UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS: EDUCACIÓN COMUNITARIA, INTERCULTURALIDAD Y AMBIENTE
GRUPO DE INVESTIGACIÓN: FILOSOFÍA, SOCIEDAD Y EDUCACIÓN

EL MOVIMIENTO DE LOS SABERES ANCESTRALESY LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE ALGUNOS MAESTR@S AFROCOLOMBIANOS: HISTORIAS Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA SOCIEDAD DESDE EL UBUNTU

DIOGENES ENRIQUE MARTÍNEZ BONILLA

DIRECCIÓN
AMANDA ROMERO MEDINA
MARIA TERESA FORERO

Bogotá, DC, octubre de 2018

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS EDUCACIÓN COMUNITARIA, INTERCULTURALIDAD Y AMBIENTE
GRUPO DE INVESTIGACIÓN: FILOSOFÍA, SOCIEDAD Y EDUCACIÓN

EL MOVIMIENTO DE LOS SABERES ANCESTRALES Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE ALGUNOS MAESTR@S AFROCOLOMBIANOS: HISTORIAS Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA SOCIEDAD DESDE EL UBUNTU

DIOGENES ENRIQUE MARTÍNEZ BONILLA
Código 2016287616

Trabajo de Grado para optar por el título de Magíster en Educación

DIRECCIÓN
AMANDA ROMERO MEDINA
MARIA TERESA FORERO

Bogotá, D.C octubre de 2018

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer al Universo a Otumare, y a Orimila, y a todos mis ancestros por darme mucha fortaleza, conocimiento y Ashe para afrontar las dificultades y darmeAcheogun Ota para convertirlas en oportunidades al hacer este trabajo de investigación.

A mi familia, Paola Roa y Luan, Isis y mi ángel de cuatro pataspor su (ìre) por su amor incondicional y desmedido, por estar siempre presente, y darme Ashe, cuando trataba de claudicar.

A la familia extensa, a los mayores y a los profesores y profesoras que con su ayuda incondicional, junto a sus historias de vida, sus experiencias, y sus conocimientos, son coautores y colaboradores de esta investigación. Seguido por mis profesores de los diferentes seminarios, los cuales comparten generosamente su conocimiento.

Por último, a la UPN y al IPN, por hacer esta cohorte especial para la cualificación de profesores -aunque algunos, aún conserven herencias de la colonia de las cuales fui víctima-, éstas hacen que me cuestione, y como es característico de mis ancestros -los guerreros de OSHÀ, OGÙN, SHANGÒ, ELEGUÀ-, me obligan a convertir las debilidades en fortalezas, para poder ser digno descendiente de ellos.

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado Maestría en Educación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Titulo del documento	El movimiento de los saberes ancestrales y las prácticas pedagógicas de algunos maestros y maestras afrocolombianos: historias y estrategias pedagógicas para la construcción de una sociedad desde el Ubuntu
Autor(es)	Martínez Bonilla, Diógenes Enrique
Director	Amanda Romero Medina, María Teresa Forero
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 169 P
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	ANCESTRALIDAD, SABERES, PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, REFLEXIÓN, EXPERIENCIA, INVISIBILIDAD, UBUNTU.

2. Descripción

Esta investigación tiene como propósito visibilizar la movilidad de algunos saberes ancestrales afros en la escuela y su relación con las prácticas pedagógicas de algunos maestros de instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, esto con el fin de propiciar una reflexión continua de sus prácticas y el diálogo entre los saberes ancestrales y los diferentes saberes que se enseñan en la escuela -creada desde conceptos en su mayoría provenientes de las tradiciones occidentales-, que posibilite la construcción y el movimiento de los saberes que circulan en las prácticas escolares, dando lugar a la configuración de estrategias pedagógicas, que se resumen en conceptos como “movimiento Cimarrón en el aula” y “Urambeando entre y con las diferencias”.

La acción de visibilizar en esta investigación y propiciar el dialogo entre los saberes en mención, se realiza a partir de la resignificación de la historia, del territorio, del lugar, de la identidad, del cuerpo, de la naturaleza y del lenguaje, conceptos claves para la comprensión e iniciación de procesos de descolonización en las prácticas pedagógicas de los maestros y las maestras afro y no afro en la escuela. Trabajar el tema de identidad, reconocimiento, respeto y apropiación de su propia cultura, para entender y valorar la de los demás, son horizontes para que entre los niños y niñas, jóvenes y mujeres jóvenes, adultos y adultas se pueda dar lugar a una continua construcción de sociedad y de la tan anhelada paz.

De este modo, el propósito de esta investigación es contribuir a la reivindicación de la cultura de las comunidades afrocolombianas, la visibilización de los saberes ancestrales, junto con su historia no contada, y su aporte invaluable a la construcción del proyecto llamado nación, los cuales continúan en movimiento en la cotidianidad de la escuela. Entonces desde el ejercicio de escritura se proponen algunos conceptos construidos desde la cultura afro para presentar y discutir lo hallado, y de alguna manera desinstalar la visión occidental imperante, que es insuficiente para visibilizar las prácticas de los maestros y los movimientos de los saberes.

3. Fuentes

Acosta, A. (2013). El Buen vivir. Sumak kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos. Antrazit, 387. América Latina. Ecuador.

Arocha y Friedemann (eds.) (1984). Un siglo de investigación social: antropología en Colombia. Bogotá

Albán, A. (2004) "La sociedad afroplatiana: ¿Hábitus cimarrón y proyecto hegemónico anti-colonial?, Ponencia presentada en el Segundo Coloquio Nacional de Estudios Afrocolombianos, Visualizando nuevas identidades, Territorios y conocimientos, Popayán, 18-20 marzo

Arciniegas, G (2009) América entre el ensayo y la identidad narrativa

Arrazola, R (2003) Palenque, primer pueblo libre de América. Casa Editorial, Impresión Digital. Colombia, 2003

Boaventura de Sosa Santos (2010) Decolonizar el saber y reinventar el poder. Ediciones Trilce. Uruguay

Boaventura de Sosa Santos (2011) Una Epistemología del Sur. Siglo XXI editores. México

Cantor, Erik (2000) Ni aniquilados, ni vencidos. Los Emberá y la gente negra del Atrato bajo el dominio español. Siglo XVIII. Instituto Colombiano de Antropología. Bogotá, 2000.

Cárdenas, M (2016). Ubuntu. Voz palenquera de múltiples colores. Hacia una argumentación metafórica cimarrona Discurso & Sociedad, Vol. 10(4), 559-587

Castro-Gómez, S. (2009) Tejidos Oníricos: movilidad, capitalismo y biopolítica en Bogotá (1910-1930). Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. 281p.

COMUNICACIÓN, CULTURA E IDEOLOGÍA EN LA OBRA DE STUART HALL, REVISTA INTERNACIONAL DE SOCIOLOGÍA (RIS) VOL. LXVI, Nº 50, MAYO-AGOSTO, 35-63, 2008 ISSN: 0034-9712.

Diccionario Yoruba MAFEREFUN YORUBA, http://www.orishas.mx/vocabulario/

Dussel, E. (1994) EL ENCUBRIMIENTO DEL OTRO, hacia el origen del mito de la

modernidad, la Edición: Editorial Nueva Utopía. Madrid 1993 2a Edición: Editorial Cambio XXI.ttp://gdz.sub.uni-goettingen.de/pdfcache/PPN371257700/PPN371257700___LOG_0006.pdf]articulo

Escobar, A. (2010) Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes, Departamento de Antropología Universidad de Carolina del Norte, Chapel Hill.

Escobar, A. (2014) sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia/ Arturo Escobar --Medellín: Ediciones UNAULA, 184 p.(Colección Pensamiento vivo)

Espinal, J. (2016) El proceso de manumisión de esclavos en la República de Colombia. Una mirada cuantitativa a la liberación de esclavos en Medellín durante la primera mitad del siglo XIX vista a través de cartas de manumisión. Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín

Friedemann & Patiño Rosselli (1983). Text; BibTeX. de Friedemann, Nina S. & Patiño Rosselli, Carlos. Lengua y sociedad en el Palenque de San Basilio. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Foucault, M. (1975) Vigilar y Castigar nacimiento de la prisión, librería los libros.

Foucault, M. (1981) Arqueología del saber, Paris FranciaÉditions Gallimard .

