nosotros” y los “otros”, y en ese sentido compromete tanto a la sociedad blanco mestiza como a los “grupos étnicos” en la problemática de la diferencia y por ende de la racilización. Pero en definitiva la ausencia de consenso entre los programas de etnoeducación y la Cátedra, tiene que ver con el tratamiento de excepcionalidad y marginalidad de la normativa dentro del sistema educativo nacional, dado que:

Mientras la legislación nacional indica lo que debe hacerse en el terreno de lo educativo con bastante detalle, las leyes de etnoeducación deben ser interpretadas para responder a la pregunta por el que hacer frente a cada elemento nuevo de la política; frente a los vacíos existentes, se impone la lógica de las leyes genéricas (A. Rojas y E. Castillo, 2005: 96).

Esta situación en la normativa educativa para comunidad negra, para el caso puntual de la implementación de la Cátedra Afrocolombiana,²⁹ viene generando una serie de conflictos y tensiones en el interior de las instituciones educativas, debido a que la etnoeducación tanto para las comunidades negras como indígenas ha sido enmarcada a espacios rurales, sobre la concepción de la comunalización, el riocentrismo y

²⁹ “[...] el Ministerio promueve una política de respeto a la diferencia, a favor de la no discriminación social, cultural y política, a través de la “Cátedra Afrocolombiana”. Esta es un alternativa educativa posible e indispensable del Proyecto educativo Institucional de todas las instituciones educativas del país, en aras de la reafirmación histórica, pluriétnica y multicultural de Colombia” (Cátedra de Estudios Afrocolombianos 2004: 9).

exotización de la diferencia cultural negra. En este escenario educativo del nuevo proyecto de integración multicultural del Estado colombiano se desautoriza cualquier construcción identitaria de lo afrocolombiano fuera de la representación del modelo oficial de la ruralización, la pacificalización y el riocéntrismo (E. Restrepo, 2004). Esto es lo que hemos venido observando como una nueva modalidad de invisibilización de las poblaciones negras de Colombia, al desconocerse la heterogeneidad de relaciones sociales, experiencias y subjetividades que constituyen al sujeto afrocolombiano.

Reconocer la heterogeneidad y diversidad de las identidades negras en la producción y asunción de lo afrocolombiano, plantea la necesidad de que espacios educativos como la Cátedra Afrocolombiana empiecen a estudiar y sistematizar conocimientos sobre la diversidad de estrategias culturales, desde las que la gente negra posiciona su diferencia en un contexto de colonialidad del poder³⁰ como es la sociedad colombiana, para poder enfrentar la inferiorización, deshistorización y folclorización de sujetos y subjetividades, y empezar a crear discursos que ofrezcan condiciones de posibilidad para la transformación social, sin los cuales no sería posible reconocer las sobredeterminaciones culturales de las condiciones diaspóricas que autorizan las luchas por la localidad de la diferencia cultural afrocolombiana en el sistema educativo colombiano.

1.4 La etnización de la representación “Comunidad negra”

Una vez identificados los términos que construyen el modelo oficial de la identidad “comunidad negra” o “afrocolombiana”, propongo analizar algunas de las disposiciones de la normatividad educativa con la figura de la diferencia (ver cuadro. 2).

³⁰ Por colonialidad del poder entiendo con Catherine Walsh (2004: 2) desde su lectura a Anibal Quijano, como patrones de poder establecidos en la colonia pero que perduran hoy en día, basados en una jerarquía racial y en la formación y distribución de identidades sociales blancos, mestizos y, borrando las diferencias históricas, culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas y los de origen africano, en las identidades comunes y negativas de “indios” y “negros”.

Identificadas las inscripciones sociales que nos ofrece esta figura, problematizo el concepto de diferencia como experiencia, como relación social y como subjetividad, ya que el tema clave no es sólo cuestionar el modelo oficial de la identidad “comunidad negra” fijada por el discurso jurídico, sino comprender qué concepciones justifican la construcción de la representación “comunidad negra”, y por tanto, cuál es la posibilidad de que este pueda representar la heterogeneidad de los distintos sectores de afrocolombianos y si la “diferencia” *diferencia* horizontal o jerárquicamente³¹ (A, Brah, 2004).

Por cuestiones metodológicas identifico cada una de las inscripciones con la categoría de diferencia, así: inscripción **posiciones del sujeto** / diferencia como *experiencia*, inscripción **relaciones sociales** / diferencia como *relación social*, e inscripción **subjetividades** /diferencia como *subjetividad*.

Posiciones del sujeto / diferencia como *experiencia*

La inscripción **posiciones del sujeto** en el análisis sobre representaciones de la identidad afrocolombiana, sitúa la diferencia del sujeto de experiencia en una determinada relación espacio-temporal, quedando limitada geográficamente a la región de Pacífico colombiano (Ver cuadro 2: Art. 2. Ley 65), lo cual hace pensar que la población negra sólo se encuentran en este lugar dentro del territorio nacional. En este mismo sentido, define que su relación con el territorio nacional es exclusivamente de campo-poblado. De otra parte, y en relación a la dimensión temporal de la diferencia como *experiencia*, la posición del sujeto afrocolombiano es la de un sujeto sin historia, (Ver cuadro: Art. 2 de la ley 725) y por el cual se justifica decretar el día nacional de la afrocolombianidad: “En homenaje a los 150 años de abolición de la esclavitud en Colombia consagrada en la Ley 21 de mayo de 1851, en reconocimiento [...] a la

³¹ Este planteamiento es una relectura del marco de análisis planteado por Avtar Brah para entender la diferencia como categoría analítica, en el caso de la política educativa colombiana para la gente negra.

necesidad que tiene la población afrocolombiana de recuperar su memoria histórica, se desarrolla una campaña de conmemoración [...]”. Esto hace creer que la experiencia histórica del sujeto afrocolombiano, se redujera a dos coyunturas históricas, la abolición de la esclavitud y al reconocimiento de la nación multiétnica y pluricultural.

Relaciones sociales / diferencia como *relación social*

La inscripción **relaciones sociales** permite establecer cuál es el tipo de relaciones institucionales que ubican al sujeto afrocolombiano en la sociedad colombiana, que caracterizaríamos como una relación sistemática de exclusión por parte de la política educativa, y por el cual se dispone una educación que reconoce la especificidad étnica y cultural a partir de integrar prácticas y procesos culturales “propios” en el régimen educativo general (Ver cuadro 2: Art. 2. Decreto 1122). A partir de la cual no sólo se designa una posición subordinada y/o marginal dentro del currículo, sino que se parte del desconocimiento de saberes o conocimientos de la cultura afrocolombiana, (Ver cuadro 2: Art. 6. Decreto 1122) se concibe así una imagen folclorizada de la identidad, es decir, el otro exótico constitutivo al que sólo se le puede conceder una subjetividad incompleta (L. Grossberg, 2003). Concluimos, por tanto, que el sujeto afrocolombiano se encuentra por fuera de los límites de la subjetividad y por tanto su situación será la de ser subordinado y caprichosamente asignado a la comunidad nacional.

