

DE LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA POBLACIÓN NARP

FROM THE AFRO-COLOMBIAN STUDIES CHAIR TO THE SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE NARP POPULATION

Fabián Porras Guevara
Universidad de Sevilla

RESUMEN:

El presente artículo analiza las representaciones sociales de la población afrocolombiana, negra, raizal y palenquera (NARP) en Colombia y el rol que desempeña la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en la transformación de estas representaciones. A partir de una perspectiva interdisciplinaria, se exploran las construcciones colectivas de los grupos sociales sobre la identidad NARP, influenciadas por estructuras de poder y reforzadas por los medios de comunicación. Además, se profundiza en cómo la educación puede actuar como un mecanismo de cambio social al brindar herramientas para deconstruir prejuicios y promover una sociedad inclusiva. La etnoeducación y la CEA son analizadas como estrategias que reconocen y celebran la diversidad cultural, promoviendo una educación intercultural. Este estudio se basa en los aportes de autores como Serge Moscovici, Pierre Bourdieu, y Jesús Martín-Barbero, quienes ofrecen un marco teórico para comprender la relevancia de las representaciones sociales en la creación de identidades culturales.

PALABRAS CLAVE:

Representaciones sociales, población NARP, educación inclusiva, estudios afrocolombianos

ABSTRACT:

The present article analyzes the social representations of Afro-Colombian, Black, Raizal, and Palenquero (NARP) populations in Colombia and the role of the Afro-Colombian Studies Chair (CEA) in transforming these representations. From an interdisciplinary perspective, it explores the collective constructions of social groups concerning NARP identity, influenced by power structures and reinforced by the media. Additionally, it delves into how education can serve as a mechanism for social change by providing tools to deconstruct prejudices and promote an inclusive society. Ethno-education and the CEA are examined as strategies that recognize and celebrate cultural diversity, promoting intercultural education. This study draws on contributions from authors such as Serge Moscovici, Pierre Bourdieu, and Jesús Martín-Barbero, who offer a theoretical framework for understanding the significance of social representations in the creation of cultural identities.

KEYWORDS:

Social representations, NARP population, inclusive education, afro-colombian studies chair

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto colombiano, la población afrocolombiana, negra, raizal y palenquera (NARP) ha enfrentado históricamente múltiples formas de exclusión, opresión y discriminación. Estos grupos han sido marginados tanto en la esfera pública como en el ámbito educativo, perpetuándose representaciones sociales que refuerzan estigmas, estereotipos, que se traduce en desigualdades. Las representaciones sociales son construcciones dinámicas y colectivas que reflejan las ideas y creencias de una sociedad sobre determinados grupos, que puede ser dominantes o dominados. Según Serge Moscovici, estas representaciones están influenciadas por factores históricos y sociales que configuran la percepción pública sobre estos grupos y contribuyen a perpetuar relaciones de poder desiguales.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) surge en este contexto como una iniciativa educativa orientada a cuestionar y transformar las narrativas y representaciones negativas sobre la población NARP. Este artículo explora cómo la CEA y la etnoeducación se presentan como herramientas esenciales para promover una educación inclusiva, valorando la diversidad cultural de Colombia. Con un enfoque interdisciplinario, se analizan conceptos de la psicología social, sociología y comunicación que permiten entender la relevancia de la CEA en la construcción de una sociedad más equitativa e inclusiva.

2. SOBRE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL

Desde la psicología social y la sociología la representación social es un término ampliamente explorado en el que se hace referencia a las ideas colectivas que un conjunto de personas en una sociedad o cultura determinada comparte. Cabe señalar que las representaciones son conocimientos compartidos que contribuyen a que las personas interpreten y den significado a su entorno y a las dinámicas sociales presentes en su comunidad, que doten de sentido la realidad en la cual están inmersas.

En palabras de Moscovici, “la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios” (Moscovic, 1979, p. 18).

Es decir, la idea de representación social, que expone Moscovici, se refiere a un conjunto estructurado de conocimientos que las personas utilizan para comprender y dar sentido a la realidad en la cual están inmersas, tanto en el ámbito físico como social. En consecuencia, estas representaciones no son solo ideas abstractas, sino herramientas fundamentales que permiten a los individuos interpretar el mundo, relacionarse con otros y participar en las dinámicas de un grupo o comunidad. En otras palabras, las representaciones sociales funcionan como un puente entre la mente individual y la colectiva, facilitando los intercambios cotidianos, los diálogos de saberes, las ideas, los conocimientos y, por supuesto, la integración en las relaciones humanas.

Según este autor, la base del concepto de Representación Social se encuentra en la idea de Emile Durkheim sobre las representaciones colectivas. Es decir, la sociedad necesita un pensamiento estructurado, de modo que las representaciones colectivas encapsulan la manera de pensar predominante en una sociedad y la influencia en todos sus miembros. Entendiendo que el ser humano se desarrolla como persona al adoptar este pensamiento colectivo, que está formado por normas, valores, creencias y mitos. Con lo anterior, caben reseñar las ideas de Osorio & Caija, (2004), quienes en esta línea arguye que:

“No toda forma de pensamiento organizado es una representación social. De igual forma, no toda producción humana es equivalente, porque hay diferencia entre el mito y la ciencia, y entre ésta y la religión. El concepto de representación colectiva integra todas estas producciones intelectuales y humanas, pero no son similares. (...) Por otra parte, Moscovici no considera que alguna producción humana esté por encima de otra, simplemente indica que se trata de elaboraciones distintas y que, en la sociedad contemporánea, la ciencia invade al pensamiento de la persona de la calle. Ésta es la peculiaridad del nuevo sentido común.” (Osorio & Caija, 2004, pp. 106-107).

En cuanto a la Sociología, el concepto de Representación Social se refiere a cómo los individuos y grupos sociales crean, comparten y perpetúan imágenes, ideas, valores y símbolos que representan a su sociedad, cultura o grupo en particular. Este concepto lo han abordado autores como Pierre Bourdieu, Michel Foucault y Noam Chomsky.

Según, (Foucault, 1997) en su obra “Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas”, cuestiona cómo las representaciones (culturales y sociales) cambian a lo largo del tiempo y están relacionadas con la epistemología y el poder. Ya sabemos que la representaciones son ideas, conceptos y categorías que las sociedades humanas utilizan para comprender el mundo que les rodea. Estas representaciones son fundamentales para la construcción de la realidad y la comunicación entre individuos y grupos.

Asimismo, estos autores coinciden en que las representaciones no permanecen estáticas, sino que son inherentemente dinámicas y experimentan cambios a lo largo del tiempo. Este fenómeno se origina en la evolución de las sociedades, donde los valores y las normas sociales se transforman constantemente, influyendo así en la manera en que estas se representan a sí mismas y en cómo estas representaciones impactan en la percepción de su entorno y su realidad.

En ese sentido, las Representaciones Sociales son construcciones sociales, lo que significa que son formadas por las estructuras de poder y las relaciones de clase, género, raza y otras dimensiones y categorías socioculturales. Es decir, las representaciones reflejan y refuerzan ideas, valores y creencias que pueden acentuar las jerarquías y desigualdades en la sociedad.

En cuanto a la epistemología, que se refiere al estudio de cómo se adquiere el conocimiento y cómo se justifica, consideran que las representaciones no son simplemente reflejos de la realidad, sino que están influenciadas por la epistemología de una época determinada; las estructuras de poder y las instituciones educativas ejercen un papel importante en la conformación de la epistemología, validando y legitimando el conocimiento que les sea útil, afectando a las sociedades y dando validez aquello que crean como lo verdadero. Es decir, la epistemología no es un proceso neutral, sino que está cargada de perspectivas e intereses, imponiendo su conocimiento y sus representaciones no solo sobre otros grupos, como los racializados, las mujeres o las personas de la periferia económica, cultural y social, sino también sobre los mismos grupos. Al imponer estas representaciones sobre las otredades, también se construyen subjetividades y sujetos normativos, no subalternos o no periféricos. Por último, encontramos el concepto “Poder”, un elemento central, pues, las representaciones y la epistemología están intrínsecamente ligadas a este en una sociedad, conformando un mismo corpus indivisible.