Gallo, L (2010). Los discursos de la Educación Física contemporánea. Kinesis, Armenia

Guillen, G. / (2008) El Nuevo Herald, 11 de noviembre de 2008 11:07 PM
Actualizado 14 de noviembre de 2008 12:07 AM

Haley, A. 1975" raíces" Novela

Herrera C. (1999) Las prácticas corporales y la educación física en la escuela primaria en Colombia entre 1870 y 1913, [tesis de maestría]Recuperado: 6/4/ 2016. De: https://www.google.com.co/webhp?hl=es-419#hl=es-419&

Huchim, D; Reyes, R (2013) LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA, UNA ALTERNATIVA PARA EL ESTUDIO DE LOS DOCENTES Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 13, núm. 3, marzo-diciembre, p. 1-27 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Hurtado, T (2008) Los estudios contemporáneos sobre población afrocolombiana. En: http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n2/n2a04.pdf

James C. L. R. (2003) Los jacobinos negros. Toussaint L'Ouverture y la revolución de Haití. Fondo de Cultura Económica. España, 2003.

Jara, O (2010) LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS: ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS. MATINAL, Revista de Investigación y Pedagogía, es producida por el Instituto de Ciencias y Humanidades de Perú. La entrevista que presentamos a continuación apareció en los números 4 y 5, de los meses de julio y setiembre 2010. Ref: revistamatinal@gmail.com. Oscar Jara es coordinador del Programa Latinoamericano de apoyo a la Sistematización del CE

Jorge (2010) [1940] Yanga en Tambores en la noche. Bogotá: Ministerio de Cultura. Colombia

Klaus, A (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. Revista de Pedagogía. v. Ped v.23 n.68 Caracas Recuperadode:http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300002 13/02/2016

Larrosa, Jorge (Sin fecha). Sobre la experiencia. Universitat de Barcelona. Aloma. Consultado en http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553. Febrero 13 de 2016.

Legado de Personajes Afros y Afrodescendientes a la memoria social del Ecuador y el turismo cultural como estrategia de visibilización, Revista Interamericana de Ambiente y Turismo. ISSN 0717-6651 versión impresa / ISSN 0718-235X versión online.

Mayor, A. (2014) Las escuelas de artes y oficios en Colombia (1860-1960): Volumen 1: el poder regenerador de la cruz, Primera Edición publicada por: Pontificia Universidad Javeriana

Medina, M (2004) "Tercer Encuentro Latinoamericano De Colectivos Escolares Y Redes De Maestros Que Hacen Investigación Desde Su Escuela" En: Colombiaed:UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONALISBN: 958-8226-06-6

Megenny, William W. (1986) El palenquero, un lenguaje post-criollo de Colombia. Instituto Caro y Cuervo, Pub. LXXIV. Bogotá, 1986

Mejía, M (2008) La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. Planeta Paz, Expedición Pedagógica, Programa Ondas Colombia

Mejía, M. (2008). La sistematización como proceso investigativo O la búsqueda de la episteme de las prácticas. Revista internacional magisterio. Vol. 33. Bogotá

Mina. W. (2011) Las gestas del afro por la libertad. Universidad del Cauca. Cali, 2011.

Morgan, E. (2009) Esclavitud y libertad en los Estados Unidos. Siglo XXI. Argentina.

Noguera, C. (2009) La Gubernamentalidad en Los Cursos del Profesor Foucault. Educação & Realidade, vol. 34, núm. 2, mayo-agosto.

Ortiz, Cassiani (2016) Incomodo Color de la Memoria

Pateti, Y. (2008). Educación y corporeidad, la despedagogización del cuerpo. Armenia: Kinesis.

Patiño. (2006). La observación de la práctica pedagógica en la formación de futuros docentes. . Pedagogía y saberes 7.

Pérez, G (2011) Todos somos afrodescendientes. Academia Nacional de Historia. Quito. Tomado de: Los afroecuatorianos. Secretaría de Pueblos, Movimientos Sociales y Participación Ciudadana. Quito.

Packer, M (2013). La ciencia de la investigación cualitativa. Universidad de los Andes. Colombia

Quiceno C, (2008). El maestro, el docente y el formador. Univalle, IEP. Valle

Quijano, A. (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y America Latina. Argentina.En: http://www.decolonialtranslation.com/espanol/quijano-colonialidad-del-poder.pdf

Ralon, G (2012) Los modos de dominación en la socio-antropología de Bourdieu. Esbozo de una crítica, Por: Graciela Ralón de Walton Escuela de Humanidades Universidad Nacional de San Martín Provincia de Buenos Aires, Argentina E-mail: grwalton@fibertel.com.ar Por: Juan Dukuen (CONICET-UBA) Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina E-mail: juanduk2002@yahoo.com.ar.

Restrepo E; Rojas, A. (2000) Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos.

Restrepo, E: (2001) Hacia los Estudios de las Colombias Negras. Coloquio sobre Estudios Afrocolombianos. Universidad del Cauca, Popayán. Octubre 24 -26

Restrepo y Rojas, (2004) Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia, Popayán: Editorial Universidad del Cauca, Colección Políticas de la Alteridad..

Restrepo, E. (2008) AFRODESCENDIENTES EN COLOMBIA: COMPILACIÓN BIBLIOGRÁFICA, Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar.Universidad Javeriana Bogotá.

Ruiz, Nydia (2011) Ahora tenemos un país; aproximación a la significación sociocultural de los manuales del siglo XIX en hispanoamérica en Revista Anthropos N° 232. Barcelona, España.

Sacristán, G. (1991). El curriculum una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata. De:https://www.google.com.co/webhp?hl=es-419#hl=es-419&q=El+curriculum+una+réflex

Soler, Sandra (2009) Racismo y discurso en los textos escolares, en Nina S. de Friedemann: cronista de disidencias y resistencias. Jaime Arocha (Ed.). Colección CES, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, 2009.

Stenhouse, L. (1975). An Introduction to Curriculum Research and Development, Heinemann Educational. Books. Traducción española: Investigación y desarrollo del curriculum

T 691-12 Estudios desde la jurisprudencia de la Corte Constitucional.

Triana y Antorveza, H. (2002) Léxico Documentado para la historia del negro en América, (Siglos XV-XIX). Tomo III: D-G. Instituto Caro y Cuervo. Bogotá

Triana Y Antorveza, H. (2005) en su Léxico Documentado para la historia del negro en América, (Siglos XV-XIX). Tomo VI: N-O. Instituto Caro y Cuervo. Bogotá, dice al respecto: “Bajo el Título de Carolino Código Negro se preparó un borrador en 1784

Triana y Antorveza, H. (2006) “Los movimientos sociales entran en el siglo XXi”, Revista Política y Sociedad, Vol. 42 No.2, pp. 11-35: Léxico documentado para la historia del negro en

América: siglos XV-XIX, Tomo I: Estudio Preliminar, Instituto Caro y Cuervo, Biblioteca Ezequiel Uricoechea

UNESCO (2001) Revista trimestral de educación comparada vol. XXIII, nos 3-4, 1993, págs. 633-649. ©UNESCO: Oficina Internacional de Educación

Walsh, C. (2002) interculturalidad, conociminetos y decolonialidad

Walsh, C y García, (2002) El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano: Reflexiones (des)de un proceso En, D. Mato (comp) Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder, FLACSO/Faces, Caracas.

Walsh, C. (2004) Ponencia presentada en el Cuarto Seminario Internacional "Etnoeducación e Interculturalidad. Perspectivas Afrodescendientes". En: Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia, E. Restrepo y A. Rojas, editores, Popayán, Editorial Universidad del Cauca, Colección Políticas de la Alteridad.

Walsh, C. (2012) Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez.

Zuluaga, 0. (1999) Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, Un objeto de saber - Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de. Antioquia.

4. Contenidos

El informe de investigación está constituido por cuatro capítulos, antecedidos por un glosario, el cual le permite al lector entender conceptos a lo largo del documento y visibilizar el diálogo emprendido. En el primer capítulo se presenta una pequeña contextualización sobre los horizontes ideológicos y metodológicos de la investigación, que se encuentra escrita en clave decolonial, empleando algunos elementos de la caja de herramientas de Foucault, seguida por la problematización del fenómeno de investigación, incluyendo investigaciones y estudios realizados, los cuales nutren el marco conceptual de la investigación, acompañada de los objetivos y su respectiva metodología. El segundo capítulo constituido como marco conceptual, obedece al abordaje a los conceptos que se plantean e interrogan el problema y fenómeno de investigación. El tercer capítulo presenta un recorrido por la categoría cuerpo a través de las diferentes corrientes pedagógicas, una mirada desde la hegemonía, y lo occidental, para después poner en tensión o hablar desde lugares otros, de corrientes como lo son la latinoamericana, y las concepciones de cuerpo según los aportes y legados de África en el mundo, lo cual tiene un invaluable aporte desde el lugar, el territorio y la naturaleza, con las cuales se fortalecen las identidades del hombre y la mujer afro en Colombia. Y por último, el cuarto capítulo que se compone de los hallazgos, con los que se logra generar relaciones en ocasiones, y en otras tomar distancias; hablar desde diferentes lugares y lo más importante construir conocimiento por medio del diálogo, el reconocimiento del otro, la equidad y el respeto

por la singularidad y diferencia, el fortalecimiento del "soy porque somos". Se visibilizan y se fortalecen los procesos de reconocimiento, y se aporta a la conservación de la memoria histórica y cultural de los pueblos afrocolombianos, la cual es nuestra historia.