Subjetividades / diferencia como *subjetividad*

Con la inscripción *subjetividades*, identificamos que la diferencia de la identidad afrocolombiana, encarna una esencia comunalizada, exotizada y vinculada a la naturaleza (Ver cuadro 2: Art. 55 y 56. Ley 115), características que justifican la etnicidad de la identidad. Sin embargo, en tanto la gente negra no cuenta con un idioma diferente al castellano, ni con formas de autoridad “autorizadas” en su territorio, su

diferencia es una alteridad ambigua³², ya que no es ni indígena, ni blanco/mestizo, en este sentido el sujeto afro desborda la categoría étnica que se le asigna.

Concluimos con el análisis de la normatividad desde las inscripciones de la categoría de diferencia, que la representación de la identidad de la población negra producida en el discurso jurídico de la política educativa colombiana, le asigna al sujeto las posiciones en: la pacificalización, la ruralización y la deshistorización, es decir, que en el registro jurídico dominante, no parecen existir posiciones del sujeto afrocolombiano fuera de esta experiencia. Se establecen relaciones sociales basadas en la integración o incorporación subordinada dado que el sujeto afro porta una subjetividad que esta por fuera de los límites de la misma, por tanto necesita de ser inferiorizado y estará sujeto a ser caprichosamente asignado a la comunidad nacional, y finalmente su subjetividad carece de asidero étnico o cultural, ni indígena, ni blanco mestizo, quedando acomodado en una alteridad ambigua, cuyas consecuencias para la movilización política y la transformación social en el campo de la educación estudiaremos en el segundo momento de esta investigación. Queda claro hasta aquí por qué el modelo oficial de la identidad “comunidad negra” no puede representar la heterogeneidad de los distintos sectores de la población negra, así como que la “diferencia” diferencia jerárquicamente.

Cuadro .2. Análisis de la figura de diferencia en la normatividad educativa de “Comunidades negras”

Norma	Artículos analizados	Inscripciones
Ley 65 de 1988 (dic. 14) crea la Universidad y el centro de	Art.2 Objetivos principales: a) La formación científica, técnica y cultural a nivel superior en la Costa Pacífica	Posiciones del sujeto Pacificalización

³² En ese punto es importante considerar que hay que volver a empezar a plantearnos con Fanon, que el compromiso con la problemática de la racialización de la subjetividad es aún limitado: “En otras palabras, necesitamos marcos conceptuales que puedan dar cuenta por completo del hecho de que los procesos de formación de la subjetividad son a la vez sociales y subjetivos; lo que puede ayudarnos a entender las inversiones psíquicas que hacemos al asumir posiciones de sujeto específicas que se producen social y culturalmente.” (A. Brah, 2004:131)

Investigaciones del pacífico		
Ley 115 de 1994 (febrero 8) Educación para grupos étnicos	Art. 55. –Definición de etnoeducación: Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones Art. 56 [...] Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.	<i>Subjetividad</i> Comunalizada, exotizada y vinculada a la naturaleza
Decreto 1122 (18 de junio de 1998) Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos	Art. 2 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. Art. 6. [...] diseñará procedimientos e instrumentos para recopilar, organizar, registrar y difundir estudios, investigaciones, y en general, material bibliográfico, hemerográfico y audiovisual relacionado con los procesos y las prácticas culturales propias de las comunidades negras, como soporte del servicio público educativo [...]	Relaciones sociales Integración Desconocimiento de la existencia de una diferencia cultural, lo que existe son procesos y prácticas culturales propias.
Ley 725 de 2002 (diciembre 27) Por el cual se establece el día Nacional de la Afrocolombianidad	Art. 2 En homenaje a los 150 años de abolición de la esclavitud en Colombia consagrada en la Ley 21 de mayo de 1851, en reconocimiento a la pluriétnicidad de la Nación Colombiana y la necesidad que tiene la población afrocolombiana de recuperar su memoria histórica, se desarrolla una campaña de conmemoración[...]	Posiciones del sujeto Deshistorizado
Directiva ministerial N° 011 (19 de mayo de 2004) Presentación del servicio educativo en entidades territoriales que atiendan población afrocolombiana y raizal	2. Garantías legales. [...]el congreso colombiano expidió normas relacionadas con el derecho de los grupos étnicos, entre ellas la Ley 70 de 1993 y la Ley 99 de 1993 que otorgan una serie de derechos a las mencionadas colectividades, definidas en el artículo 2-5 de la ley 70/93 como " <i>El conjunto de familias de ascendencia afrocolombiana que poseen una cultura propia, comparten una historia y tienen sus propias tradiciones y costumbres dentro de la relación campo-poblado, que revelan y conservan conciencia de identidad que las distinguen (sic) de otros grupos étnicos</i> " La educación para las comunidades negras debe desarrollar conocimientos generales y aptitudes que les prepare para comprender, adaptarse y participar plenamente y en condiciones de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la comunidad nacional, plural y multicultural. Cátedra de estudios afrocolombianos. [...] el espíritu de la Cátedra reside en la necesidad de que el país conozca y valore la cultura y el conjunto de aportes de la comunidades afrocolombianas al desarrollo histórico y de construcción de identidad nacional.	Posiciones del sujeto Relación Campo-poblado Excluido que debe adaptarse y participar de la cultura nacional, para ser conocido y valorado.

Fuente: Ley 65, Ley 115, decreto 1122, Ley 725 y Directiva ministerial N°011.

Capítulo 2: El papel de la representación en las luchas políticas

En el análisis acerca de la representación, sobre el modelo oficial de la identidad negra en Colombia desde la figura de *diferencia*, ha arrojado que ésta describe los terminos de la diferencia en una subjetividad comunalizada y exotizada, en una posición de sujeto pacificalizado, ruralizado, y deshistorizado, en un contexto de relaciones sociales racializadoras. Todo ello genera la reproducción de pautas sociales de inferiorización de sujetos y de la subordinación de las trayectorias históricas, sociales y culturales que se encuentran fuera del modelo de “comunidad nacional” blanco-mestiza. Es este cuerpo dócil de la diferencia (H. Bhabha, 2002), producido en la representación etnizada de la gente negra en Colombia, una alteridad ambigua que favorece la invisibilización de relaciones de dominación: “[...] La narrativa y la política cultural de la diferencia se vuelven el círculo cerrado de la interpretación. El otro pierde su poder de significar, de negar, de iniciar su deseo histórico, de establecer su propio discurso institucional y oposicional” (H. Bhabha, 2002: 52).

En este sentido resulta necesario recordar con Grossberg (L. Grossberg, 2003:153), que la política implica cuestionar el modo de producción y asunción de las identidades a través de las prácticas de representación, es decir, de los **marcos interpretativos** que producen el lugar de la diferencia negra en Colombia y de lo que estamos **asumiendo** al adscribirnos en dicha identidad. De aquí que habría de considerarse si los problemas en torno a los disensos que estamos teniendo al respecto del papel que debe jugar o no la etnoeducación afrocolombiana y la Cátedra como parte del sistema educativo nacional, no sólo se deben a la “lógica de excepcionalidad” y “condición de marginalidad” de las leyes de etnoeducación, como señala Rojas y Castillo³³, sino también a la necesaria tarea de repensar lo que estamos entendiendo al

³³ Al respecto del cual los autores citados señalan que: “Mientras la legislación nacional indica lo que debe hacerse en el terreno educativo con bastante detalle, las leyes de etnoeducación deben ser

enunciarnos en una diferencia particular. La pregunta, entonces, es por cuál es el uso que le estamos dando a la identidad y qué estamos defendiendo en nuestras actuales luchas por la identidad, en un panorama político e institucional de la etnoeducación como el siguiente:

La etnoeducación no ha logrado incorporarse como elemento constitutivo de la política institucional en el sector responsable de la política educativa y la coexistencia de un sistema de etnoeducación pública ‘nacional’, por un lado y un sistema educativo para ‘grupos étnicos’ por otro, genera dificultades para el cumplimiento de sus objetivos. Las acciones institucionales de los programas de etnoeducación están insertas en las lógicas de funcionamiento burocrático, bajo criterios como los de ‘modernización’ y ‘racionalización de recursos’ con lo que, aún presumiendo de la buena voluntad de los funcionarios y entidades, la viabilidad de acciones efectivas es reducida (A. Rojas y E. Castillo, 2005:97).