Por tanto, podemos aseverar que quienes controlan las instituciones, los recursos económicos y los medios de comunicación tienen la magnitud de imponer sus representaciones y su epistemología sobre el resto de la sociedad, cuestión que les permite mantener y consolidar su posición. Por ello, en nuestra actual sociedad los medios de comunicación juegan un papel crucial en la creación de la opinión pública, por ejemplo: las elecciones políticas, los Derechos Humanos de las personas migrantes o la percepción de las minorías étnicas (Pineda Cachero, 2001).

Por ejemplo desde los medios de comunicación, caricaturas emblemáticas de Cali —la ciudad con la mayor población afrodescendiente de Colombia— han perpetuado imaginarios clasistas y racistas la población NARP. Una de las caricaturas más populares, *Nieves*, representaba a una mujer negra al servicio de la élite blanca caleña, reforzando imaginarios que justificaban las ideas clasistas y racistas de una sociedad

que dependía del trabajo doméstico y servil de mujeres negras, periféricas, pobres y en muchos casos analfabetas, para sostener sus privilegios y comodidades.

Desde hace más de 50 años, *Nieves* no ha transmitido ningún mensaje que reivindique a la población afrodescendiente. Durante este tiempo, su representación, tanto literal como figurativa, ha sido simbólicamente “de papel” para esta comunidad. No obstante, la caricatura confinó a las mujeres negras a roles de trabajo doméstico y de servicio para la élite caleña, perpetuando un imaginario similar al de las mujeres negras en los estados del sur de Estados Unidos durante las décadas de 1950, 1960 y 1970. Aunque la esclavitud fue abolida formalmente, esta pareció transformarse en condiciones laborales precarias, indignas e inhumanas que persistieron durante años en lugares como Carolina del Sur y que aún se reflejan en contextos sociales y culturales como el colombiano.

Esta realidad no dista mucho de una Cali tan negra como mestiza, tan diversa como excluyente, tan cultural como racista. Todo esto se ha visto reforzado por la perpetuación de estereotipos difundidos por los medios de comunicación y caricaturas como *Nieves*, que han contribuido a consolidar estas estructuras de exclusión y marginalidad.

En este orden de ideas, la figura de la mujer negra ha sufrido múltiples formas de violencia y discriminación. Esto no solo se debe a su condición de subordinación por el color de su piel, sino también por su género, una opresión que se acentúa aún más por su clase social. Por esta razón, para muchas personas en el país cafetero resulta difícil aceptar que la vicepresidencia, o cualquier otro cargo de relevancia, sea liderado por una mujer negra y de origen rural, como Francia Márquez, actual vicepresidenta de Colombia. En el imaginario colectivo predominante, ella debería estar desempeñando labores al servicio de los demás o simplemente sirviendo, en lugar de ocupar un puesto de liderazgo.

En relación con el concepto de poder, éste se manifiesta en la legitimación de ciertos conocimientos y la deslegitimación de otros, como los saberes ancestrales de comunidades racializadas o de poblaciones campesinas y obreras. Así, quienes ostentan el poder influyen en la percepción de la realidad y en la aceptación de determinados cuerpos y narrativas.

En otras palabras, el Poder se revela en cómo se otorga legitimidad a ciertos tipos de conocimiento mientras se desacreditan e invalidan otros. Esta jerarquización de conocimientos no es inocente; refleja relaciones de poder que privilegian a ciertos grupos sociales, económicos y culturales, mientras perpetúan la exclusión de otros. En contextos como el de las comunidades afrodescendientes y rurales, esta dinámica es especialmente evidente, ya que los saberes tradicionales y las experiencias de vida de estas comunidades son desestimados en favor de epistemologías eurocéntricas.

Al validar solo ciertos tipos de conocimiento, el sistema reproduce desigualdades y refuerza la opresión estructural, negando el reconocimiento de la diversidad epistémica y cultural como parte fundamental de las sociedades contemporáneas.

En el campo de la comunicación, Jesús Martín-Barbero aborda el concepto de Representación Social como el proceso mediante el cual las personas, a través de los medios de comunicación y otros fenómenos culturales, construyen significados y adquieren una comprensión del mundo que las rodea. Estas representaciones no son meras réplicas pasivas de la realidad, sino construcciones activas moldeadas por factores sociales, culturales y políticos.

En este contexto, no es casual que la televisión colombiana, en sus producciones más exitosas, esté protagonizada mayoritariamente por personas blancas o mestizas. Esto refleja un fenómeno de “blanqueamiento” televisivo en el que las personas indígenas, negras o romaníes están prácticamente ausentes. Y cuando aparecen, suelen ser relegadas a roles asociados con trabajos domésticos, labores obreras o de origen “humilde,” reforzando estereotipos de subordinación y exclusión. Este tipo de representación no solo perpetúa la invisibilización de estas comunidades en el ámbito mediático, sino que también fomenta estereotipos que se arraigan profundamente en el imaginario colectivo.

Además, estas narrativas mediáticas proyectan un prototipo de mujer colombiana que dista significativamente de la realidad de los diversos rincones del país, particularmente de las regiones andinas del sur y del Pacífico colombiano. Este prototipo, en gran medida, está influenciado por la narco-cultura, que exagera representaciones hipersexualizadas, homogenizadas y alejadas de las vivencias y características de las mujeres de estas zonas. Así, los medios no solo ignoran la riqueza cultural y étnica del país, sino que también refuerzan imaginarios que distorsionan la percepción de la identidad nacional, tanto a nivel interno como internacional.

Es por ello que desde la década de los años 60, Martín-Barbero ha investigado cómo los medios de comunicación, en particular la televisión y la radio, inciden en la configuración de las representaciones sociales en América Latina, con un enfoque especial en la sociedad colombiana. Su trabajo ha resaltado cómo los medios pueden promover determinados valores, perpetuar estereotipos y formas de vida, y contribuir al moldeamiento de identidades culturales. También ha analizado cómo las audiencias interpretan y negocian estas representaciones sociales en su vida cotidiana.

La propuesta establecida en “De los Medios a las Mediaciones” (1987), del mismo autor, es clave porque centra los medios de comunicación como intermediarios/mediadores culturales y sociales; entendiendo que, los medios no son simplemente canales pasivos de información, sino que desempeñan un papel activo en la

construcción de significados y representaciones sociales. Asimismo, al abordar la noción de Representación Social, destaca cómo los medios participan activamente en el desarrollo de representaciones culturales. En conjunto, sus ideas sobre mediación y representación social han sido esenciales para comprender el impacto de los medios de comunicación en la cultura y sociedad latinoamericanas.

Con lo anterior, el concepto de Representación Social puede enlazarse con el análisis de las “Mediaciones” propuesto, en América Latina, por Martín-Barbero, considerando que dichas “mediaciones” se refieren a los puntos de origen de las influencias que delinean y configuran tanto la realidad social palpable como la expresión cultural misma de los medios de comunicación (Martin-Barbero, 2010).

3. LA CRISIS Y EL CONFLICTO: DETONANTES DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL.

Para Moscovici (1979), las representaciones sociales surgen en situaciones de crisis y conflictos, es decir, cuando un conjunto de creencias e imaginarios comunes no es suficiente para entender y abordar constructos sociales (nuevos valores) que son característicos de un período o momento histórico específico; ya sea que se trate de fenómenos nuevos o que ya hayan sido previamente representados.