5. Metodología

La investigación que se desarrolla en este trabajo tiene la característica de ser cualitativa y decolonial, entendiendo lo decolonial, como una crítica a los comportamientos y acciones que denotan la colonización del ser, el hacer y el saber, una forma de problematizar prácticas hegemónicamente instauradas e internalizadas desde la perspectiva euro-central, de larga duración puesto que, -hasta el día de hoy- son vistas de forma naturalizada y como el modo universal de interpretar el mundo, la vida y sus prácticas. Así, lo decolonial se constituye en una forma de ver, pensar, sentir y hacer de otro modo al instituido.

Dicha perspectiva, para este trabajo, recurre a aportes desde la etnografía, la narrativa, la sistematización de experiencias, y usa la caja de herramientas de Foucault, no para desarrollar un gran archivo (como muchos académicos la entienden), sino al contrario busca construir su propia *definición entretejiendo los conceptos y horizontes* de las relaciones entre la genealogía, la antropología y la ética, en la medida que, con la genealogía, problematiza las prácticas de los sujetos concretos (antropología), en su búsqueda de las condiciones que los llevan a ser en la actualidad quienes son, pues los ubica en momentos históricos determinados, con enfoque del tiempo no lineal, las prácticas específicas referidas a las relaciones entre el saber, el poder y los sujetos, para lo cual, además de localizar y utilizar documentos y testimonios como monumentos, se problematizan y se ubican en una forma de “archivo” (por medio de una arqueología y herramientas etnográficas), reflexionando, en los diferentes vectores conceptuales de la investigación, ya que se interioriza la experiencia, vista como algo que transciende y marca a los sujetos que actúan individual y colectivamente.

6. Conclusiones

Participes de la construcción de un proyecto llamado nación, y de la mal llamada república, las minorías étnicas y culturales que existimos en el territorio fuimos reconocidos nosotros los negros, como colombianos solo a partir de la constitución de 1991. Hasta entonces, el presupuesto dirigido a las necesidades de las diferentes poblaciones de minorías era mínimo y en muchas partes del territorio las necesidades básicas para el buen vivir no eran atendidas; al día de hoy, los nuevos movimientos sociales del territorio como los del Choco, Buenaventura, y la minga indígena son testimonios reales de lo que significa ser minoría en el país. Esto ha obligado a un desplazamiento o movilidad desde el territorio étnico, desde la periferia, hacia el centro del país llevando consigo la experiencia, la ancestralidad, y su historia que se hacen aula de clase en la lejana Bogotá, esta aula de clase es paradójicamente un colegio público de la

periferia.

La ancestralidad ahora, continúa su viaje en el tiempo *desde las migraciones de los pobladores de África, primera diáspora, y los de la segunda diáspora, ancestros traídos en condición de esclavitud, para enriquecer al poderío económico del momento*; sujetos *que desde su singularidad resisten a pesar de la interseccionalidad estructural y violenta para ser silenciados, para no hablar sus lenguas de origen, para no decir su nombres, para no enseñar su saber, saber que hoy subsiste a pesar de la diáspora africana y de las* migraciones en busca de oportunidades, subsiste sin desconocer su historia, ancestralidad, experiencia y cultura: *la partería, la etnobotánica, la Cocina tradicional, las lenguas como el Creole Palenquera que hacen parte del saber local* y del territorio ancestral. Pero también, *desde otros lugares de enunciación, desde las investigaciones y estudios académicos, se aporta a esta identidad que se resiste a desaparecer.*

Bajo la misma idea, se puede afirmar que los saberes de las diferentes culturas que coexistimos en Colombia han logrado sobrevivir a pesar de estar sometidas a un racismo estructural heredado por prácticas sociales desde la colonia, naturalizando en la consciencia de la población discursos y prácticas de intolerancia hacia la diferencia y hacia el otro, discursos y prácticas que son legitimadas desde instituciones que ejercen el discurso del poder: la iglesia y la religión (como instrumentos de control social por medio de la fe), y la escuela, (como institución que replica el discurso del poder, y homogeniza al individuo sin importar su singularidad), invisibilizando otros saberes los cuales están movilizándose en el territorio a través de los maestros y maestras afro y sus diferentes prácticas pedagógicas.

Es necesario reestructurar la escuela para que ingresen diferentes saberes, para construir un dialogo simétrico con los saberes disciplinares constituidos desde occidente, para participar en un nuevo dialogo; ella debe responder a las necesidades del contexto social histórico y económico, necesidades comoel comprender ladiversidad desde el reconocimiento de sí mismo y del otro y así vencer las diferencias, las mismas que constituyen formas de violencia, de género, clase, etnia, relaciones sociales, relaciones adulto niño entre otros. Se trata pues de hacer escuela según las necesidades de la diversidad, del territorio, del lugar, de la naturaleza y de la sociedad: es aquí donde la Uramba de saberes se fortalece. Es necesario, visibilizar prácticas pedagógicas desde la diferencia, traducidas en proyectos de Aula, investigaciones, libros de texto y demás que al igual que en sus tiempos el movimiento pedagógico, y la expedición pedagógica, permitió fortalecer la pedagogía, y el quehacer del maestro en Colombia.

Es importante concluir que el Ubuntu nos indica que soy porque somos, en ese orden de ideas tu historia es mi historia y mi historia es tu historia, entonces podríamos decir que es nuestra historia, en ese orden de ideas te reconozco como mi igual con tu historia, tu saber, con tu experiencia. En definición de Desmond Tutu clérigo sudafricano, ganador del Premio Nobel de Paz:

> "*Una persona con ubuntu es abierta y está disponible para los demás, respalda a los demás, no se siente amenazado cuando otros son capaces y son buenos en algo, porque está seguro de sí mismo ya que sabe que pertenece a una gran totalidad, que se decrece cuando otras personas son humilladas o menospreciadas, cuando otros son torturados u oprimidos*".

Entonces, podemos decir que una sociedad Ubuntu se consagra en los principios de humanidad hacia otros, soy porque nosotros somos, una persona se hace humana a través de las otras personas, Una persona es persona en razón de las otras personas, todo lo que es mío, es para todos, yo soy lo que soy en función de lo que todos somos, humildad, empatía, que con sus prácticas pedagógicas enseñan Algunos maestros y maestras Afro en Bogotá.

Elaborado por:	Martínez Bonilla, Diógenes Enrique
Revisado por:	Romero Medina, Amanda, Forero, María Teresa

Fecha de elaboración del Resumen:	28	11	2018

Contenido

GLOSARIO YORUBA **15**

INTRODUCCIÓN **28**

CAPÍTULO I. UNA FORMA DE ENCONTRAR, TRANSITAR, CONSTRUIR UN CAMINO **34**

1.1 ATARRAYA: UN LEGADO DEL TRABAJO COLECTIVO DE ESTUDIOS A LAS COMUNIDADES NEGRAS 35

1.1.1 Movilidad poblacional. *37*
1.1.2 Esclavización y resistencia. *38*
1.1.3 Blanqueamiento y marginalidad. *39*
1.1.4 Discriminación y diferencia. *40*
1.1.5 Gubernamentalizad y modernidad. *40*
1.1.6 Del salvaje-salvaje al buen-salvaje. *41*
1.1.7 Etnización. *41*
1.2 ENCONTRAR 41

1.3 TRANSITAR 46

OBJETIVOS 47

1.4 CONSTRUIR DESDE LA EXPERIENCIA DE LOS SUJETOS 50

CAPITULO II.COLONIALIDAD, DECOLONIALIDAD, CUERPO Y MODERNIDAD **56**

2.1 LA CATEGORÍA RAZA 63

2.1.1Surge la invención de una categoría llamada raza: Es colonialidad del poder. *65*
2.1.2 Raza como paradigma. *67*
2.1.3 Raza como dispositivo de clasificación social. *69*
2.1.4 Secuestro y esclavismo. *73*
2.1.5 Presencia de lo negro en América. *76*
2.2NEGRO CIMARRÓN: DESDE LA HUIDA INDIVIDUAL AL MOVIMIENTO DE RESISTENCIA COLECTIVA. 81