¿A qué se debe entonces que el problema de la alteridad en Colombia esté quedando reducido a un problema básicamente administrativa como el anteriormente planteado? ¿Qué es lo que está fallando en los recursos que venimos interponiendo en la disputa por legitimar diferentes modos de ser y de existir? Para empezar, resulta necesario considerar que el ideal multiculturalista de la convivencia entre culturas adoptado por el Estado colombiano, lo que nos está ofreciendo con su política de respeto y reconocimiento a la diferencia étnica y cultural, es una inclusión subordinada a la cultura hegemónica blanco-mestiza. Por tanto, se hace necesario replantearnos de qué nos estamos abanderando cuando posicionamos proyectos educativos que trabajan

interpretadas, para responder a la pregunta por el que hacer frente a cada elemento nuevo de la política; frente a los vacíos existentes, se impone la lógica de las leyes genéricas. (A. Rojas y E. Castillo, 2005: 96).

con y desde la diferencia, justificándonos en las supuestas bondades del multiculturalismo, ya que éste:

[...] es una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un ‘racismo con distancia’ ‘respeto’ la identidad del otro, concibiendo a éste como una comunidad “auténtica” cerrada, hacia el cual él, el multiculturalismo, mantiene una distancia que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada. El multiculturalismo es un racismo que vacía su posición de todo contenido positivo (el multiculturalismo no es directamente racista, no opone al otro valores particulares de su propia cultura), pero igualmente mantiene esta posición como un privilegiado punto vacío de universalidad, desde el cual uno puede apreciar (y despreciar) adecuadamente otras culturas particulares: el respeto multiculturalista por la especificidad del otro es precisamente la forma de reafirmar la propia superioridad (S. Žižek, 1999:172)³⁴.

En este escenario tendremos que darnos a la tarea de construir nuevos espacios de encuentro para el reconocimiento y el respeto, en los cuales podamos ponernos de acuerdo qué sentidos de identificación interponemos el defender nuestra identidad. Y en consecuencia, qué acciones se hacen necesarias emprender para autorizar otros términos para la representación que den cuenta de los sentidos que avocamos al adscribirnos y defender una identidad particular. Mi propuesta consiste, entonces, en identificar formas o estrategias enunciativas que desentrapen los discursos y las prácticas de representación ancladas en el modelo oficial de educación para “grupos étnicos” concebidas en el registro multiculturalista.

³⁴ Slavoj Žižek y Frederic Jameson. *Estudios culturales: reflexiones sobre el culturalismo*. Ediciones Paidós, Barcelona, 1999.

Ahora bien, sabemos que hay un juego de poder en la actual política de representación, que produce sutiles formas de marginación en el sistema educativo. En otras palabras, los términos que autorizan la pertenencia reproducen relaciones de desigualdad y exclusión, y por ende, la política de reconocimiento multiculturalista que dio un estatus jurídico al sujeto afrocolombiano, necesita de ser cuestionada al respecto mismo del estatus como significado de valor social asignado. Este cuestionamiento concierne a las prácticas de representación que construyen el valor social de la posición que da la pertenencia al grupo, y es a partir de ellas que actuamos para reubicar el estatus de valor que asigna la identidad en otras prácticas que autoricen nuevos campos para la representación. No se trata de entrar en el círculo cerrado de la interpretación como advierte Bhabha (H. Bhabha, 2002), ni de una operación de suma o resta con la política de representación vigente en Colombia, sino de cuestionar su estatuto, autorizando experiencias y legitimando representaciones que se producen desde los espacios vividos por de la gente negra en Colombia, para su aplicabilidad en las prácticas educativas de la Cátedra Afrocolombiana.

Para este ejercicio de reubicación que propongo aquí, analizo los términos que construyen la representación de la figura de *diferencia* del modelo oficial de identidad, con las inscripciones de articulación y comunidad distintiva, como significantes en las luchas políticas por definir la localidad que comprende la figura de la *diáspora*. Como hemos visto en el primer capítulo, desde la figura de la diáspora, la producción de identidad no está estructurada sobre la fidelidad a una tradición cultural, sea ésta de origen africano o del Pacífico colombiano. Sin embargo, en el proceso de asunción de la identidad negra, se viene haciendo uso de dichos referentes como recursos de enunciación de una diferencia particular. A este respecto Hall ha desarrollado la siguiente explicación:

Aunque parecen invocan un origen en un pasado histórico con el que continúan en correspondencia, en realidad las identidades tiene que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser; no ‘quienes somos’ y de ‘donde venimos’, sino en que podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos. Las identidades, en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella. Se relaciona tanto con la invención de la tradición como con la tradición misma, y nos obliga a leerla no como una reiteración incesante sino como ‘lo mismo que cambia’ (Gilroy, 1994)³⁵: no el presunto retorno a las raíces sino una aceptación de nuestros ‘derroteros’. (S. Hall, 2003:17).

El asunto, como claramente lo señala Hall, está en torno a las luchas por la representación, es decir, que partimos del hecho de que hay una representación construida por la hegemonía cultural blanco-mestiza sobre la gente negra en Colombia, y si bien esta representación modela la producción y asunción de nuestras identidades, no constituye la identidad en sí misma en cuanto existen otros modos de experimentar la diferencia que no sólo no se encuentran registrados en ésta, sino que también constituyen alternativas en las que podríamos representarnos. De aquí que el ejercicio que planteo hacer no consista simplemente en realizar la mudanza de una representación a otra, sino en que una vez situados en la representación etnizada de la gente negra, la cuestionemos para generar un nuevo espacio para la representación.

*Posiciones del sujeto / **diferencia como experiencia.***

La inscripción en una identidad estructurada sobre la fidelidad a un origen, que es la que cuestionamos aquí, está íntimamente relacionada tanto con la construcción

³⁵ Paul Gilroy, *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*, Verso, Londres, 1994, citado por S. Hall, 2003.

subjetiva como con las relaciones sociales que sitúan al sujeto en una cierta posición en las concepciones de valor social que la configuran. Así, el asumir una identidad con estas características, es el resultado de que el sujeto ha agudizado la conciencia de su experiencia de la diferencia. A este respecto diríamos con Brah que “contrariamente a la idea de un ‘sujeto de experiencia’ totalmente constituido a quien ‘las experiencias le ocurren’ la experiencia es el lugar de formación del sujeto” (A. Brah, 2004:121). ¿Qué es lo que lleva entonces a un sujeto a adscribirse en una posición de identidad?, que el sujeto experimenta que las relaciones sociales en que está inscrita su posición se encuentran mediadas por su diferencia como una condición distintiva que le limita y le define el acceso a la experiencia. Ya que estar inscrito en una posición de diferencia significa ser asignado a formas de exclusión instituidas en términos de estructuras socioeconómicas y políticas de poder. Y es esto es en lo que consiste fundamentalmente el proceso de racialización:

La historia de la población afrocolombiana y la lógica de su concepción de vida que le permite vivir en armonía con la naturaleza y el otro, se constituye en la principal salvaguardia de la riqueza natural y la biodiversidad de sus regiones y por lo tanto, en uno de los elementos que exige mayor y mejor atención del gobierno colombiano en contraprestación a la conservación de estos recursos (Cátedra Afrocolombiana, 2004: 38).