En este contexto, las representaciones sociales responden a varias necesidades: en primer lugar, la de categorizar y comprender eventos complejos o perturbadores que generan angustia; En segundo lugar, la de plantear o justificar acciones llevadas a cabo contra otros grupos sociales; Por último, la necesidad de establecer diferenciaciones entre un grupo social y otro cuando parece que esa representación previa está desvaneciendo o perdiendo su relevancia, es decir, desde la misma visión (mismidad) o en contraposición de puntos de vista (otredad).

3.1. DISPERSIÓN DE LA INFORMACIÓN, FOCALIZACIÓN Y PRESIÓN.

De acuerdo con sus investigaciones, Moscovici (1979), infiere tres condiciones de emergencia de la representación social:

Dispersión de la información. El autor establece que la información disponible suele ser insuficiente y, con frecuencia, carece de organización. En general, la mayoría de las personas disponen de datos que, al mismo tiempo, pueden ser escasos o abundantes al tratar de responder a una pregunta o formar una opinión sobre un objeto específico.

Su conclusión subraya que la diversidad y la disparidad cualitativa entre las fuentes de información, en relación con la variedad de campos de interés, debilitan las conexiones entre los juicios y, por lo tanto, complican la tarea de reunir y establecer relaciones entre todas las informaciones disponibles. En sus propias palabras, considera que los “datos de los que disponen la mayor parte de las personas para responder a una pregunta, para formar una idea a propósito de un objeto preciso, son generalmente a la vez, insuficientes y superabundantes” (Moscovic, 1979, pp. 176-177).

La focalización “es el aspecto expresivo de la relación del individuo o el grupo con el objeto social. En forma espontánea, un individuo o un grupo otorgan una atención específica a algunas zonas muy particulares del medio circundante y toma distancia frente a otras zonas del mismo medio.” (Moscovic, 1979, p. 178). Es decir, Una persona o una colectividad se focaliza porque su implicación en la interacción social como hechos que conmueven los juicios o las opiniones. Aparecen como fenómenos a los que se debe mirar detenidamente. En ese sentido, la focalización es destacada en términos de implicación o atractivo social de acuerdo con los intereses particulares que se mueven dentro del individuo inscrito en los grupos de pertenencia. Cabe señalar que la focalización será diversa y casi siempre excluyente.

Presión a la inferencia, esta se expone cuando “las circunstancias y las relaciones sociales exigen del individuo o del grupo social que sea capaz, en todo momento, de actuar, de tomar una posición” [...] “de estar en situación de responder” (Moscovic, 1979, p. 178). Es decir, que se orilla al individuo a elegir y reelaborar informaciones a hacer anticipaciones para “reestablecer un significado que estaba amenazado o impugnado”. En otras palabras, que socialmente se da una presión que exige posturas, opiniones y acciones acerca de los hechos que están focalizados por el interés público.

En el caso de la CEA, la dispersión de la información se relaciona con la necesidad de proporcionar datos organizados y suficientes sobre la cultura, la historia y las contribuciones de la población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera a la construcción de la nación colombiana. La focalización implica que la Cátedra debe centrar la atención en aspectos específicos de estas poblaciones y sus experiencias para evitar la exclusión, la discriminación y el racismo. Además, la presión a la inferencia se puede aplicar a la necesidad de que la sociedad tome una posición activa y comprometida en la promoción de la igualdad y el respeto a la diversidad cultural, como parte de la educación intercultural e inclusiva fomentada por la CEA. En este sentido, la Cátedra se convierte en una herramienta para desafiar y reconstruir las representaciones sociales existentes sobre la población NARP en Colombia.

En este contexto, la Representación Social se exhibe como una manifestación específica del conocimiento, y más precisamente, del conocimiento de sentido común. Entendiendo sentido común en sí mismo como una construcción social, lo que lleva

a la conclusión de que la Representación Social, puede ser, por ende, considerada como una teoría social del conocimiento. Por ejemplo, las representaciones sociales que legitiman ciertos tipos de conocimiento —como el científico o académico— frente a otros, como los saberes ancestrales o populares, no solo reproducen desigualdades, sino que también naturalizan estas jerarquías, haciéndolas parecer “de sentido común”. De este modo, el sentido común opera como un mecanismo de poder sutil pero efectivo, que influye en las percepciones y prácticas cotidianas de las personas. Reflexionar sobre el carácter constructivo del sentido común nos invita, entonces, a cuestionar su aparente neutralidad y a reconocer cómo participa en la reproducción de estructuras sociales, al tiempo que abre posibilidades para su transformación en favor de una mayor justicia epistémica y social.

4. EL IMAGINARIO SOCIAL Y LA POBLACIÓN NARP.

Cuando se habla de imaginarios sociales, según las reflexiones de Cornelius Castoriadis, en su obra “La institución imaginaria de la sociedad” (1989), en cada sociedad existe un conjunto de significados imaginarios que dan sentido a la vida en comunidad. Estas significaciones imaginarias no son “ni representaciones, ni figuras, ni formas, ni conceptos” (Castoriadis, 1989, p. 523) sino que corresponden a “creaciones libres”, “ex nihilo”, que no son “deducibles racionalmente”.

Estas significaciones imaginarias son generadas por la sociedad misma y se incorporan en las instituciones sociales, como el lenguaje, las estructuras familiares, las normas y las leyes. Esto nos lleva a considerar a la sociedad como un espacio fundamental de creación imaginaria constante con la capacidad de conferir significado a la vida colectiva (Lacoste, Gallegos, & Uribe, 2018).

En consecuencia, con las reflexiones de Castoriadis (1989), el sociólogo Manuel Baeza (2003), expone que los imaginarios sociales son: “múltiples y variadas construcciones mentales (ideaciones) socialmente compartidas de significancia práctica del mundo, en sentido amplio, destinadas al otorgamiento de sentido existencial” en (Lacoste, Gallegos, & Uribe, 2018, p. 83).

En otras palabras, a través de la creación de sentido de la existencia misma, las personas afrodescendientes forjan una(s) comunidad(es) (NARP) en un mundo socialmente diverso. En este contexto, se vuelve esencial tejer, de manera conjunta, los elementos que componen la comunidad y la sociedad. Cada individuo se asemeja

a un hilo en este entramado, y los imaginarios sociales actúan como la fuerza que los entrelaza, dando forma al vasto tapiz que representa la comunidad.

Para Baeza los imaginarios sociales se generan de manera continua como respuestas a los diversos enigmas que surgen vida en sociedad. A medida que estas respuestas se vuelven colectivas, los imaginarios sociales actúan como un punto de convergencia que unifica las diversas formas de pensamiento y relaciones, funcionando como una especie de base común o de Matriz. No obstante, esta base no está exenta de contradicciones y discursos opuestos, lo que refleja una constante lucha por obtener influencia en el espacio público, donde coexisten distintos imaginarios (Lacoste, Gallegos, & Uribe, 2018).

Para abordar estas contradicciones, Baeza propone los conceptos de “imaginarios sociales dominantes” e “imaginarios sociales dominados”. El primer término se refiere a los imaginarios que han logrado prevalecer de manera temporal en el ámbito simbólico, mientras que el segundo término se aplica a aquellos que han perdido temporalmente en la lucha simbólica en el ámbito social. De esta manera, los imaginarios sociales se mantienen en constante tensión y emergen a través de las prácticas discursivas en diferentes momentos de la vida cotidiana, (Baeza, 2003).

Con lo anterior, al hablar de las luchas sociales de la comunidad NARP, que busca un espacio de representación y reconocimiento en la sociedad colombiana (en los ámbitos histórico, político, social y cultural), es posible interpretar estas demandas desde el paradigma mencionado. La tensión dicotómica entre dominantes y dominados se presenta como una constante opresiva que obstaculiza el reconocimiento pleno del imaginario NARP, perpetuando desigualdades y exclusiones. Esta dinámica no solo limita su visibilidad y participación, sino que también genera disfunciones¹ intergrupales, dificultando la construcción de un tejido social más equitativo e inclusivo.