2.3.1 Perspectiva del pensamiento y concepto del cimarrón. *86*

CAPITULO III. TRANSICIONES, MOVILIDAD Y EVOLUCIÓN DE LA GOBERNABILIDAD DELCONCEPTO CUERPO AL DE CORPOREIDAD **88**

3.1 ESCUELA, CUERPO Y ENSEÑANZA. UN RECORRIDO DESDE LAS CORRIENTES PEDAGÓGICAS, EUROCÉNTRICAS. 93

3.1.1La auto-formación, la importancia del cuerpo y la Escuela, desde la cultura pedagógica alemana. *93*
3.1.2Sujeto político social y ético, construcción desde la cultura francófona. *96*
3.1.3 Eficiencia, calidad y currículo. Una Cultura pedagógica anglosajona. *100*
3.1.4 Una nueva mirada del cuerpo, como prolongación de la naturaleza través de la cultura pedagógica de latinoamericana. *102*

CAPITULO IV. URAMBA DE SABERES: CIMARRONEANDO EN EL AULA. (DIÁLOGOS, HISTORIAS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS) **106**

4.1 LA EXPERIENCIA SINGULAR. 116

4.2LA COSMOVISIÓN, EL ORIGEN, OTUMARE, ORIMILA Y EL COMIENZO DE UNA NUEVA HISTORIA 121

4.3 LA ETNOBOTÁNICA EL CONOCIMIENTO DE ORIMILA 128

4.3COSMOVISIÓN, LUGAR, TERRITORIO, NATURALEZA: HORIZONTES EN LA CONSTRUCION DE IDENTIDAD Y CUERPO DESDE LA ANCESTRALIDAD. 151

4.4 EL CUERPO COMO ACONTECIMIENTO: UNA MIRADA A LAS PRÁCTICAS Y SABERES LA DIÁSPORA AFRICANA EN LA ESCUELA 156

CONCLUSIONES 175

BIBLIOGRAFIA 181

ANEXOS 187

GLOSARIO YORUBA[1]

El lucumí o lacumí es una lengua yoruba como es hablado en Cuba, Panamá y los Estados Unidos. El yoruba es un lenguaje tonal como el chino, como en algunas partes de Colombia, en especial en territorios como san Basilio de palenque, y en San Andrés y Providencia, y Santa Catalina, donde el palenquero y el Creole tiene en sus raíces fonemas, y raíces del yoruba, esto permite recordar, que dichos lenguajes propios, nacen fortalecen y resisten a la colonialidad y modernismo. es pertinente también nombrar que lucumí o lacumí es un apellido Cimarrón, el cual corresponde a una región en áfrica de donde procedían los esclavizados al puerto de Cartagena Los acentos se utilizan para hacer énfasis en los tonos para aquellos de nosotros que no estamos familiarizados con el lenguaje tonal. También, algunos de los sonidos difíciles como el sonido de la letra "p" africana, el cual es pronunciado más o menos como el sonido de "kp" es aproximado utilizando "kp" o "cu".El siguiente vocabulario sigue la ortografía española con unas pocas excepciones para ayudar a los de habla inglesa:

El lucumí es una tradición oral y las versiones escritas fueron hechas más bien como "forros" o "trampas" y no como otra cosa, y no deben ser utilizadas como "prueba" de la descomposición del lenguaje. Los que hablan Lucumí en Matanzas y otras áreas, lo hacen muy parecido a como hablaría un Yorubá y pueden comunicarse con personas que hablan Yoruba nacidos en Nigeria sin ninguna clase de dificultad.

Paulatinamente adicionaremos las palabras con la forma de escribirla en Yoruba original.

A continuación, una lista de palabras Lucumí para que vaya aprendiendo. Pulse la letra con que empieza el término cuyo significado quiere conocer en el abecedario que aparece a continuación:

DEFINICION DE LA LETRA A

Aberinkulá
Persona devota, pero no consagrada en el Culto a Orísha. Este término debe aplicarse únicamente a creyentes y devotos que aún no han recibido Oríshas Guerreros, por ser este el primer nivel consagratorio a Orísha.

Abikú
Espíritu viajero que encarna en niños y los hace morir premeditadamente. a) Niño o alma traviesa que encuentra placer en “incorporarse” en un feto para provocar su muerte durante el parto, o poco después. Una vez que muere, el abikú busca otro feto al que incorporarse, realizando esta acción nuevamente.

b) Niño que ha vuelto a su madre después de la muerte, y vuelve a nacer.

Abo
Carnero

Abó Adié
Gallina

Abó faca
Manilla consagrada de Orula que le entregan al iniciado al recibir a este orisha.

Abure
Hermano, hermana

Aburo
Hermano

Achá
Cigarro, tabaco

Achagba
La cadena de Ogún, compuesta de veintiuna piezas, que ofrece protección.

Achanti
Zona del occidente africano, cerca de Dahomey, de donde procedía un gran número de esclavos.

Aché
Grácia, bendición, virtud, palabra. También alma de algo, su virtud. *El Poder Espiritual del Universo, Talento*

Aché to
Asi sea

Acheogún Otá
Victoria Sobre Enemigos

Acheré
Güiro o maraca pintado para la ceremonia de santería, consagrado al orisha que se festeja o invoca.También se dice de otras sonajas. *Tambien se le denomina a los instrumentos de el conjunto de guiro que tocan y son del beneplacito de Ochun.*

Achó
Tela.

Achó fún fún
Genero blanco

Acuaro
Codorniz

Adá
Espada.

Adé
Corona

Adeles
Una mano de caracoles está compuesta de un total de 18 (o 21), de los cuales sólo se tiran 16. A los que no se tiran se les llama adeles.

Adié
Gallina

Addimú

[1]Este glosario es de gran importancia para esta investigación, debido a que los actores involucrados en éste, retoman varios de los términos incluidos para nombrar sus historias y prácticas pedagógicas. Además de ser gesto en el dialogo de saberes ancestrales y los saberes usualmente asumidos como propios del discurso pedagógico MAFEREFUN YORUBA, http://www.orishas.mx/vocabulario/

Ofrenda sencilla de comida al orisha un poquito de cada cosa.

Adodi
Hombre homosexual.

Afefé
Viento

Agadá
Espada corta.

Agbebe
Abanico que utilizan deidades que son reinas *Yemayá y Ochún.*

Agbó
Carnero se ofrenda a Changó y Yemaya para alabarlos.

Agbón
Nombre yoruba del coco

Agborán
Retrato.Imagen de madera(talla).

Agguán
Limpieza, exorcismo. También plato.

Agguoná
Muñeco de madera, pepona. Según Cabrera significa también espejo.

"Agguona Ki Ibo ogguana"
Dice el babalocha al entregarle al consultante la cabecita de muñeca que acompaña al caracol.

Agó
Pedir permiso, tocar a una puerta

Agogo
Campana para saludar a Obatalá y Ochun, guataca, reloj.

Agógonó
Cascabeles. (tambien chaguoro)

Agoya
Entre

Aguaddó
Maíz o Choclo

Aguona
Muñeco de madera

Agután
Carnero, se ofrenda a Changó para alabarlo.

Agutaná
Oveja.

Agwaddó
Maíz o Choclo

Aira Obi Motiwao
coco de santo.

Aikú, Arikú
Salud, larga vida

Aiyé
1. Gran Plano Físico / 2. Mundo / 3. Mundo visible. Mundo de la manifestación / 4. El Espíritu de la Brujería / 5. El Espíritu de las Brujas

Akara
Pan

Akaró
Uno de los espíritus que se manifiestan como la muerte.

Akoda
Importante ancestro del que se cree fue de los dos primeros discipulos de Olodumare, a los que se les comisiono con la dispersión de la sagrada palabra de Oloddumare y los Orishas a traves del mundo.

Akoko
Tribu yoruba africana.

Akoro
Uno de los espiritus que se manifiestan como la muerte.

Akpuón o apwón
Cantante principal en el conjunto de tambores Batá. Por extensión: todo aquel que funja de cantante en la Regla de Osha o santería.

Akuara o Akuaró
Codorniz. Se da de comer a Changó, Babalu-Ayé., es la más fresca de todas las aves

Akuetebbí
Sacerdotisa de Órunmilá

Akukó jío jío
Pollito.

Akukú, Akukó
Gallo.

Alá Addimú
Ofrenda sobre el orisha.

Ala aroye, Laroye
Es uno de los nombres de eleggua. polemista, enredador.

Alabosudayé
Los protectores globales de la tierra

Alabosunilé
Los protectores de la tierra

Alagbá lagbá
Todos los ancianos, presentes o no (lit. un anciano entre ancianos)

Aláfia
1. Nombre de Letra o Signo en el Oráculo del Coco / 2. Paz / 3. Tranquilidad / 4. Descanso / 5. Bienestar

Alafin
Titulo del rey del pueblo de Oyó

Alagba, Agbalagba

Respetado. Jefe del misterio y de la adoración de Egúngún. Es el más alto cargo de estas sociedades.

Alamí
Remo.