La inscripción que fija la identidad negra en una suerte de lógica “salvaje” que le “permite vivir en armonía con la naturaleza y el otro”, y por tanto su valor social se da porque salvaguarda los recursos naturales que son de interés para el capital nacional y extranjero que invierte en Colombia. Institucionalizar este tipo de estrategias enunciativas, limitan al sujeto el acceso a la experiencia y predefinen la relación del

sujeto afrocolombiano consigo mismo (buen salvaje) y con los otros (guardián de la naturaleza). De esta forma el sujeto incorpora a su proceso de subjetivización un cierto sentimiento de inferioridad (léase: iletrado y con un pensamiento mito-poético), al que debe enfrentarse asumiendo que juega en desventaja frente a la cultura hegemónica (léase letrada y civilizada). A su vez, esta sensación de hostilidad que le produce el verse asignado a una representación “salvaje y comunalizada” que la cultura hegemónica ha producido de su diferencia, genera procesos de identificación o, en su defecto, de desprecio con sus “otros”, quien al igual que él o ella son modelados por la experiencia de la inferioridad.

La racialización como proceso de producción de sujetos y subjetividades inferiorizadas, se constituye en una estructura común; ya no en relación a un origen, sino como una sobredeterminación estructural de subordinación que genera procesos de identificación: “Al parecer, la cuestión de la identidad o, mejor, si se prefiere destacar el proceso de sujeción de las prácticas discursivas, y la política de exclusión que todas esas sujeciones parecen entrañar, la cuestión de la identificación, se reitera en el intento de rearticular la relación entre sujetos y prácticas discursiva” (S. Hall, 2003:145). En este deseo de rearticulación por un sujeto desracializado, se entablan las luchas por la representación que se sitúan en el locus de un cuestionamiento justificado en la experiencia de inferiorización y subordinación. De aquí que la experiencia como proceso en que se socializa la racialización, cobra singular importancia “[...] como un lugar de cuestionamiento: un espacio discursivo donde se inscriben, reiteran o repudian posiciones de sujeto, subjetividades diferentes y diferenciales” (A. Brah, 2004:122).

De esta forma la experiencia da significado a posiciones de identidad en torno a una *comunidad distintiva*, que vincula la heterogeneidad de experiencias en que se produce la racialización en lugares y situaciones concretas. De aquí que los recursos y

limitaciones que describan las identidades racializadas no sean los mismos para “el niño de once años que veo como afro que llegó del río Saija hace dos meses a Bogotá, del chico de la misma edad que también veo como afro, pero que es bogotano (al igual que sus padres) o paisa (de Cauca Antioquia por ejemplo)”.³⁶ En este sentido, no es exclusivo el ser originario del Pacífico colombiano para asumarnos en una posición de identidad, ni son las experiencias asociadas a la relación con la naturaleza las únicas que producen identidad. Éstas serán sólo unos de los tópicos y de las múltiples experiencias en que se registra la identidad afrocolombiana.

Relaciones sociales / **Diferencia como relación social**

La política de reconocimiento y respeto multiculturalista que adopta el sistema educativo colombiano, se justifica en que las relaciones sociales con el sujeto afrocolombiano han sido de exclusión y desigualdad, al no considerar aspectos étnicos y culturales en el sistema educativo. Por lo cual, la política tiene como propósito:

La constitución, a través del sistema educativo busca que en todas las instituciones educativas se garanticen condiciones de igualdad, reconociendo la diversidad étnica. Particularmente para y con los afrocolombianos, el Ministerio promueve una política de respeto a la diferencia, a favor de la no discriminación social, cultural y política, a través de la “Cátedra Afrocolombiana”. Esta es un alternativa educativa posible e indispensable del Proyecto educativo Institucional de todas las instituciones educativas del país, en aras de la reafirmación histórica, pluriétnica y multicultural de Colombia (Cátedra Afrocolombiana 2004: 9).

Ahora el asunto es, ¿si en este gesto de autocensura multiculturalista existen condiciones políticas para disputar espacios de poder para la diferencia? Y de si ¿es la

³⁶ Comentarios de Eduardo Restrepo al plan de tesis de esta investigación, en el mes de mayo del 2005 en Quito Ecuador.

reivindicación de una condición subordinada suficiente para intervenir en el juego político que produce la exclusión? Considero que no es posible disputar espacios de poder, ni intervenir en los procesos que reproducen formas de exclusión si nuestra enunciación continúa amparándose en las bondades multiculturalistas de los *guardianes de la diferencia*, y seguimos siendo cómplices de que las estructuras que reproducen formas de dominación sigan intactas. De lo que se trata es de resituar el terreno de la discusión de la “reafirmación histórica, pluriétnica y multicultural”, para centrar nuestros esfuerzos en atender las “[..] circunstancias materiales y prácticas culturales contemporáneas que producen las condiciones para la construcción de la identidad de grupo” (A. Brah, 2004:124).

Con esto no quiero decir que hay que desistir de los múltiples esfuerzos que se vienen realizando desde los Estudios Afrocolombianos, las prácticas educativas inscritas en la implementación de la Cátedra, así como del movimiento social afrocolombiano en torno al tema de la memoria histórica del pueblo afrocolombiano. Mi planteamiento apunta más bien a descentrar la lucha de este terreno ya que más allá de denunciar y hacer ver las estructuras que sobredeterminan la experiencia esencializando la diferencia, está el compromiso de reconocer y respetar los usos que se dan de la historia, del lenguaje y la cultura desde las experiencias que han construido y construyen las identidades negras. En otras palabras es lo que ha señalado Hall como un movimiento más allá de este esencialismo:

Este momento esencializa las diferencias en varios sentidos. Ve a la diferencia como ‘su tradición contra la nuestra’, no en un sentido oposicional, pero sí como mutuamente excluyentes, autónomas y autosuficientes. Y es, por tanto, incapaz de adoptar estrategias dialogicas y formas híbridas esenciales para la estética de la diáspora. Un movimiento más allá de este esencialismo no es una estrategia

crítica o estética que carezca de una política cultural o de un rasgo de la diferencia. No es simplemente una rearticulación y reapropiación para sí mismo. Lo que se deja de lado es la esencialización de la diferencia en dos términos mutuamente excluyentes. Esto lleva a movernos hacia un nuevo tipo de posicionamiento cultural, una lógica diferente de la diferencia (S. Hall, 2001:5).