Esta problemática se ve reforzada por el reconocimiento de ideas disruptivas que, al estar constantemente expuestas a la indefensión aprendida, terminan siendo asimiladas por los propios grupos oprimidos. Este fenómeno se complementa con la hegemonía de las corrientes de opinión y representación social mayoritaria, dominadas por imaginarios blanco-mestizos, que consolidan dinámicas de desigualdad y discriminación estructural.

En este contexto, estas condiciones no solo justifican, sino que refuerzan la pertinencia y la oportunidad de iniciativas como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Este espacio académico se convierte en un medio fundamental para cuestionar

1 Entendiendo tal disfunción como la asimilación de representaciones sociales e imaginarios dominantes sobre la propia identidad de las comunidades. Es decir, tomando los prejuicios, estereotipos y discursos como reales y de facto por la propia comunidad de discurso dominado.

los imaginarios dominantes, promover el reconocimiento de las comunidades afrodescendientes y abrir caminos hacia la justicia social, desde una perspectiva que prioriza la equidad y la diversidad cultural.

5. COSMOVISIÓN: RESISTENCIA DESDE EL TERRITORIO

“A las mujeres que cuidan de sus territorios. A las cuidadoras y los cuidadores de la Vida Digna, Sencilla y Solidaria. Todo esto que hemos vivido ha sido por el amor que hemos conocido en nuestros territorios... Nuestra tierra es nuestro lugar para soñar con dignidad nuestro futuro... Tal vez por eso nos persiguen, porque queremos una vida de autonomía y no de dependencia, una vida donde no nos toque mendigar, ni ser víctimas”.

Carta abierta de Francia Márquez, 24 de abril del 2015

Para comenzar, es importante señalar que “toda visión construye mundo”, (Escobar, Foro Visión Pacífico Territorio Sostenible, 2016) de hecho, esto es lo que el término “cosmovisión” significa. Lo anterior, se aplica tanto a las cosmovisiones de grupos étnicos como a la cosmovisión predominante de la modernidad de origen europeo², incluso esta última se considera como la forma más precisa o auténtica de existir. Cada visión del mundo se basa en una serie de suposiciones subyacentes, surge de narrativas específicas y tiene implicaciones concretas en los tipos de realidades que construyen. Por lo tanto, es esencial hacer explícitas estas suposiciones, destacar las historias que las respaldan y examinar las consecuencias de cada una de estas perspectivas como un paso previo necesario para llevar a cabo un diálogo efectivo entre diferentes concepciones.

A lo largo de su extensa historia, las comunidades negras e indígenas del pacífico colombiano han sostenido y adaptado sus propias perspectivas del mundo arraigadas en sus territorios. Para estas comunidades, el territorio representa el espacio colectivo de su existencia, un lugar vital que garantiza su supervivencia como pueblo en una profunda interdependencia con la naturaleza, lo humano y lo espiritual. Por esta razón, en las últimas décadas, la protección de la vida y del territorio ha emergido como el principio fundamental que guía la acción de numerosas comunidades y sus organizaciones. Con lo expuesto, la tierra es vista como un elemento central en la vida

2 La visión desarrollista de las últimas seis décadas es el resultado de un complejo sistema civilizatorio que se originó en Europa y que se ha consolidado a lo largo de varios siglos, con hitos importantes como las revoluciones científica e industrial, la influencia de la modernidad y la estructura económica capitalista. Sus principios esenciales, basados en la filosofía liberal, incluyen la propiedad privada, el mercado autorregulado y el individuo como elementos centrales de la sociedad. Estos principios se complementan con los “derechos del hombre” surgidos de la Revolución Francesa para proteger a la sociedad de los excesos del capitalismo, el mercado y el Estado (Escobar, 2014).

de estas comunidades, no solo como fuente de sustento económico, sino también como parte integral de su identidad y cosmovisión (Escobar, 2014). Es decir, “Permanecer en los territorios ancestrales es cuidar la vida”³, esta idea resalta el vínculo profundo entre los territorios y las comunidades que los habitan, especialmente en el contexto de poblaciones indígenas y afrodescendientes. En este sentido, el territorio no es simplemente un espacio geográfico, sino un lugar cargado de significado cultural, espiritual y social. Para estas comunidades, su territorio es una fuente de identidad, historia y conocimientos ancestrales, y permanecer en él implica preservar no solo su forma de vida, sino también sus prácticas y saberes populares.

En este sentido, la Ley 70 de 1993 reconoce y protege esta cosmovisión al garantizar los derechos territoriales de las comunidades NARP y promover su participación en la gestión y el uso sostenible de los recursos naturales en sus territorios ancestrales. También reconoce la importancia de preservar las prácticas culturales y espirituales de estas comunidades, que están estrechamente relacionadas con la tierra y la naturaleza. Es por eso la CEA nace como una estrategia que vincula la territorialidad, la ancestralidad, los saberes y los mundos NARP a través de la educación.

Este enfoque de cosmovisión se fundamenta en la ancestralidad, el territorio como un componente vital y como lugar para la existencia, la autonomía, la dignidad y la ética del cuidado⁴. Esta visión del mundo se contrapone de la realidad moderno-capitalista y desarrollista, que prioriza lo material, y no tiene en cuenta otras necesidades indispensables para la vida, pero que son diversas en su manifestación, lo que resalta la importancia de preservar la vida en su totalidad, reconociendo la diversidad y complejidad de las necesidades humanas, que incluyen no solo lo material, sino también lo cultural, lo espiritual y lo relacional. Es así, que el territorio, por lo tanto, representa el espacio esencial y vital que garantiza la supervivencia de un pueblo y su cultura, en armonía con la naturaleza y las dimensiones espirituales. Sin embargo, es importante destacar que ninguna de estas ideas conlleva una concepción estática del territorio o de la comunidad. Por el contrario, se trata de una perspectiva dinámica en la que lo comunitario está en constante evolución a través de su interacción con otras comunidades y mundos, incluido lo que se denomina el mundo moderno. Es importante destacar que, al igual que las culturas, las comunidades también son dinámicas, híbridas y están en constante transformación y más aun con el fenómeno de la globalización, (Escobar, 2014).

6. COSMOGONÍA Y SINCRETISMO

3 Palabras de Álvaro Arroyo en el Foro ‘Otra economía posible para otros mundos posibles’, organizado por el Proceso de Comunidades Negras (PCN), Buga, Julio de 2014

4 “Cuidar es, por tanto, mantener la vida asegurando la satisfacción de un conjunto de necesidades indispensables para la vida, pero que son diversas en su manifestación” (Francoise Collière, 1993, p. 8)

Teniendo en cuenta la cosmovisión expuesta anteriormente, así como la conjunción de variables que conforman la fenomenología imperativa, sumada a las teorías de representaciones sociales y la concepción de las corrientes de opinión y epistemológicas como un *continuum*, no podemos perder de vista el impacto de la cosmogonía. En este caso, el constructo cosmogónico puede entenderse como la amalgama de creencias o la sumativa de elementos idiosincráticos de cada uno de los grupos; es decir, tanto de la visión dominante como de la dominada, dando como resultado un nuevo constructo que se describe a continuación y cuya etiología y decurso es fundamental para la comprensión del problema de estudio de este artículo: la representaciones sociales en la CEA.