Alaroyé
Conversación, rezo. También revolución, movimiento. Es uno de los nombres de Elegguá.

Ala aroyé
Polemista, enredador.

Alayé
El primer ser viviente (Dios)

Alubbata
Persona que toca los tambores Batá.

Amalá
Comida preferida de Shangó. Comida a base de harina de maíz y carnero. También guiso de quimbombó.

Amibo
Harina de maíz con quimbombó. Se cocina el quimbombó y la harina en el agua donde se hirvieron las guineas que se sacrificaron, agregándole pedazos de esta carne.

Amónso
Hijo de Oshún Iyámi Oshoróna, hermano de Amóro y Apóstol de Órunmilá

Amóro
Hijo de Oshún Iyámi Oshoróna, hermano de Amónso y Apóstol de Órunmilá

Aná
Camino

Anagó
Lucumí

Ano burukú (Anlo buruku)
Que se vaya la enfermedad, que se vaya.

Ángel de la Guarda
Tu orishas personal, guardián

Anima sola
Anima en pena o del purgatorio, que se identifica con Eleguá.

Ano buruku (unlo buruku)
Que se vaya la enfermedad, que se vaya.

Apotó
Tinaja. Desde siglos anteriores, a Olokún se le colocaban sus piedras de fundamento en agua de mar, dentro de una tinaja.

Ara
Tierra / 2. Cuerpo / 3. Compadre /*Trueno*

Ara kolé (Ibú Kolé y Kolé Kolé)
Aura tiñosa. Para los creyentes la teñosa es sagrada porque lleva las invocaciones, peticiones y mensajes a Olofi, la deidad suprema.

Arabba (ayabba)
Orisha que reside en la ceiba (iroko).

Arará
Región del occidente africano, así como persona originaria de esa región. En lengua yoruba significa "enano".

Arayé
Revolucion,guerra,Alboroto,envidia,mala fé.

Aremú
Elogio a la grandeza de conocimientos (mú)que tenía Oduduwá. Príncipe o denominación que se le da al primogénito de Alafin, por lo que significa también príncipe heredero.

Arubó o (arugbo)
Anciano. Sabio.

Arun
Enfermedad

Asedá (Ashedá)
Importante ancestro del que se cree fue de los dos primeros discipulos de Olodumare, a los que se les comisiono con la dispersión de la sagrada palabra de Oloddumare y los Orishas a traves del mundo.

Ashé o Ache
1. Bendición / 2. Don / 3. Gracia / 4. Virtud / 5. Energía / 6. Poder / 7. Autoridad divina / 8. Sustancia visible, intangible, de naturaleza divina, que se extiende a todas las dimensiones de todos los Universos, y que tiene poder para transformar lo espiritual en realidad física / 9. Esencia de la Realidad y Energía del Creador / 10. Nombre común para los diversos ingredientes rituales que se emplean en los pactos de consagración / 11. Talento / 12. Alma / 13. Expresión equivalente a la sentencia: Amén, que significa: Sea, o Así sea

Asiento de orisha
Ceremonia de consagración de un orisha. Ceremonia más importante de la santería por la que se le corona el ángel de la guarda al devoto. Se considera el nacimiento a una nueva vida. Dura siete días (al segundo de los cuales se le llama día del medio, y al tercero día de Itá) en los que se celebra rogación de entrada, ebbó de entrada, Osain y lavatorio, así como sacrificio de animales. Durante estos siete días, el Iyawó no debe recibir malas noticias y debe permanecer en el trono que se le ha preparado. Posteriormente se hará el Ebbó de tres meses y el Ebbó del Año (que se ha sustituido en la actualidad por el Pinaldo). La ceremonia de asiento se denomina también Kari orisha, kariosha y Sodo-orisha.

Ataná
Vela de cera.

Ataná Meyi
Las dos velas en una ceremonia.

Ataré
Pimienta de Guinea.

Até (Opón Ifá)
Tablero que se utiliza en la ceremonia para bajar a Orula y también en el ebbó del tablero.

Avatar
Las distintas fases de la vida de un mismo orisha. De Eleguá, por ejemplo, se conocen hasta ciento uno. Se llama también "camino".

Awó
1. Adivino / 2. Sacerdote de Ifá / 3. Misterio / 4. Escondido / 5. Oculto / 6. Secreto / 7. También plato o vasija que contiene el secreto o misterio escondido del orisha./ 8. Conocimiento secreto que preserva los rituales que permiten conectar con las fuerzas de la Naturaleza / 9. Término colectivo que designa a un conjunto de energías invisibles y secretas cuya función es transformadora, correctora y moldeadora, y que conectan a la mente con las fuerzas de la naturaleza dirigidas por Orísha / 10. Lucero *(Astr.)*.

Awó faka
Manilla(iddé) Consagrada a Orula que le entregan al iniciado al recibir este orisha. Primero de los dos posibles niveles de consagración a Órunmilá para un varón, también llamado Mano de Órunlá en el varón

DEFINICION DE LA LETRA B
Babá
Padre, Maestro, Tutor

Babalocha
Padre de santo. Aquel que inició a otro, lo cuida, lo orienta y le atiende en la vida religiosa, pero también le aconseja en la vida normal. Babálorísha que se ha constituído en padre de Ósha o padrino de Ósha de otra persona, mediante las ceremonias sagradas de Yóko Ósha

Bajar al santo
Ocurre en diversas ceremonias, pero sobretodo cuando alguien va a ser poseído por un orisha en la ceremonia de asentar el santo. Todos los santeros rezan y cantan para que las vibraciones del orisha tomen posesión de la cabeza del Iyawó y le entregue su aché.

Baribá(tierra)
tribu nacion Lucumí.

Batá
Tambores Sagrados usados en los toques de la regla de Ocha.

Bemba
Labios

Bembé
Tambor yoruba-lucumí. También se usa para referirse a las fiestas en sí. En uno de los "bembés", por ejemplo, se monta el santo. Igualmente, denomina determinado baile de marcado erotismo.

Bongó
Tambor gemelo

Busi
Bendecir

DEFINICION DE LA LETRA C
Caballo
El que es medium de un orisha, le sirve, lo adora, el santo lo monta o posee y a través de él actua. El caballo toma la personalidad del orisha que le monta.

Cabildos (de nación)
Agrupaciones establecidas por el gobierno español en las que se permitía reunirse a los esclavos (negros bozales o negros de nación) de acuerdo con su origen. Se crearon a fin de servir como válvula de escape de las tensiones que creaba el tipo de vida que llevaban y para tratar de ahondar las diferencias entre los grupos étnicos, evitando así una posible rebelión negra.Los negros ladinos se organizan en cofradías

Calabar
Región africana, en la costa occidental. Un habitante de Calabar se denomina apapa. El grupo étnico se denomina carabalí.

Camino (del santo)
Historia o faceta que se refiere a ese santo. Caminos Las distintas fases de la vida de un mismo orisha. De Eleguá, por ejemplo, se conocen hasta ciento uno. Se llama también "avatar".

Carabalí
Grupo étnico originario de Calabar.

Casas de Ocha
Casa de santo o de santería, casa-templo donde existen personas dedicadas al culto de la santería, sus prácticas y ritos. En esas casas es donde se inician nuevos adeptos.

Cazuela
Receptáculo de hierro donde viven los orishas Oggún y Ochosi.

Ceremonias de la santería
Asiento, ceremonia del río, cuarto de santo, cumpleaños de santo o celebración del ángel de la guarda, día de Itá, día del medio, ebbó meta, entrega del cuarto de santo, Ituto, lavatorio, medio asiento, Osain, presentación del tambor, recibir collares, recibir guerreros, recibir Olokun, recibir pinaldo o cuchillo, rogación de cabeza, sacrificio de animales, séptimo día.Toda ceremonia de la santería tiene tres fases: la llamada a los orishas, la "bajada" de un orisha, que posee a uno de los asistentes y, y la prescripción de ebbós.

Ceremonia del río
Bautismo del iniciado.

Cimarrón
Esclavo que se escapa y vive en el campo.

Congo
Pueblo perteneciente al grupo bantú, originario del reino de Congo. En Cuba se concentran en Oriente. Las Reglas Congas son principalmente cuatro: Mayombé o Palo Monte, malongo, brillumba y Regla Kimbisa del Santo Cristo del Buen Viaje.

Corona
Lo que le da realeza al orisha. Por ejemplo, ochumare (arco iris) es la corona de Yemayá.

Cumpleaños del santo o celebración del ángel de la guarda

Celebración del aniversario del día en que a una persona se le hizo la ceremonia de asiento. Se llama también la «Mayoría de Edad»

DEFINICIÓN DE LA LETRA CH

Chaba (Achagba)

Metal. También pulsera de cadena de metal que usan los hijos de Ochosi y Oggún como brazalete.