La adopción de una estrategia de política cultural en las *luchas políticas por defender la localidad*, sea ésta la señalada por Hall o cualquier otra, que permita intervenir en el juego político que produce las formas de desigualdad y exclusión, requiere desesencializar la experiencia de la diferencia, desconfiar del gesto de autocensura de la política multiculturalista y atender a las condiciones y prácticas en que se producen las identidades negras. De ahí que quienes trabajamos para que el espacio de la Cátedra Afrocolombiana sea una alternativa de trabajo para, con y desde la diferencia, debemos escapar de la idea de la diferencia como dato conocido y por ende asumir desde el trabajo educativo el reconocimiento de las prácticas culturales y de las historias de lucha en que se constituyen los sujetos que reconocen en sí mismos y con respecto a su grupo de referencia una posición de identidad, y de esta forma establecer en la diferencia un campo de estudio (lugar de conocimiento) y en un arma o estrategia de autorización de la representación de experiencias contextualmente producidas en las luchas por los significados de la localidad que legitiman la representación.

Subjetividad / **diferencia como subjetividad**

La representación etnizada de la gente negra en Colombia constituye una subjetividad comunalizada y exotizada, que produce una alteridad ambigua, en la que el “otro” queda sujeto a la manipulación del libre juego de la interpretación: así el que hoy es guardián de la naturaleza, ayer fue el obstáculo que entorpecía el tan anhelado desarrollo de la sociedad colombiana. Esta ambivalencia en la asignación del valor

social del otro, me hace recordar las circunstancias en que la humanidad de lo negro se puso en cuestión y me pregunto hasta qué punto es plausible plantearnos que puedan persistir legados coloniales del proyecto de deshumanización en que el hombre y la mujer negra fueron despojados de toda cualidad o virtud humana; considerados como objetos o bienes muebles en el sistema de producción y reproducción de la sociedad colonial en su conjunto.

Situarme en los legados de este evento histórico, me lleva al planteamiento de Grossberg (L. Grossberg, 2003:167) de que si la subjetividad tiene un valor social, no es una cuestión ontológica sino un valor epistemológico contextualmente producido, ya que la subjetividad es un campo de significación de la experiencia que origina posiciones de valor social, por lo tanto si, no todas las posiciones son consideradas del mismo valor no es la subjetividad condición necesaria para tener acceso a cualquier posición. Desde este enfoque, la inscripción de la posición del sujeto afrocolombiano - pacificalizado, ruralizado, y deshistorizado- describe una subjetividad comunalizada y exotizada. Ambas, definen y producen la identidad de “comunidad negra” o “comunidad afrocolombiana” con la que a la gente negra se le ha asignado un lugar en el tejido de la sociedad colombiana:

El sujeto describe una posición dentro de un campo de subjetividad o de un campo fenomenológico, producido por una máquina subjetivante específica (dado que no todas las subjetivaciones son subjetificaciones). Como todos experimentamos el mundo, la subjetividad debe ser de algún modo un valor universal [...]. Todo el mundo tiene cierta forma de subjetividad y, con ello, al menos en un sentido, existe como sujeto, aún que otras investigaciones deberán especificar las diferentes formas de existencia del sujeto. Todo el mundo existe en el centro de un campo fenomenológico y, por consiguiente, tiene cierto acceso a la experiencia, a cierto

conocimiento sobre sí mismo y su mundo. Puede suceder, desde luego, que la subjetividad como valor necesario para la vida también este desigualmente distribuida, que algunos individuos tengan tal vez la posibilidad de ocupar más de una posición, que algunas posiciones brinden perspectivas específicas de la realidad diferentes de otras y que algunas de ellas lleguen a valorarse más que otras” (L. Grossberg, 2003:167).

Que la subjetividad se distribuya desigualmente, que persistan formas de clasificación de sujetos, está íntimamente conectado con un sistema de organización social basado en jerarquías raciales y/o étnicas de tipo colonial. Sin embargo, no pretendo plantear que la política educativa sea directamente racista o colonialista; no se trata de que la cultura blanco mestiza oponga a la “comunidad afrocolombiana” valores de su propia cultura (S. Žižek, 1999), pero sí mantiene una distancia desde la cual afirma que ciertas posiciones³⁷ y ciertas perspectivas de la realidad tienen más valor que otras, lo que genera que relaciones asimétricas de superioridad/inferioridad mantengan silenciosamente organizando las relaciones sociales. Todo esto nos lleva a comprender varios aspectos interrelacionados. Primero que si la subjetividad no es un valor universal y está distribuida desigualmente, son múltiples las “posibilidades de la experiencia, de representar esas experiencias y de legitimar esas representaciones” (L. Grossberg, 2003:167). Segundo que la subjetividad de la identidad “comunidad negra” o “afrocolombiana” y la del blanco-mestizo se producen de manera diferenciada, dado que cada una habilita a ciertas posiciones, de perspectivas de realidad y de valor social (L. Grossberg, 2003). Y por último que la *diferencia*, en la política de respeto y reconocimiento multiculturalista, diferencia jerárquicamente y no horizontalmente.

³⁷ Como señala L. Grossberg (2003:167), citando a Althusser (1971): hasta cierto punto, la subjetividad moderna debe contribuir a “autorizar” la experiencia misma, aun cuando, reiterémoslo, algunas posiciones pueden ser más adecuadas para enunciar y defender su autoridad.

La educación para las comunidades negras debe desarrollar conocimientos generales y aptitudes que les prepare para comprender, adaptarse y participar plenamente y en condiciones de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional, plural y multicultural.

[...] La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), al referirse al servicio educativo de los grupos étnicos define que éste debe estar ligado al ambiente, al proceso de producción social y cultural, con el debido respeto a sus creencias y tradiciones, el cual adicionalmente deberá estar orientado por los principios y fines generales de la educación, bajo los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, entre otros (Directiva ministerial N° 011, 19 de mayo del 2004:86-87).

Los dos párrafos anteriores son un ejemplo del tratamiento y del tipo de formulaciones que hace la política educativa para “comunidades negras”. Así observamos cómo en el primer texto se establece que es desde los conocimientos generales, léase universales, que el otro comprende, se adapta y participa en su diferencia. De la misma forma que el servicio educativo para grupos étnicos estará orientado por los principios y fines generales de la educación. Esta reiteración en lo general de los conocimientos, de los principios y de los fines en el tratamiento del problema de la diferencia en la educación, evidencia la posición de superioridad en que se perpetúan los legados coloniales que subordinan y vacían al otro de todo contenido, ya sea a través de la exotización y/o la folclorización.

Por lo que para el sujeto cuya diferencia como subjetividad es fijada a una única posición, le son restringidas las múltiples y heterogéneas posiciones de la diferencia por la marca que ha impuesto la racialización. De aquí que el sujeto experimenta su

diferencia como una identidad dada, por la que hay que luchar en el sentido de defender diferentes modos de existir y devenir o contra la que hay que luchar, en una suerte de borramiento de la piel. La posición de la identidad “comunidad negra” o “comunidad afrocolombiana” es de desventaja por las restricciones que se le imponen y por ello reitero la importancia de cuestionar y abandonar toda conformación esencializada de la identidad:

[...] la cultura popular negra estrictamente hablando, etnográficamente hablando, no hay formas puras en absoluto. Estas formas son siempre el producto de una sincronización parcial, de compromiso a través de fronteras culturales, de la confluencia de más de una tradición cultural, de las negociaciones entre posiciones dominantes y subordinadas, de las estrategias subterráneas de recodificación y transcodificación, de significación crítica, de significante (S. Hall, 2001:5).