Para comprender lo anterior, es necesario revisar el sincretismo⁵ en la cosmogonía afrocolombiana⁶. Este se refiere a la fusión o integración de creencias y prácticas religiosas africanas con elementos de otras tradiciones religiosas, como el catolicismo (tradición judeocristiana), que se produjo durante la época de la colonización y la esclavitud en Colombia. Esta mezcla dio lugar a sistemas religiosos sincréticos únicos en los que las divinidades y creencias africanas se fundieron con elementos cristianos, lo que permitió a las comunidades afrocolombianas mantener sus creencias ancestrales de manera encubierta bajo la apariencia de la religión católica (López, 2012). Las comunidades NARP han combinado elementos africanos, indígenas y europeos para explicar el origen del mundo y todo el sistema de creencias que hacen posible interpretar la realidad misma, a partir de elementos naturales, humanos y místicos⁷.

Como síntesis podemos tomar la reflexión de Mosquera (2000), quien asevera que:

“La espiritualidad constituye un legado africano recreado en el territorio donde a esta gente le tocó instalarse y fue lo único que ellos trajeron, en la travesía Atlántica, y que a la postre les sirvió para fijarse, instalarse e ir dominando la naturaleza en principio desconocida. La espiritualidad es el factor de identidad porque es la ideología

5 “Entiendo aquí el sincretismo, como una síntesis o interacción dialéctica, de la cual resulta algo nuevo, donde la creencia o el rito de uno es reinterpretado por el otro, recíprocamente [...] el sincretismo explica la influencia mutua entre evangelio y cultura. Esta influencia no significa una yuxtaposición mecánica de trazos diferentes, sino una elaboración, a lo largo de un proceso histórico, de una nueva síntesis que posibilita una interrelación dialéctica” (Mena, 2003, p. 82)

6 Es importante destacar que la cosmogonía afrocolombiana es diversa y puede variar significativamente entre las diferentes comunidades afrocolombianas en Colombia. También es un aspecto esencial de su identidad cultural y espiritual, y ha influido en diversas expresiones culturales como la música, la danza y la religión.

7 Las diversas manifestaciones culturales reflejan la fusión de elementos africanos, indígenas y europeos en la interpretación del origen del mundo y las creencias de las comunidades. Ejemplos de este sincretismo incluyen las prácticas espirituales afrocolombianas en el Pacífico, donde se mezclan las creencias africanas, indígenas y católicas; el culto a la Virgen de la Candelaria en Guapi, que integra rituales africanos e indígenas con la veneración católica; la leyenda de La Llorona, que varía según las tradiciones culturales; la música del currulao en el Chocó, que fusiona ritmos africanos, danzas indígenas y elementos religiosos; y el bambuco, que en la región andina combina influencias indígenas, africanas y españolas en su música y danza. Estas expresiones evidencian cómo las comunidades han integrado sus diversas herencias culturales para construir un sistema de creencias y prácticas que interpretan la realidad y la naturaleza

que construye una manera diferente para entenderse, actuar y recrearse en el medio físico y psicosocial". (página 13).

Con base en lo expuesto, el sincretismo en la cosmogonía afrocolombiana representa un proceso dinámico de resistencia y adaptación cultural que ha permitido a las comunidades afrodescendientes preservar, transformar su identidad espiritual y cultural. Esta amalgama de creencias, que combina elementos africanos, indígenas y europeos, constituye un sistema complejo de representaciones sociales que no solo explica el origen del mundo y la realidad circundante, sino que también actúa como un vehículo de supervivencia y cohesión social que ha permitido al re-existencia. En este sentido, la espiritualidad, tal como señala Mosquera (2000), se configura como un pilar identitario fundamental, un legado resiliente que ha permitido a estas comunidades reinterpretar y recrear su existencia en un contexto históricamente adverso.

7. LA EDUCACIÓN COMO CAMPO DE REPRESENTACIÓN SOCIAL

Sin duda, la educación ofrece un ámbito privilegiado para analizar cómo las representaciones sociales se incorporan en diversos niveles. Estos niveles abarcan desde las decisiones en políticas educativas hasta la jerarquía institucional que las implementa, pasando por la perspectiva de los diferentes estamentos del sistema educativo y la transmisión de conocimientos. En este contexto, las representaciones sociales se manifiestan en las prácticas educativas propiamente dichas y se reflejan en los discursos y narrativas de los participantes (Jodelet, 2011).

En consecuencia, para las minorías étnicas en el contexto colombiano, la educación puede ser, tanto liberadora como opresora, esto último además apoyado por la cultura del silencio, la cual invisibiliza, reproduce y perpetua las dinámicas de poder y opresión que se dan en la sociedad. La Cultura del Silencio como elemento fundamental de la propuesta de Educación Liberadora de Paulo Freire expone que, surge cuando hombres y mujeres se ven privados de la oportunidad de expresarse como individuos activos y ciudadanías políticamente en ejercicio. Esto ocurre en situaciones en las que no pueden influir en la realidad que les rodea, una realidad que a menudo es opresiva y ajena a su propia cultura. Así, la cultura del silencio se origina a través de estrategias político-culturales implementadas por las clases dominantes, las cuales tienen como resultados individuos que son reprimidos y no pueden expresar sus pensamientos, ni sus saberes; negando el Derecho a la voz y la palabra. Estas personas conforman la clase oprimida, quienes no pueden reconocerse a sí mismas como agentes creativos con la capacidad de transformar su entorno y presentar nuevas ideas o prácticas culturales distintas de las que se les imponen (Freire, 1990).

En ese sentido, las personas perciben una supuesta inferioridad frente a la clase dominante debido a la influencia cultural ejercida por esta última. Tal creencia las sumerge en una “cultura del silencio”. Sin embargo, como seres humanos, mantienen una ambigua aspiración a trascender, pues este anhelo de superación es inherente a la condición humana. Esta inquietud persiste incluso cuando se encuentran alejadas de ella o carecen de las condiciones necesarias para reconocer su identidad cultural dentro de la clase dominada. Si llegaran a tomar conciencia de su estado de deshumanización y de la percepción de ser menos humanas, podrían intentar dar voz a su realidad mediante una “organización revolucionaria que busque abolir las estructuras de opresión,” tal como propone (Freire, 1990).

Con lo anterior, se ha debatido sobre la cultura del silencio y sus consecuencias en la sociedad. La escuela, como un espacio fundamental para la transmisión de conocimiento, a menudo contribuye a mantener estas dinámicas opresivas. En este contexto, las comunidades NARP han sido históricamente influenciadas por las agendas educativas de las clases dominantes. Esto no solo ha llevado a que no se reconozca ni se les permita reconocerse a sí mismas como agentes activos de cambio y ciudadanía políticamente comprometida, sino que también ha resultado en la aceptación y perpetuación de estereotipos, la racialización y folklorización que les han sido impuestos desde la época colonial.

Cuando abordamos la folklorización en la educación escolar, es crucial destacar que tanto el currículo formal como el oculto desempeñan un papel fundamental en la legitimación o cuestionamiento de los fenómenos socialmente construidos. En este contexto, se observa una tendencia a folklorizar la diferencia, lo que genera una forma de discriminación que reduce y estigmatiza las identidades culturales. Un ejemplo de esto ocurre en los colegios durante la celebración del Día de la Afrocolombianidad, donde los estudiantes se visten con trajes “representativos de personas afro” o se pintan la cara con trazos tribales “africanos”, lo que invisibiliza y categoriza la herencia de los pueblos africanos como una cuestión exclusivamente estética y visible, superficial. Además, se tiende a asociar lo afrocolombiano únicamente con las contribuciones en el ámbito artístico, principalmente en la música y el deporte, como el fútbol, mientras que se excluyen otros campos como lo político, lo científico, lo intelectual o la poesía. Este enfoque limita el reconocimiento de las múltiples dimensiones de la herencia afro, como su participación en la emancipación de la Corona española, la lucha por la justicia social y la resistencia antirracista y anti-esclavizadora.