Chequeté

Bebida preparada con maíz tostado puesto a fermentar con naranja agria, cocimiento de hierba Luisa y azúcar.

Chiché

Trabajo

Chicherekú

Esclavo bozal, bajo y cabezón, que perseguía a la gente en los barracones.

Chileku

Llave.

DEFINICION DE LA LETRA D

Despojo

Ceremonia de limpieza o purificación

Día de Itá

Tercer día de la ceremonia de asiento (después del día del medio y dos después del asiento). En él se consultan los caracoles y se escribe el registro.

Día de la Plaza

Séptimo día

Día del medio – médium

Segundo día de la ceremonia de asiento, al que seguirá el día de Itá. En el día del medio se vaticina cuándo y cómo se morirá el iniciado.

Didé

Levántese

Diloggún

1. Caracol / 2. Sistema de adivinación a través de caracoles. Oráculo de los caracoles, al que se acude para hacer a los orishas una pregunta concreta. Se necesitan cinco piezas llamadas ibo -que se separan en el momento de la tirada. El santero tira dieciséis caracoles, pero está autorizado a leer solo doce. Del trece en adelante, manda al visitante a que se registre con un babalawo. En el oráculo del Dilogún se tiran dos veces consecutivas dieciséis caracoles. En cada una de ellas se cuenta el número de caracoles que caen con la apertura hacia arriba (por lo que hay 256 combinaciones posibles) Cada una de estas combinaciones es un oddú (o “letra”) y lleva asociada uno o varios patakis, de los que el santero obtiene unas conclusiones aplicables a la pregunta que hizo la que persona que consultó los caracoles.El sacerdote especializado en la lectura de los caracoles se llama Oriaté.

Dimanga

En mayombe (Congo) escribano.

Diplobabalawo

Término despectivo para referirse a los babalawos que tratan especialmente con extranjeros, a los que, por lo general, cobran por sus servicios cantidades mucho más elevadas de las que cobrarían a un cubano.

Dudu

Obscuro

DEFINICION DE LA LETRA E

Ebbó

1. Sacrificio / 2. Acción y efecto de sacrificar / 3. Ofrenda ritual Trabajo de Santería, ceremonia que puede ser de ofrenda o de sacrificio o de purificación. Los paraldos son ebbos para quitar la muerte. Los ebbos son para refrescar, cumplimentar, enamorar a los orishas. / 4. Fuerza / 5. Acto de confirmación de una consagración asumida y de un pacto realizado / 6. Acto de transmutación energética, en el cual se libera una energía invisible desde los elementos ingredientes utilizados y desde las ceremonias rituales. Esta energía es consumida por las entidades extrafísicas y energías de Orísha, y reutilizadas para efectos diversos con el propósito de restablecer el equilibrio en la Naturaleza y en el orden natural de las cosas. en las cuestiones más sencillas, desde un baño con flores y yerbas hasta poner dulces a las deidades. Este trabajo va dirigido al bien y no es compromisorio.

Ebbó Orí o Kobo Orí

Rogación de cabeza con los ingredientes que se determinan en la consulta, más los básicos que son: coco rallado crudo, manteca de cacao, cascarilla, algodón, paño blanco para cubrir la cabeza, jícara con agua, y cuatro pedazos de la masa del coco que se utilizan para preguntar.

Para los Abakuás, uno de los hijos de Abasí, creador del universo. Sincretiza con Jesucristo.

Egba

Tribu yoruba africana. En Egba se adoraba a Yemayá.

Egbadó

Originarios de una tribu de la costa occidental de Africa.

Egbé

1. Sociedad / 2. Gremio / 3. Comunidad / 4. Partido / 5. Miembro de la misma comunidad, compañero / 6. Torbellino. / 7. También hacer bien, un favor o merced. / 8. Expresión auxiliar para pedir un favor.

Eggún

1. Espíritu, alma de los muertos. 2. Término colectivo para referirse a una entidad humana no Orísha, extrafísica, desencarnada, masculina o femenina, en singular o en plural / 3. Muerto / 4. Pelo. Se dice “Ikú lobi Osha”: el muerto parió al santo (que quiere decir que los orishas no son más que espíritus elevados).

Ekiti

Tribu yoruba africana. En Ekiti se adoraba a Ogún.

Ekó

Tamal de maíz. Se hace con harina de maíz y otros componentes, envuelto en hojas de plátano.Se le ofrendaa Oshún, Shangó y Eleguá

Ekpó
Aceite de Palma

Ekru
Comida que suele ofrecerse a los orishas

Ekú
Jutía, Hutía. Forma abreviada de referirse a la jutía ahumada, ingrediente ritual.

Ekuele , **Ekkuelé, Opkuele, Okuele**
Cadena con ocho cocos o trozos de carapacho de jicotea que se utiliza en el sistema adivinatorio de Ifá. Todos los días al levantarse, el Babalawo se tira el ekuele para saber qué debe hacer durante ese dia. Se tira de forma que forma dos líneas paralelas, contándose el número de ellas que caen boca arriba. Los babalawos deben tener dieciséis Ekkuelé, pero cada día usa sólo uno, elegido según el oddún que salga.

Elegún
Elegido por el santo, al cual posee en la ceremonia y a través del cual se expresa.

Entrega de cuarto santo
Ceremonia que se hace cuando el santero-a va a entrar en el cuarto de santo por primera vez. En esta ceremonia el padrino le explica cómo hacer las cosas. Es necesaria antes de que el santero participe en osain o asiento.

Entregar el santo
Cuando el iniciado recibe el santo en su casa, antes lo ha recibido en el templo o casa de Ocha. Se lo entrega su padrino mediante una ceremonia.

Eshú
Entes diabólicos.

Esu (Echu)
Oricha mensajero entre los hombres y los demás Orichas. De acuerdo a la posición que ocupa recibe direrentes nominaciones. Echu Yanguí: controlador de la vida Echu Ona: Señor de los caminos, Echu Elegbara: transformación, Echu Bara: asociado al destino personal de cada individuo, Echu Alaketu: primogénito del mundo, considerado el primer Rey de la ciudad de Keto

Ewe
Monte, yerba. Las yerbas y palos de monte son imprescindibles en las ceremonias de santería. Un ewé es una prohibición. Ewe es también el término que se usa para referirse a las plantas (monte, hierbas, bosques o toda la vegetación), entre los descendientes de los yoruba-lucumí (y que los descendientes de los congos denominan vititi-nfinda)

Eyá
1. Forma abreviada de referirse al pescado ahumado, ingrediente ritual

Eyá bó tutu
Un pargo fresco

DEFINICION DE LA LETRA F
Fe
Amor

Firma
Jeroglífico asociado con cada orisha. Por medio de la firma se invoca al orisha deseado. La firma se puede trazar con tiza, y se usa para los “trabajos del bien”, o con carbón, y se usa para “trabajos del mal”. Además de los orisha, los creyentes tienen también su propia firma, normalmente una variación de la firma del orisha al que están encomendados.

Funfún
Blanco

Fundamento
Es el receptáculo del santo, que permanece dentro de la sopera o el lebrillo o la tinaja, según sea el caso. Puede ser una sopera o una piedra.

DEFINICION DE LA LETRA G

Gbogbowán olodó
Aquellos que partieron de nuestro camino y viven al borde del río (Los Olorishas fallecidos)

DEFINICION DE LA LETRA H

Hacer Osain
Preparar el iyalocha las hierbas necesarias para el Omiero.

DEFINICION DE LA LETRA I
Ibaé
Desearle lo mejor en el más allá.

Ibo – Iboque - Igbo
Las piezas que se separan de los caracoles en el momento de la tirada (ayé o allé: un caracol pequeño; efún: pelotita de cascarilla; eri aworan (o aguona): una cabecita de muñeca; ewe ayo: semilla de guacalote; otá: una piedrecita negra; egungun: vértebra o hueso pequeño)

Iborisa
Veneración y homenaje a los Orichas

Ifá
1. Sabiduría Primordial que sostiene a la Vida en el Universo (...) / 2. Sistema de culto y devoción a Olófi, el Creador, a Órunmilá, Segundo después del Creador, y a los Espíritus de Ifá / 3. Oráculo ancestral que refleja a la Mente del Creador 4. Sistema adivinatorio regido por el orisha Orula. Según sus seguidores, en Ifá nacen todas las religiones y creencias.