Estas formas impuras, parciales, fronterizas, de confluencias, de negociación permanente de las que nos habla Hall, describen todas ellas situaciones sociales que se resisten a ser un anclaje para el sujeto. En este sentido describen una posición de sujeto móvil, discontinua, etc., cuyo único anclaje verdadero se produce en la *articulación*. En otras palabras, si lo distintivo de la identidad afrocolombiana es tanto la heterogeneidad como las sobredeterminaciones estructurales de las complejas relaciones entre los orígenes africanos y la dispersión irreversible (S. Hall, 2001), las identidades negras en Colombia sólo pueden ser el resultado de procesos de articulación.

2.1 Las posibilidades de la representación: comunidad distintiva, luchas políticas por la localidad y articulación

¿Cómo nos han representado y cómo atañe a ello el modo como podríamos representarnos? (S. Hall, 2003), es la pregunta central a la hora de plantearnos posibilidades para la representación. En ella se sitúa el espacio de una posición de articulación en la que se entretejen los recursos y las limitaciones que producen los procesos de racialización; que asignan posiciones de identidad, que limitan el acceso a la experiencia, a perspectivas de realidad y a ocupar más de una posición (L. Grossberg, 2003). Los recursos en cambio hacen referencia al uso que hagamos de nuestra posición racializada, desde los cuales sea posible cuestionar y autorizar otras representaciones, en este sentido, haría falta también preguntarse que circunstancias o problemas nos están llevando a asumir ciertas representaciones, dado que en la forma o en el tipo de problemas que nos planteemos esta en gran parte la posibilidad de poder enfrentarnos adecuadamente a la práctica política por la representación. Ya que si “[...] para Hall, la noción de hegemonía implica una política de identificación de lo imaginario.” (H. Bhabha, 2002: 42). Con este enfoque Bhabha nos introduce en el reconocimiento de la relación entre la política y la teoría determinada por la regla de la materialidad repetible, que se describe como el proceso por el cual las proposiciones de una institución pueden ser transcritas en el discurso de la otra, es decir, que cualquier cambio en los problemas a resolver, puede llevar a la emergencia de una nueva proposición. (H. Bhabha, 2002:42)

Por ello, de la relación entre los discursos expertos y lo que podríamos llamar los procesos de identificación se deduce una posición racializada, desde la cual me propongo cuestionar a la vez que autorizar posibilidades para la representación distintas a la representación etnizada de “comunidades negras”. Así que para poder plantearnos

los problemas a resolver, transcribiremos los términos que autorizan la pertenencia a la identidad establecidos en el marco jurídico estudiado, en las inscripciones de comunidad distintiva, articulación y luchas políticas por la localidad, que comprenden la figura de *diáspora*.

De una posición de sujeto comunalizado, pacificalizado, y ruralizado, cuya condición distintiva lo inscribe a estructuras de sobredeterminación que producen identidades racializadas, ha quedado transcrita en la posición de **comunidad distintiva**, como la forma en que la experiencia común de la racialización da significado a procesos de identificación, en lugares y situaciones concretas. De esta forma los recursos y limitaciones que describen identidades construidas en torno a experiencias comunitarias, a la región del Pacífico y a contextos rurales, serán sólo unas de las múltiples experiencias en que se registra la heterogeneidad de las identidades de la gente negra.

De la inscripción en relaciones sociales de exclusión y desigualdad que justifican el nuevo modelo de convivencia social multiculturalista, se ha propuesto la transcripción en la inscripción de **luchas políticas por defender la localidad**, como una estrategia de política cultural que sea capaz de intervenir en el juego político que produce la desigualdad y la exclusión. Los derroteros en esta lucha son: desesencializar la identidad escapando de la idea la diferencia como dato conocido, desconfiar del gesto de autocensura multiculturalista y atender a las condiciones y prácticas en que se producen las identidades. Y para terminar la inscripción de una subjetividad exotizada en la que se descubre que la subjetividad está desigualmente distribuida, naturalizando la reproducción de relaciones asimétricas de tipo colonial. Y desde las cuales la subjetividad queda atrapada en una identidad esencializada, la transcribimos en una inscripción de **articulación**, ya que si lo distintivo de la identidad negra es tanto la heterogeneidad de experiencias, como las sobredeterminaciones estructurales de las

complejas relaciones entre los orígenes africanos y la dispersión irreversible (S. Hall 2001), solo pueden ser el producto de una posición de articulación.

El giro de la representación etnizada: “comunidades negras” en la figura de diáspora, propone una relación nueva entre los discursos expertos y los procesos de identificación, al poner el acento del problema de la identidad, en las asignaciones de posiciones de sujeto/comunidad distintiva, relaciones sociales/luchas políticas por la localidad y subjetividades/articulación. Estas sugieren nuevas posibilidades a la representación, en la medida que la experiencia vivida por la gente negra reconozca un espacio y un poder para representar la experiencia y legitimar la representación dado que interpelan al “esencialismo” y al “logocentrismo” de la política multiculturalista y plantean rutas o trayectorias para las luchas políticas por los significados y los diferentes modos de ser y de existir.

2.2 Otro marco interpretativo: interculturalidad epistémica y diferencia cultural

La convivencia entre culturas que propone el multiculturalismo ofrece al “otro”, una inclusión subordinada a la cultura hegemónica blanco mestiza, desde el cual no es posible disputar espacios de poder, ni intervenir en los procesos que reproducen la dominación. Esto nos lleva a reafirmar nuestro compromiso con entablar verdaderos diálogos culturales, así como a realizar una crítica al modo cómo el multiculturalismo produce las representaciones de la alteridad. Pensemos en que una vez aplicada la transcripción de la representación etnizada de “comunidades negras”, es definitivo establecer otro marco interpretativo para la producción y asunción de identidades en la figura de la *diáspora*. La interculturalidad epistémica (C. Walsh, 2004)³⁸ y la diferencia

³⁸ Catherine Walsh, “Colonialidad, conocimiento y diáspora afro-andina: Construyendo etnoeducación e interculturalidad en la universidad”, en Eduardo Restrepo y Axel Rojas, editores., *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca, Colección Políticas de la Alteridad, 2004.

cultural (H. Bhabha, 2002), son el tipo de configuraciones conceptuales que intervienen en los procesos de sujeción de la cultura y el conocimiento, son un espacio de pensamiento en torno a los procesos de racialización de subjetividades, así como en la marginalización e invisibilización de conocimientos, son una alternativa para plantear un campo de poder para autorizar otras posibilidades para la representación.

La interculturalidad epistémica es una propuesta de descolonización en contra de la hegemonía “monocultural del saber”³⁹ de una sola cultura de conocimiento que desperdicia la experiencia social de otros seres y sus conocimientos (C. Walsh, 2004), y por ende plantea:

[...] la posibilidad del pensamiento, [...] en el cual la descolonización no es simplemente un asunto intelectual y político sino, y más importante aun, un asunto de existencia. Esta preocupación recuerda los sentimientos de Fanon sobre la relación entre colonialismo y la no-humanidad: ‘Porque es una negación sistemática de la otra persona y una determinación furiosa a negarle a la otra persona los atributos de humanidad, el colonialismo obliga a la gente que domina a preguntarse continuamente: ¿en realidad quién soy?’[...] (C. Walsh, 2006:18)⁴⁰.