En primer lugar, las representaciones sociales sobre la afrodescendencia abarcan una amplia gama de manifestaciones dentro de la diversidad NARP. De igual manera, resulta crucial ampliar la comprensión de los estudios afrodescendientes para abordar el desafío pedagógico de evitar la folklorización y la racialización, dos tendencias

que a menudo predominan en las concepciones y prácticas educativas relacionadas con estos estudios, que, además, reducen la multiculturalidad del pueblo NARP a un elemento meramente de genérico. Un ejemplo de esto es la creencia de que todos los afrodescendientes son iguales en términos estéticos, culturales, sociales, lingüísticos y religiosos, sin considerar los procesos históricos particulares que cada pueblo ha vivido a lo largo de su historia. Esto incluye, por ejemplo, al pueblo palenquero, los raizales del Caribe, o incluso las poblaciones afrocolombianas que habitan en los valles interandinos. Estas comunidades, al igual que otras, se encuentran dispersas en diversas latitudes y longitudes a lo largo del territorio colombiano, lo que demuestra su diversidad y particularidad en cada región.

Como se menciona anteriormente, la educación se enfrenta al desafío de evitar la folklorización y la racialización en el contexto de los estudios afrodescendientes. El currículo desempeña un papel crucial en la legitimación o el cuestionamiento de estos fenómenos socialmente contruidos. Es primordial ampliar la comprensión de estos estudios más allá de la esclavización y el análisis centrado únicamente en el racismo y la discriminación. Esto implica una mirada interseccional e integral que nutra las perspectivas afroepistemológicas y soberanía intelectual. Estos desafíos afectan a la comprensión pedagógica, las estrategias didácticas, las teorías educativas y los métodos de enseñanza-aprendizaje. Un enfoque más amplio tiene el potencial de transformar la cultura, la política y las prácticas pedagógicas marcadas por la racialización en el contexto escolar y cualquier escenario educativo que se reduzca meramente a la folklorización.

8. ETNOEDUCACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS PRÁCTICAS SOCIALES Y CULTURALES DE LOS PUEBLOS NARP.

En la Constitución Política Nacional de Colombia, el concepto de etnoeducación se enmarca en los principios y derechos fundamentales de las personas y la sociedad. Varios artículos hacen referencia a la diversidad étnica y cultural:

- Reconocimiento y Proyección de la Diversidad Étnica y Cultural (Artículo 7): La Constitución reconoce y proyecta la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana. Este artículo sienta las bases para el respeto y promoción de la pluralidad cultural y étnica del país.
- Oficialización de Lenguas y Dialectos de grupos étnicos (Artículo 10): La Constitución establece la oficialización de las lenguas y dialectos de los grupos étnicos en sus respectivos territorios. Además, promueve la enseñanza bilingüe

en estas áreas, reconociendo la importancia de preservar y revitalizar las lenguas propias.

- Consideración de la Cultura como Fundamento de la Nacionalidad (Artículo 70): El artículo 70 destaca la consideración de la cultura en sus diversas manifestaciones como fundamento de la nacionalidad colombiana. Esto resalta la importancia de la cultura como un elemento esencial en la construcción de la identidad nacional y enfatiza la necesidad de investigar, desarrollar y difundir la cultura en todas sus formas.
- Derecho a la Formación que Respete y Desarrolle la Identidad (Artículo 68): Este artículo garantiza que los integrantes de los grupos étnicos tengan derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad. Esto implica que la educación debe ser sensible a las particularidades culturales y étnicas de cada comunidad, promoviendo un enfoque en la etnoeducación que fortalezca la identidad de los grupos.
- Protección de la Identidad Cultural y Derechos de las Comunidades Negras (Artículo 55 Transitorio): El artículo 55 transitorio se enfoca en la “protección de la identidad cultural y derechos de las comunidades negras”. Este artículo reconoce la necesidad de proteger y promover la cultura de las comunidades negras y garantizar sus derechos en el contexto de la diversidad étnica colombiana.

Este conjunto de artículos constitucionales refleja un compromiso por parte del Estado colombiano en reconocer y respetar la diversidad cultural y étnica del país, promoviendo la etnoeducación como un enfoque fundamental para fortalecer la identidad de los grupos étnicos, preservar sus tradiciones y lenguas a través de la educación en sus diferentes ciclos formativos.

Lo anterior, sienta las bases de lo que más adelante se definirá como Cátedra de Estudios Afrocolombianos, para ello es importante hacer un breve recorrido de las tensiones, luchas, encuentros y desencuentros de los movimientos sociales y étnicos que dieron paso al reconocimiento de la etnoeducación en el contexto colombiano.

En 1976 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través del decreto 088, identifica la necesidad de respetar los procesos educativos propios de las comunidades étnicas con el fin que poblaciones indígenas generen sus propios currículos, y a la vez respondan a las necesidades y realidades de los pueblos y naciones indígenas; aproximándose a lo denominado por muchos pueblos ancestrales como Educación Propia.

Esta iniciativa estaba alineada con los proyectos de Etnodesarrollo⁸ que se venían gestando en el país gracias a las discusiones constantes, entre diferentes científicos sociales (antropólogos, sociólogos, historiados, educadores populares e incluso abogados). Cabe destacar, que para esta década los procesos de educación popular se estaban tomando no solo espacios comunitarios, educativos y sociales, sino también el ámbito académico (universitario), espacios de diálogo que permitieron pensarse la praxis educativa, el rol del educador, el educando, el conocimiento y el saber. De acuerdo con García (2017):

“...la etnoeducación es una construcción colectiva realizada en México por un conjunto de antropólogos que trabajaban con el concepto de negros de los pueblos indígenas. El concepto de etnoeducación se dirige a preservar y ejercer las lenguas indígenas, a descolonizar la cultura de los pueblos indígenas, a promover la cultura propia de los pueblos indígenas, a que conozcan su historia verdadera, que valoren sus capacidades y recursos propios, y que tengan los conocimientos externos de la cultura de la sociedad dominante de la que ellos hacen parte”. (página 11)

Si bien en el papel, esta iniciativa beneficiaba a las comunidades, en la práctica y la realidad la situación era muy distinta. Varios factores influyeron para que este proceso educativo no se materializara, por ejemplo, el aislamiento geográfico al que habían estado sometidas durante muchos años y el control educativo de la iglesia católica⁹, sumado a un problema estructural de más de 500 años: la herencia de la colonización¹⁰.

Durante la década de los 70s, las comunidades indígenas se organizaron y adoptaron una postura crítica frente a los problemas educativos que enfrentan desde la llegada de la colonización y, posteriormente, la independencia del Reino de España. Muchas de estas comunidades señalaban que la escuela había sido un factor determinante en la desintegración cultural, comunitaria y social de sus pueblos. En respuesta, impulsaron iniciativas educativas que reconocieran el papel fundamental de sus poblaciones, prácticas culturales, saberes, cosmogonías, cosmologías y su conexión con el territorio,

8 Durante la década de los setenta, emergió en América Latina una escuela de pensamiento, y una propuesta sobre el desarrollo indígena que llegaron a llamarse “etnodesarrollo”. Este discurso fundacional del etnodesarrollo postulaba que, para los pueblos indígenas, largamente postergados y generalmente negados en cuanto a la legitimidad de su identidad propia, el desarrollo era algo más que el mejoramiento del nivel material de vida. El etnodesarrollo subrayaba la importancia que tienen también el fortalecimiento de la cultura propia, el valor de la identidad como pueblo, la centralidad de la recuperación de tierra y territorio, y la autogestión por parte de los pueblos indígenas de un desarrollo realmente propio (CEPAL, 1995).

9 La educación en Colombia estaba ya en manos de la iglesia desde 1887. No obstante, será a partir de Ley 20 de 1974 cuando se renueve y establezca que la educación escolar dirigida a grupos étnicos en Colombia pasa a manos de la Iglesia bajo la modalidad de contrato.