Ifé
Ciudad origen de la religión y cultura yorubas. Tribu yoruba africana

Igba
Calabaza

Igbín
Caracol que algunas Casas emplean como ígbo para consultar

Ígbo Ibo – Iboque
1. Bosque / 2. Foresta / 3. Monte / 4. Espacio de la foresta que ha sido consagrado a las prácticas ceremoniales de un orísha en particular / 5. Cubierto / 6. Oculto / 7. Elemento que sostiene / 6. Aguante / 7. Base / 8. Apoyo / 9. Adoración / 10. Nombre aplicado a cada una de las piezas auxiliares que se emplean en las consultas al Oráculo, y también aplicado a todas en

conjunto. Las piezas que se separan de los caracoles en el momento de la tirada (ayé o allé: un caracol pequeño; efún: pelotita de cascarilla; eri aworan (o aguona): una cabecita de muñeca; ewe ayo: semilla de guacalote; otá: una piedrecita negra; egungun: vértebra o hueso pequeño)

Igbodú, Ibodún, Ibodú
Cuarto de Santo. Recinto sagrado presidido por la Divinidad. Cuarto secreto ceremonial y sagrado.

Igbodú ifá
Ikofá
Consagración de la mujer de cualquier edad, incluyendo la edad infantil, mediante pacto con Órunmilá. Mano de Órunlá en la mujer

Ikú
1. El Espíritu de la Muerte. Entidad Orísha / 2. La muerte como evolución o proceso / 3. Muerto El momento en que la deidad se le aparece a alguien y le comunica que su tiempo ha terminado en la tierra y le extiende la mano para acompañarlo.

Ilé ife
1. Casa grande / 2. Tierra grande / 3. Tierra esparcida / 4. Según la tradición nigeriana: Nombre de la tierra donde fue creado el primer hombre y la primera comunidad humana, la tierra cuna de la Humanidad, primera morada de Órunmilá en la tierra, antes de trasladar su residencia a Ado, y nombre de la tierra y del imperio que en ella se manifestó, ubicado en territorio de la actual Nigeria. Su territorio fue conquistado y tomado por las tropas de Ódudúwa

Ilekún
Puerta

Ilé Osha
Casa de culto de la santería.

Ilé Yansa
El cementerio (de Yansa, orisha que vive en el cementerio) Mandar para Ilé Yansa: matar

Ilú batá
Tambor batá consagrado por el orisha Añá y a través del aché del cual son capaces de adivinar. Conjunto de tambores.

Iná
Fuego

Irawó
1. Astro / 2. Estrella / 3. Cometa / 4. Arcoiris / 5. Figura de cometa que se 1. Astro / 2. Estrella / 3. Cometa / 4. Arcoiris / 5. Figura de cometa que se ritualiza como atributo del orísha Aggayú y sepone en la sopera con las piedras de Aggayú.

Iré
1. Bien / 2. Bondad / 3. Buena suerte / 4. Suerte propicia / 5. Provecho / 6. Satisfacción / 7. En el contexto de una consulta: aspectación favorable / 8. El Bien, opuesto a Ibí, el Mal / 9.Bendiciones. Cada uno de los oddunes de buena suerte.

Ireme

Iroko
Ceiba. Arbol sagrado habitáculo de todos los orishas.

Iruke
Es uno de los atributos de Obatalá. Es un rabo de caballo blanco y se usa para limpiar de malas influencias.

Iyá
Madre, El mayor de los tambores batá, en cuyo interior habita Añá
Iyatobi
Uno de los dos individuos más esenciales, sin los cuales no podríamos obviamente existir

Iyawó
Hombre o mujer novicio de la Regla de Ocha. Iniciado en la Regla de Osha, durante su primer año, en el cual ha de observar determinadas restricciones - vestir y calzar de blanco, por ejemplo. Al cabo de ese tiempo se convierte en babalocha o iyalocha, pero necesita la ceremonia de entrega de cuarto de santo antes de participar en una ceremonia de osain o asiento.

Iyalocha
Madre de Orisha, Sacerdotisa

Iyáloddé
1. Nombre que significa: Reina Madre, o Madre con corona, y que es una forma de tratamiento aplicable a cualquiera de las entidades oríshas que conforman el grupo de las madres creadoras. El uso más frecuente de este título en el tratamiento a Oshún, ha generado como resultado que se constituyera en nombre alternativo de Oshún / 2. Alto título para una mujer que es líder entre las mujeres / 3. Nombre de sociedad en África.

Iyálorísha
1. Mujer de cualquier edad, incluyendo la edad infantil, que se ha consagrado al sacerdocio de Orísha

Iyawó
1. Persona consagrada mediante las ceremonias de Kári Ósha, durante el primer año de su consagración. En algunas ramas afrobrasileras, durante los primeros siete años / 2. Mujer desposada 3 Esposo/Esposa

DEFINICION DE LA LETRA J

Jabao
Mulato de piel amarillenta y pelo claro

DEFINICION DE LA LETRA k

Kinkamashé
La bendición

Kuaráddo
Exorcismo mediante procedimientos de Ifá

Lavatorio
Ceremonia secreta en la que se consagran los collares, el fundamento y los atributos de los santos.

Libreta de santero
Cuadernos atesorados por descendientes de esclavos que aprendieron a escribir y dejaban constancia de las historias de su lejana tierra africana.

Lilé
Suave

Limpieza
Despojo, exorcismo, se realiza con yerbas, flores, perfumes, cascarilla.

Lerí
Cabeza
Leri de etu
Cabeza de guinea

DEFINICION DE LA LETRA M

Madre de santo
Es quien hizo santa a la neófita.

Madrina
Persona encargada de guiar y enseñar la religión a los iniciados. Si es hombre es padrino.

Maferefún
Alabado sea...

Maíz finado
Comida que se ofrece a Yemayá compuesto por maíz seco con azúcar.

Makuto
Secreto de Eleggua

Malongo
Una de las cuatro Reglas congas principales.

Mandinga
Grupo étnico originario de la zona comprendida entre los ríos Senegal y Níger. Portadores de la influencia musulmana a América.

Mayomba
Es "un culto bantú subordinado al de los lucumis o yorubas".

Mayombé
Palo Monte El mayombé es el trato directo del creyente con el espíritu del muerto, encerrado en un habitáculo de barro, güira o hierro.

Mayombero
Sacerdote de una de las vertientes de la Regla de Palo.

Mayoría de Edad
Cumplir un año desde el asiento. Se llama también cumpleaños de santo.

Mellelegúm
Avatar de yemaya
Melli
Dos.

Mi
Mi

Mo
Yo

Moducué
Gracias

Monte
El monte es el lugar sagrado por excelencia. En ocasiones se refiere a la tierra en general (frente al cielo, donde habita Olofi); en ocasiones se refiere a cualquier lugar donde la vegetación es abundante (puesto que los orishas viven en las hierbas)

Moyuba
Yo te saludo. Saludo al orisha, solicitud de autorización para realizar una ceremonia.

Moyugbar
Saludar al orisha, pedirle permiso, licencia.

DEFINICION DE LA LETRA N

Ñáñigo
Practicante de una Sociedad Secreta Abakuá

Negros bozales
Los negros que proceden de África y no saben hablar español. Son también llamados negros de nación.

Negros ladinos
Los que proceden de España y saben hablar español.

Nupe
Tribu yoruba africana

Ntutu
Armonía entre lo positivo y lo negativo.

DEFINICION DE LA LETRA O

Obbá
1. Rey. Reina. Reyes / 2. Título de tratamiento a quien oficia como maestro de ceremonias, en ceremonias de Ifá / 3. Título de tratamiento a quien oficia como maestro de ceremonias, en ceremonias de Ósha. 4. En África es un río divinizado.

Obakoso
Nombre honorario de Shangó

Obe
Cuchillo

Obí
Rogar, rezar. En Nigeria es el nombre de la nuez de Kolá; en Cuba, como ésta no existe, se sustituye por elcoco seco, cuyo verdadero nombre en Yoruba es agbon.Según la leyenda Obi era muy orgulloso y vanidoso, por lo que fue castigado por Olofi a poder hablar sólo cuando estuviera en el suelo.

Obon y Obgoni
Orishas que se nombran pero que en Cuba no se tiene información de ellos.

Oché
Hacha de Changó.

Ochinchin
Comida a base de camarones, acelgas, tomates, alcaparras y huevo duro.

Ochosi
Flecha de metal del orisha con mismo nombre.

Ochú
Luna llena, látigo, mes.

Ochumare
Arcoiris que representa la corona de Yemayá.

Ocute
Avatar de yemaya

Odán, Odane
Adorno de la corona de Ochún.

Odduara, oduara;educro
Piedra de rayo (o tocada por el rayo) atributo de Changó.