Un ejemplo del modo en que opera la idea monocultural del saber en las actuales practicas educativas en Colombia, se expresa claramente en este fragmento de entrevista realizada en el año 2005 en Bogotá, a Estela Escobar⁴¹:

³⁹ El planteamiento de “monocultura del saber” lo cita Catherine Walsh de de una ponencia de Boaventura de Sousa Santos presentada en marzo del 2004 en la Universidad Andina Simón Bolívar.

⁴⁰ Catherine Walsh, “Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial”, en Santiago Castro Gomez y Ramon Gosfoguel (Editores), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistemica en el capitalismo global*, Editorial Siglo del Hombre, 2006.

⁴¹ Estela Escobar es una profesora de ciencias naturales de una institución educativa en Bogotá, es una gran activista y compañera de estudios en el Diplomado de Etnoeducación Afrocolombiana de la Universidad Javeriana y el patrocinio de la Cooperativa de maestros –CODEMA-, en mayo del 2004 en Bogotá.

[...] nosotros no podemos pretender que hay una ciencia que se instauró y que es la única, vemos que hay otras formas de hacer ciencia y ellos la han desarrollado, o si no cómo yo le digo a los muchachos, dígame si no es ciencia el hecho... sin haber ido a la universidad, saber qué parte de la planta es venenosa, es toxica y qué parte de la planta me beneficia, eso lo sabe esa gente, o ¿por qué los africanos envenenaban las aguas cuando los venían persiguiendo los españoles y ellos tomaban esas aguas y se morían? eso no lo dicen los libros y eso sucedió en la colonia. Eran sabios, era gente que tenía conocimientos [...]

La diferencia cultural en cambio se centra en el asunto de la autoridad cultural, que es el proceso mediante el cual se legitima la experiencia y se autoriza la posibilidad de la representación y, por tanto, actúa sobre los procesos de racialización de la subjetividad, al “demostrar otro territorio de traducción, otro testimonio de argumento analítico, un compromiso diferente en la política de y sobre la dominación cultural” (H. Bhabha, 2002:53). Por tanto, si la interculturalidad epistemica interviene en el régimen monocultural del conocimiento, al reconocer diferencias cognitivas contextualmente producidas en la producción de conocimientos, la diferencia cultural lo que permite es actuar en los niveles de:

[...] enunciación de la cultura como cognoscible autoritativa, adecuada a la construcción de sistemas de identificación cultural y de otra como un proceso de significación mediante el cual las afirmaciones de la cultura y sobre la cultura diferencian, discriminan y autorizan la producción de campos de fuerza, referencia, aplicabilidad y capacidad (H. Bhabha, 2002:55).

Considerar la racialización como una construcción de sistemas de identificación cultural, la constituye en un lugar de enunciación de la “comunidad distintiva” como cognoscible y autoritativa, y ofrece significados a la identidad como posición de articulación que es. Desde el cual las afirmaciones de la diferencia y sobre la diferencia, distinguen, discriminan y autorizan las luchas políticas por la localidad, la producción de referentes de identidad, la legitimidad y capacidad de transformación de las representaciones frente a la dominación cultural. Tales consideraciones solo pueden producir efectos de realidad, si se introduce un “giro epistémico” (C. Walsh, 2006), en la interculturalidad⁴² que va más allá de un desplazamiento de sentidos de la simple convivencia entre culturas, que es lo que Walsh propone como la interculturalidad epistémica, que [...] es el deseo de construir posibilidades de pensar desde posicionalidades situadas y subjetivas, hacia encuentros intersubjetivos de múltiple dirección que tratan de ‘dialogar con’, así dando la vuelta a la subalternización y promoviendo una incorporación de otro modo” (C. Walsh, 2006:19).

Otro marco interpretativo es posible, como es posible otra representación. No obstante, lo más importante a considerar en este momento es que el régimen de representación multiculturalista que se intenta gestionar en el sistema educativo colombiano a través de programas como la Cátedra de estudios Afrocolombianos, no ofrece condiciones de posibilidad para realizar los cambios que se proponen y, por lo tanto, requiere ser reelaborado en espacios de pensamiento como la interculturalidad

⁴² Dado que como sostiene Walsh, la interculturalidad pierde su arista crítica y transformadora en el ámbito estatal, , asumiendo más bien un sentido multi y pluriculturalista, entendida como la incorporación o inclusión de la diversidad étnica dentro de las estructuras sociales, políticas y de conocimiento existentes, así “adhiriendo” a ellas o formando sistemas “especiales” aparte, sin cambiar la actual hegemonía dominante. (Catherine Walsh, “Interculturalidad, conocimientos y (de)colonialidad”, en *Política e Interculturalidad en la Educación*, II Encuentro Multidisciplinario de Educación Intercultural, CEFIA-UIC-CGEIB, México, 27 de octubre, 2004)

epistémica y la diferencia cultural, para que puedan ser una alternativa educativa de la diferencia y sobre la diferencia, que desde las prácticas cotidianas escolares intervengan en los procesos que racializan subjetividades y conocimientos. En definitiva esto significa que hay que desracializar la Cátedra de los referentes de multiculturalidad e interculturalidad “tradicional”.

Conclusiones

Atender al planteamiento sobre los complejos procesos que se tejen entre las relaciones sociales y la subjetividad es quizás el resultado más relevante al que ha llevado la pregunta sobre el papel de la Cátedra de estudios de Afrocolombianos frente a la transformación de una representación que pasa de lo “negro” a lo “afrocolombiano”. Esta transformación es incorporada por un régimen interpretativo instituido predominantemente por los discursos expertos que conceden un estatus a lo “negro” dentro de la política de respeto y reconocimiento a la diversidad étnica y cultural en el sistema educativo colombiano. Así, al indagar en la representación etnizada del modelo de identidad oficial de “comunidades negras” desde el planteamiento de las luchas por la diferencia en la vertiente feminista y desde la representación como un campo de cuestionamiento sobre las sujeciones con los estudios culturales, se identificó como aspecto central la problemática de la racialización de la subjetividad.

El modelo de identidad y diferencia en Colombia se regla sobre la concepción ruralizada, pacificalizada y riocentrista de la población “negra”, es decir, que se basa en el origen como estructura común de sentido para autorizar la pertenencia al grupo. Desde esta construcción discursiva del modelo oficial de la identidad de “comunidad negra”, no es posible representar la heterogeneidad de los distintos sectores de la población negra y la diferencia. Por tanto, diferencia jerárquicamente y no horizontalmente. El que los términos de reconocimiento se restrinjan a dichas concepciones, consiste en una nueva modalidad de invisibilización que se basa en la inferiorización de sujetos y la subordinación de las trayectorias históricas, sociales y culturales que están fuera del registro multiculturalista y de la hegemonía cultural blanco-mestiza.

Todo esto conduce a repensar desde el campo de cuestionamiento de las representaciones, los efectos que tienen las prácticas discursivas de los discursos expertos dominantes en las políticas de exclusión. De ahí que se evidencie a través de mi análisis que la racialización es fundamentalmente una estructura común de experiencia para el sujeto cuya diferencia se encuentra íntimamente vinculada a los eventos de la esclavización y a un ancestro africano, no en relación a un origen, sino como una sobredeterminación estructural que asigna formas de inferiorización y subordinación instituidas.