10 Desde misiones evangelizadoras a la llegada de los colonizadores a América, hasta la prohibición de hablar lenguas propias en los territorios americanos, lo cual se estableció a través de la real cédula del 16 de abril de 1770, dictada por Carlos III.

con el fin de construir un modelo educativo que valorara sus identidades, culturas, territorios, ancestros y modos de vida.

Finalmente, en 1985, el Estado colombiano, a través del Ministerio de Educación Nacional, reconoció los programas de etnoeducación en el país, con el objetivo de fortalecer las cosmologías, cosmogonías, saberes y prácticas culturales de las comunidades étnicas. Estos programas serían impartidos por instituciones gubernamentales en lugar de misiones religiosas, que tradicionalmente habían asumido esta labor.

En 1991, se promulga una nueva constitución política. Así, se logra materializar la propuesta de la etnoeducación desde una Carta Magna, debido a que el país por primera vez reconoce a las poblaciones étnicas la autonomía para administrar sus territorios, prevalencia de su lengua o dialecto dentro de sus fronteras y atender a su diversidad cultural y social. En ese sentido, la etnoeducación se convierte en una de las mayores banderas de cambio político en la educación.

En cuanto a la etnoeducación afrocolombiana abarca una política pública y educativa que se desarrolla en dos direcciones. Por un lado, busca mejorar la calidad, relevancia y liderazgo de los servicios educativos en las comunidades afrodescendientes. Por otro lado, promueve la enseñanza de la identidad afrocolombiana a través de los estudios afrocolombianos en el sistema escolar, lo anterior, permite la creación de la CEA. El objetivo principal es lograr un auténtico desarrollo educativo en estas comunidades y para las personas afrodescendientes. Se aspira a que la educación se convierta en un motor de transformación y cambio, contribuyendo a la eliminación de la discriminación y al ascenso social de las comunidades y personas afrocolombianas. (García Araque, 2017).

Sin embargo, el Ministerio de Educación Nacional ha transmitido una percepción equivocada sobre la etnoeducación afrocolombiana al centrarse únicamente en el reconocimiento y la enseñanza de uno de los aspectos de la afrocolombianidad, que es el patrimonio cultural, que incluye las danzas, la música, la gastronomía, las tradiciones y la oralidad. Es importante destacar que este aspecto es solo uno de los valores que conforman la identidad afrocolombiana.

La implementación efectiva de la etnoeducación a nivel nacional y territorial implica la puesta en marcha de planes de mejora de la calidad de la educación en los territorios y para las personas afrodescendientes. Esto es esencial para avanzar hacia una educación inclusiva y transformadora que responda a las necesidades y aspiraciones de estas comunidades.

8.1. CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS Y ETNOEDUCACIÓN

Si examinamos la legislación vigente, podemos observar que la Ley 70 de 1993 garantiza el acceso de las poblaciones afrodescendientes a la educación en diversas dimensiones. Los artículos¹¹ 32, 34 y 35 de esta ley hacen referencia al derecho a la educación de y para este grupo étnico. Con lo anterior, podemos elucidar una relación intrínseca entre la CEA y la etnoeducación, pues ambas están dirigidas al reconocimiento de la población NARP en el ámbito educativo, social y comunitario.

En este contexto, la etnoeducación se refiere a los proyectos iniciados directamente por quienes integran una comunidad que forma parte de un grupo étnico. Estas acciones tienen como objetivo principal fortalecer la autonomía de la comunidad y su propio futuro. Por su parte, la CEA, se entiende como los proyectos orientados a destacar las contribuciones de la población afrocolombiana en distintos aspectos de la vida nacional y a combatir las manifestaciones de racismo y discriminación (Gros, 2000).

Estos proyectos pueden llevarse a cabo tanto en comunidades e instituciones donde quienes la habitan o componen no pertenecen necesariamente al grupo étnico como en poblaciones con predominancia afrodescendientes. Cabe destacar que, debido a la obligatoriedad de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, estas intervenciones deben implementarse en todas las instituciones educativas del país, un requisito que no se aplica a la etnoeducación.

8.2. ETNOCIENCIAS

Considerando que las formas de conocimiento y los marcos conceptuales son construcciones históricas y socioculturales compartidas por las comunidades humanas, se reconoce que su desarrollo ha sido impulsado, en gran medida, por los avances de las etnociencias o, como algunos lo denominan, conocimientos situados. Autores como Catherine Walsh y Boaventura de Sousa Santos han explorado este concepto desde perspectivas críticas. Walsh, en su obra *Interculturalidad, Estado, sociedad* (2009), aborda el conocimiento situado desde una mirada latinoamericana, destacando la diversidad de saberes de los pueblos indígenas y las poblaciones subalternas, reconociendo la

11 ARTÍCULO 32.- El Estado colombiano reconoce y garantiza a las comunidades negras el derecho a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales.

ARTÍCULO 34.- La educación para las comunidades negras debe tener en cuenta el medio ambiente, el proceso productivo y toda la vida social y cultural de estas comunidades. En consecuencia, los programas curriculares asegurarán y reflejarán el respeto y el fomento de su patrimonio económico, natural, cultural y social, sus valores artísticos, sus medios de expresión y sus creencias religiosas. Los currículos deben partir de la cultura de las comunidades negras para desarrollar las diferentes actividades y destrezas en los individuos y en el grupo, necesarios para desenvolverse en su medio social.

ARTÍCULO 35.- Los programas y los servicios de educación destinados por el Estado a las comunidades negras deben desarrollarse y aplicarse en cooperación con ellas, a fin de responder a sus necesidades particulares y deben abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores, sus formas lingüísticas y dialectales y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

importancia de sus contextos históricos y socioculturales. Por su parte, Santos, en *Epistemologías del Sur* (2010), plantea que las formas de conocimiento de los pueblos colonizados han sido históricamente marginadas y que deben ser reconocidas como saberes legítimos, situados en contextos de resistencia y lucha postcolonial. En consecuencia, en los últimos años, estas disciplinas han adquirido un papel fundamental en los ámbitos educativos y académicos, desempeñando un rol crucial en la generación de conocimiento endógeno, profundamente vinculado al territorio, las poblaciones, la cultura y la herencia histórica de las comunidades NARP.

En este sentido, hablar en la actualidad sobre las etnociencias nos lleva inevitablemente a considerar los estudios realizados en el ámbito de la antropología psicológica y simbólica, rama de las ciencias occidentales que reconoce abiertamente la validez científica de las etnociencias, que se definen como el conjunto de conocimientos y saberes presentes en una comunidad étnica específica y que se basan en una lógica cultural distinta (Villa, 2000). Esta lógica cultural se comprende como un sistema de creencias compartidas que incluye factores como el lenguaje, los valores, las actitudes, los rituales, la cosmovisión, las normas, el sistema de toma de decisiones, las estructuras de clasificación y las categorías cualitativas. Estos elementos han permitido a los grupos humanos étnicamente diversos resolver desafíos a lo largo de su historia que la educación y los conocimientos de occidentales no puede resolver o explicar.

9. CONCLUSIONES

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) es una herramienta clave para transformar las representaciones sociales sobre la población afrocolombiana, negra, raizal y palenquera (NARP) en Colombia. Su importancia radica en la capacidad de cambiar no solo la forma en que esta población se percibe a sí misma, sino también cómo es percibida por el resto de la sociedad. La pertinencia de la cátedra reside en su potencial para erradicar las prácticas discriminatorias y las ideas preconcebidas que persisten en el sistema educativo y en distintos espacios públicos, donde se moldean las percepciones y pensamientos sobre esta población. Su objetivo principal es desarticular las ideas y estereotipos negativos que históricamente han contribuido a la discriminación de estas comunidades, promoviendo una visión de respeto y reconocimiento hacia sus identidades y aportes culturales a la vida nacional. A través de la educación, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) busca sensibilizar y ampliar la comprensión de la diversidad cultural en Colombia, desafiando las estructuras de poder que han impuesto visiones parciales o distorsionadas de la identidad afrocolombiana. Con este enfoque, la CEA cuestiona la idea de una sociedad

mestiza y homogeneizada, promoviendo en su lugar el reconocimiento y respeto por la pluralidad cultural que define al país.