Por tanto, se hace necesario considerar que la disputa por obtener espacios de poder para intervenir en los procesos que reproducen las formas de exclusión, precisan de: 1) desencializar la experiencia de la diferencia, 2) desconfiar del gesto de autocensura de la política multiculturalista, y 3) atender las condiciones y prácticas en que se producen las identidades. Por lo cual es tan importante tanto el modo como nos han representado como el modo en que podríamos representarnos, dado que del uso que hagamos de nuestra posición racializada está tanto la fuerza y la validez del cuestionamiento, como la posibilidad de autorizar la representación.

Es evidente que la política educativa no contribuye a un posicionamiento político o epistémico de la diferencia cultural afrocolombiana en la escuela, pero sin duda ha brindado un espacio más para que sigamos cuestionando nuestras posiciones y reiterándolas en la legitimidad de la luchas políticas por la localidad.

Bibliografía

Anne-Marie Losonszy, “hacia una antropología de lo inter-étnico: una perspectiva negro-americana e indígena”, en María Victoria Uribe Y Eduardo Restrepo (eds.) *Antropología en la modernidad*, ICANH, Bogotá, 1997

“Memorias e identidad: los negro-colombianos del Choco”, en Juana Camacho y Eduardo Restrepo (eds.), *De montes rios y ciudades. Territorios e identidad de la gente negra en Colombia*, Fundación natura, ECOFONDO, ICANH, Bogotá, 1999, pp. 13-24.

Alberto Gomez, “El contexto de la etnoeducación afrocolombiana”, en Daniel Aguirre (Compilador), *Culturas, Lenguas, Educación, Simposio de etnoeducación. VIII Congreso de Antropología*, Universidad el Atlántico, ICANH, Barranquilla, 1999, pp. 225-237.

Avtar Brah, “Diferencia, diversidad, diferenciación”, en Bell Hooks, Avtar Brah, Chela Sandoval, Gloria Anzaldúa...*Otras inapropiables: feminismos desde las fronteras*. Mapas, traficantes de sueños, Madrid, 2004, pp. 107-136.

Axel Rojas, “Subalternos entre los subalternos: presencia e invisibilidad de la población negra en los imaginarios teóricos y sociales”, en Eduardo Restrepo y Axel Rojas, *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. Editorial Universidad del Cauca, Colección políticas de la alteridad, Cali, 2004, pp. 157-172.

Axel Rojas y Elizabeth Castillo, *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*, Editorial Universidad del Cauca, Serie Estudios Sociales, Colección Culturas y Educación, Cali, 2005.

“Raza y etnicidad en las políticas educativas de/para poblaciones negras en Colombia”, en *Prepared for delivery at the 2006 Meeting of the Latin American studies Association*, San Juan, Puerto Rico March 15-18, 2006.

Catherine Walsh, “Colonialidad, conocimiento y diáspora afro-andina: Construyendo etnoeducación e interculturalidad en la universidad”, en Eduardo Restrepo y Axel Rojas, editores., *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca, Colección Políticas de la Alteridad, 2004, pp. 1-12

“(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador”, en Norma Fuller (ed.), *Interculturalidad y política*, Red de apoyo de las ciencias sociales, Lima, 2002, pp. 1-23.

“Colonialidad, conocimiento y diáspora afro-andina: Construyendo etnoeducación e interculturalidad en la universidad”, en Eduardo Restrepo y Axel Rojas, editores., *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca, Colección Políticas de la Alteridad, 2004.

“Interculturalidad, conocimientos y (de)colonialidad”, en *Política e Interculturalidad en la Educación*, II Encuentro Multidisciplinario de Educación Intercultural, CEFIA-UIC-CGEIB, México, 27 de octubre, 2004

Carlos Egren Agudelo, “No todos viene del río: contrucción de identidades negras urbanas y movilización política en Colombia, en en Eduardo Restrepo y Axel rojas, *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. Editorial Universidad del Cauca, Colección políticas de la alteridad, Cali, 2004, pp. 157-172.

Daniel, Garces Aragon, “Aproximación a la situación educativa afrocolombiana”, en Axel rojas (Compilador) *Estudios afrocolombianos. Aportes para un estados del arte*, Universidad del cauca, Popayán, citado por A. Rojas y Elizabeth Castillo, 2005.

Eduardo Galeano, *Ser como ellos*, Siglo XXI, Argentina, 1992

Eduardo Restrepo, *Políticas de la alteridad: etnización de ‘comunidad negra’ en el Pacífico sur colombiano*, en *Journal of Latin American Anthropology*, No 7, 2002, pp. 34-58

“Notas sobre algunos aportes de los estudios culturales al campo de los estudios afrocolombianos”, *Escrito para el Diplomado en Etnoeducación Afrocolombiana*, Bogotá, mayo del 2004

“Afrocolombianos, antropología y proyecto de modernidad en Colombia”, en María Victoria Uribe y Eduardo Restrepo (eds.), *Antropología en la modernidad*, ICANH, Bogotá, 1997, pp. 279-319

Homi K. Bhabha, “El compromiso con la teoría”, en *El lugar de la cultura*, Buenos Aires, Manantial, 2002. pp. 40-60

James Clifford, “Diasporas”, en *Cultural Antropology* 9, pp. 302-38.

Juan de Dios Mosquera, *La etnoeducación afrocolombiana. Guia para docentes, líderes y comunidades educativas*, Docente editores, Bogotá, 1999, citado por Axel Rojas y Elizabeth Castillo, 2005.

Lawrence Grossberg, “Identidad y estudios culturales: ¿no hay nada más que eso?”, en, Stuart hall y Paul du Gay (comps) *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrout editores. Buenos Aires, 2003. pp. 148-180.

Michel Wieviorka, *La difference*, Ballano, París, 2001.

Ministerio de Educación Nacional, *Ley General de Educación*, Empresa Editorial Universidad Nacional, Bogotá, 1995.

Decreto 1122, 18 de junio de 1998.

Ley 725, diciembre 27 del 2001

Ley 65, diciembre 14 de 1988

Directiva Ministerial No 011, para Gobernadores, Alcaldes y Secretarios de Educación, 19 de mayo del 2004.

Paul Gilroy, *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*, Verso, Londres, 1994.

Peter Wade “Los guardianes del poder: biodiversidad y multiculturalidad en Colombia”, en Eduardo Restrepo y Axel Rojas (editores) *Conflicto e invisibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. Ediciones Universidad del Cauca. Colección políticas de la alteridad. Calí, 2004. pp. 249-269.

Race and Ethnicity in Latin America, London, Pluto Press, 1997.

Secretaria de educación D.C., *Cátedra de estudios afrocolombianos, orientaciones curriculares*, Bogotá, noviembre del 2000.

Slavoj Žižek y Frederic Jameson. *Estudios culturales: reflexiones sobre el culturalismo*. Ediciones Paidós, Barcelona, 1999.

Stuart Hall, “Introducción: ¿Quién necesita “identidad?””. en, Stuart Hall y Paul du Gay (comps.) *Cuestiones de identidad cultural*, Amorrortu editores, Buenos Aires, 2003, pp. 13-39.

“Cultural identity and diaspora”, en J. Ruthenford, ed., *Identity: Community, Culture, Difference*, Londres: Lawrence & Wishart, pp. 222-37.

“¿Qué es "lo negro" en la cultura popular negra?”, Traducción: V. Dritz-Nilson y V. Suárez, en (<http://www.enfocarte.com/5.25/pensamiento2.html>), 2001