Desde una perspectiva de las representaciones sociales, basada en el trabajo de autores como Serge Moscovici, Pierre Bourdieu y Jesús Martín-Barbero, la CEA cuestiona los imaginarios colectivos sobre la población NARP, los cuales suelen estar condicionados por las dinámicas de poder dominantes en la sociedad. Las representaciones sociales son ideas compartidas que construyen el significado colectivo de ciertos grupos, y en este caso, han servido para perpetuar prejuicios y estigmatizaciones en torno a las personas afrocolombianas. La CEA se convierte en un espacio educativo que permite deconstruir estas representaciones, visibilizando y reivindicando los valores y contribuciones de las comunidades afrodescendientes en la historia y las culturas colombianas.

Además, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) destaca la importancia de los momentos de crisis y conflicto como detonantes para el cambio en las representaciones sociales y como coyunturas clave en la historia del país¹². En Colombia, las luchas sociales de la comunidad afrocolombiana han impulsado una revisión de los discursos tradicionales y promovido una percepción más justa e inclusiva, donde tenga cabida otras narrativas, otras mentes y otros cuerpos.

El imaginario social colombiano, ha sido históricamente limitado en su percepción de las comunidades afrocolombianas, restringiéndolas a roles subordinados o a interpretaciones estereotipadas. La CEA trabaja activamente en ampliar este imaginario, integrando las identidades y prácticas culturales NARP como parte central de la identidad nacional. Este esfuerzo resulta esencial para que la población afrocolombiana se vea representada y valorada en la sociedad colombiana, promoviendo una transformación del imaginario colectivo hacia una perspectiva más inclusiva y respetuosa de su diversidad cultural y étnico.

Por otro lado, el enfoque de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) sobre la cosmovisión afrocolombiana destaca el vínculo especial que estas comunidades tienen con el territorio y cómo interactúan con otras poblaciones, como los distintos pueblos indígenas, con quienes han convivido históricamente. Para la población NARP, el territorio es mucho más que un espacio físico; es un ámbito de vida, espiritualidad y autonomía. La CEA incorpora este valor en sus programas educativos, mostrando

12 Desde la colonia, los afrodescendientes han luchado por la libertad y mejores condiciones de vida, con figuras clave como José Prudencio Padilla López. Aunque la esclavitud fue abolida, la exclusión persistió, impulsando una resistencia que se intensificó en el siglo XX, con el surgimiento de una intelectualidad negra y movimientos de negritud. Eventos como el Primer Encuentro Nacional de la Población Negra Colombiana en 1975 fueron cruciales para fortalecer el movimiento afrocolombiano. Esta lucha, vinculada a crisis sociales y políticas, actuó como un detonante para reconfigurar las representaciones sociales de la población afrocolombiana, impulsando demandas de justicia e igualdad.

que el territorio forma parte de la identidad y la cosmovisión afrocolombiana, lo cual refuerza la importancia de proteger y respetar estos espacios.

La cosmogonía y el sincretismo son otros elementos clave en el abordaje de la identidad afrocolombiana dentro de la CEA. Estas creencias y prácticas espirituales resultan de la fusión entre elementos africanos, indígenas y europeos, y constituyen un sistema de representación único que ha sido utilizado por las comunidades afrodescendientes como una forma de resistencia cultural y de preservación de la memoria colectiva. La CEA introduce a los estudiantes en estas complejas tradiciones, fomentando el respeto por la diversidad espiritual y mostrando cómo esta cosmogonía funciona como un pilar de cohesión social para las comunidades NARP. Este conocimiento profundiza el entendimiento de la multiculturalidad en Colombia y permite valorar las identidades afrodescendientes en toda su riqueza y complejidad, contribuyendo además a la construcción y reconstrucción del tejido social y comunitario.

En este orden de ideas, la educación, entendida como un espacio para construir representaciones sociales, es un campo estratégico para dismantelar la “cultura del silencio” que afecta a las comunidades oprimidas, como lo plantea Paulo Freire. La CEA rompe con esta cultura al dotar a la población afrocolombiana de una voz activa, capaz de redefinir y reivindicar su lugar en la sociedad, posicionándose en el panorama nacional. Además, al evitar la folklorización de las expresiones culturales afrocolombianas, la CEA garantiza que la enseñanza sobre la identidad NARP vaya más allá de una visión superficial o estereotipada, abordando sus realidades y desafíos desde una perspectiva integral y crítica. Este esfuerzo permite la construcción de una representación social más justa y equitativa en el sistema educativo colombiano.

La etnoeducación, se convierte en una herramienta indispensable dentro de la CEA para fortalecer la identidad y las prácticas culturales de la población NARP. Este enfoque, respaldado por la Constitución colombiana, busca preservar las tradiciones y lenguas (creole y palenquero) de las comunidades NARP, reconociéndolas como parte esencial del patrimonio nacional. La CEA, como extensión de esta política educativa, amplía el conocimiento sobre la historia y contribuciones de estas comunidades, promoviendo una educación intercultural que respeta y valora la diversidad.

Finalmente, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos desempeña un papel esencial en la construcción de representaciones sociales inclusivas y en el reconocimiento de la poblaciones NARP como parte integral de la identidad nacional. A través de la educación y la deconstrucción de prejuicios, la CEA contribuye a una sociedad colombiana que valora la diversidad cultural y promueve la equidad, permitiendo que las comunidades NARP se reconozcan a sí mismas y sean reconocidas como actores fundamentales en la construcción de una Colombia más justa e inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAEZA, María Alejandra (2003). *Imaginarios sociales: apuntes para la discusión teórica y metodológica*. Concepción, Chile: Universidad el Concepción.
- CASTORIADIS, Cornelius (1989). *La Institución Imaginaria de la Sociedad*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- ESCOBAR, Arturo (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA.
- FOUCAULT, Michel (1997). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (1990). *La Naturaleza Política de la Educación: Cultura, Poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- GROS, Claude (2000). *Políticas de la etnicidad. Identidad, Estado y modernidad*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- MARTIN-BARBERO, Jesús (2010). *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Anthropos.
- MOSCOVICI, Samuel (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- VILLA, Eduardo P. (2000). *De la cognición ambiental a las etnociencias*. Valledupar, Colombia: Universidad Popular del Cesar.
- OSORIO, José Manuel, & Caija, Yasmín (2004). La teoría de las representaciones sociales: su uso en la investigación educativa en México. En *Perfiles Educativos*, vol. XXVI, núm. 106, 102-104.
- LACOSTE, Pierre S., Gallegos, Óscar B., & Uribe, Pablo Z. (2018). Imaginarios sociales y representaciones: su aplicación a análisis discursivos en tres ámbitos diferentes. *EMPIRIA: Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 41, 79-102. <https://doi.org/10.5944/empiria>.
- ESCOBAR, Arturo (10 de mayo de 2016). Foro Visión Pacífico Territorio Sostenible. *Cosmo/visiones del Pacífico y sus implicaciones socioambientales: Elementos para un diálogo de visiones*. Bogotá, Colombia.
- GARCIA ARAQUE, Fabio Alejandro (2017). La etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas. *Diálogos sobre educación*, 1-21.
- LÓPEZ, María M. (2012). Espiritualidad mariana y diáspora afrocolombiana. *Albertus Magnus*, Vol. 4, N.º 2, 179-195.
- PINEDA CACHERO, Antonio (2001). El modelo de propaganda de Noam Chomsky: medios, mainstream y control del pensamiento. *Ámbitos: revista andaluza de comunicación*, No. 6, 191-210.