Óddun
1. Letra de Oráculo / 2. Signo de Oráculo / 3. Cada uno de los Dieciséis Principios Sagrados de la Creación. El resultado de la consulta a los oráculos es la obtención de los "ordunes" o "letras", cada una de las cuales tiene un nombre específico. Las letras llevan asociadas una serie de parábolas llamadas patakis, de las cuales el santero saca conclusiones respecto a la vida de la persona que consulta el oráculo. El resultado final es la necesidad de llevar a cabo una serie mayor o menor, y más o menos complicada de ebós. La mitad de los oddús son masculinos y la otra mitad femeninos. Algunos son positivos (irés) y otros negativos (osogbo) Cada oddú explica parte del entendimiento del mundo en la santería.

Odo
Río
Ododó
Flor

Oduela
Camaleón

Odún olá
Los días por venir, el futuro

Oké
Montaña.

Okó
Bote, embarcación, Testículos. Acepciones: tambien es jardin, hombre, marido (okobiri, que tambien es mujer varonil); hermafrodita; hombre impotente, sin virilidad, castrado.

Okún
Mar, Océano

Okuni, Okunrin
Hombre, Marido

Okutá Okutan
Piedra.

Alafin
Titulo del rey del pueblo de Oyó

Olelé
Tamal envuelto en hoja de plátano.

Olo
Dueño, el poseedor...

Olóddumaré
Dios. El Altísimo. La cabeza de Dios, la energía que contiene todas las cosas inmutables. Eterno / Constante. De Olodumare salen todos los destinos que existen y también nacen las energías de derecha e izquierda. Edumare, Eledumare y Odumare son variaciones regionales del mismo nombre.

Olófi o Olofin
1. Nombre del Dios Creador y Manifestador. Creador del Universo / 2. Nombre con el que se conoce en la tradición cubana a fundamento elevado de Ifá / 3. Nombre que se aplicó en la tradición cubana al espacio físico donde se guardaba y custodiaba el fundamento consagratorio de Ifá que se conoció con igual nombre. "Dueño de la Ley" (o también dueño de los mandamientos). Otra de las manifestaciones de Dios, y hace referencia a las leyes que les dio a los Orishas que vinieron al Mundo, quienes a la vez debían adoctrinar a los hombres. También se aplica este nombre a los reyes o gobernantes, pues son quienes imponen las leyes.

Olojoní
El Dueño del Día, la manifestación de Dios a través de lo que está sucediendo.

Olorísha
Persona consagrada al Culto a Orísha, desde el nivel de Oríshas Guerreros

Olórun
Forma de expresión y manifestación de Olófi. Señor del Cielo. Señor que habita en el Cielo. Dios del Cielo. Dueño y Maestro del Cielo

Olósha
Persona consagrada al culto a Orísha mediante las ceremonias sagradas de Yóko Ósha. Término colectivo que agrupa a iyálóshas y a babálóshas

Olúbatá o Olubaté
Dueño de los tambores. Iniciado que ha pasado la ceremonia de consagración a Añá y puede tocar los tambores Batá. Sólo los hombres pueden ser olubatés. También llamados alubbatá.

Oluwo
1. Sacerdote de Ifá previamente ordenado como sacerdote de Orísha. Señor de los Awos (Babalawo que previamente fué un sacerdote de los orishas)/ 2. Venerable / 3. Muy honorable / 4. Jefe / 5. Sabio

Omí
Agua

Omí dudu
Café

Omiero
Agua sagrada preparada con yerbas consagradas a los orishas, tabaco, miel, ceniza, cascarilla, sangre de los sacrificios y otros ingredientes.

Omilasa
Agua bendita.

Omi-tuto
Agua con que se refresca a los orishas

Omó kolagbá

Alto sacerdote dotado y reconocido en todos los aspectos de la religión.

Omó Orisha
1. Hijo, Hija, en singular y en plural 2. Hijo de santo.

Ona
Camino

Ondo
Tribu yoruba africana

Oni
Dueño de...

Oní odún
El día presente

Oñí
Miel o abeja, atributo de Ochún.

Oñi pupuo
Colmena. Es atributo de Ochun. Embarrando su cuerpo de oñi logro vencer los caracteres más fuertes de distintas divinidades. sirve para endulzar, atraer, apaciguar.

Opoayé poayé
Bastón de mando de Obatalá. De plata o metal blanco.

Opolopo
Suficiente

Orí
1. Cabeza / 2. Mente / 3. Consciencia / 4. Alma humana / 5. El Espíritu Interior, o Espíritu Interno / 6. Destino / 7. Manteca de Cacao

Oriaté
Maestro de ceremonia sabio dentro de la Regla de Ocha.

Orísha
1. Deidad / 2. Aspecto de Dios / 3. Dios regente / 4. Cada una de las formas personificadas del Ashé / 5. Condición evolutiva de desarrollo espiritual, alcanzada por la persona humana en el camino de su autotransformación. Espíritu que encarnó en el Mundo, vivió entre los hombres y pasó a la historia por haber realizado prodigios y otros hechos que le valieron su divinización a través de rituales que lo ligaron a algún Imalé.
Hay distintos tipos de Orisha: Deidades del panteón yoruba, sincretizados con santos católicos en la santería. Originariamente, un orisha es un humano con un gran poder o sabiduría, que al morir pasa a ser adorado; sin embargo, a los orishas no se les considera muertos, sino espíritus activos: "No los veremos, pero nos estamos codeando con los muertos y con los Santos a todas horas. Nuestros negros están convencidos de que vivimos rodeados de espíritus y que a su influencia se debe cuanto malo o bueno les sucede." En África, distintas tribus yorubas adoraban a distintos Orishas, aunque había también Orishas adorados por todas las tribus (como Obatalá). Todas las personas son hijos o hijas de un determinado orisha, al que deben venerar especialmente y al que se le llama su Ángel de la Guarda. La etimología de la palabra "orisha" puede ser o bien "asha" (ceremonia religiosa) o bien "ri" (ver) + "sha" (escoger)

Orisha Idilé
Es el Orisha al cual le hace culto una familia dentro de su hogar.

Orisha Ilú
Es el Orishaque es venerado por una ciudad entera.

Orisha Inu
Es el Orisha que representa el inconsciente de cada uno, el "yo" interno.

Orisha Orí
Es el Orisha que actúa de guardián de cabeza de cada ser humano.

Óro
1. Palabra / 2. Conversación / 3. Llamada

Oru
Sol, sueño.

Orún
Cielo, Paraíso

Orún (orubo)
Imploración.

Orún
Sol

Orungan
Mediodía.

Osain o Ozain
1 - Uno de los Orishas, dueño de la vegetación terrestre.
2 - Muñeco en el que se aloja este orisha –que de acuerdo con la leyenda antiguamente solía hablar, pero hoy día ya no lo hace.
3 - La colección de hierbas que tiene un Babalawo.
4 - Un tipo de ceremonia secreta

Osainista
Sacerdote dedicado al culto del orisha Osain y al conocimiento de la flora y la fauna. Encargado de tomar, recoger del monte las hierbas y palos necesarios para las diferentes liturgias.

Ósha
1. Santo / 2. Orísha que se consagra mediante ceremonias de Asiento de Santo o Yóko Ósha / 3. Poder de Orísha, en sentido genérico / 4. Energía de Orísha, en sentido genérico / 5. Nombre aplicado al Culto a Orísha. Espíritu que encarnó en el Mundo, vivió entre los hombres y pasó a la historia por haber realizado prodigios y otros hechos que le valieron su divinización a través de rituales que lo ligaron a algún Imalé. Hay distintos tipos de Orisha:
Deidades del panteón yoruba, sincretizados con santos católicos en la santería. Originariamente, un orisha es un humano con un gran poder o sabiduría, que al morir pasa a ser adorado; sin embargo, a los orishas no se les considera muertos, sino espíritus activos: "No los veremos, pero nos estamos codeando con los muertos y con los Santos a todas horas. Nuestros negros están convencidos de que vivimos rodeados de espíritus y que a su influencia se debe cuanto malo o bueno les sucede." En África, distintas tribus yorubas

adoraban a distintos Orishas, aunque había también Orishas adorados por todas las tribus (como Obatalá). Todas las personas son hijos o hijas de un determinado orisha, al que deben venerar especialmente y al que se le llama su Ángel de la Guarda. La etimología de la palabra “orisha” puede ser o bien “asha” (ceremonia religiosa) o bien “ri” (ver) + “sha” (escoger) Puede consultarse una lista completa de Orishas, haciendo clic sobre “Panteón Yoruba" en el índice que aparece en la parte izquierda superior de esta página.

Oshé Mélli: 1. Nombre de Signo del Oráculo del Caracol / 2. Nombre de Signo del Oráculo de Ifá.

Orisha Idilé
Es el Orisha al cual le hace culto una familia dentro de su hogar.

Orisha Orí
Es el Orisha que actúa de guardián de cabeza de cada ser humano.

Orisha Ilú
Es el Orisha que es venerado por una ciudad entera.

Orisha Inu
Es el Orisha que representa el inconsciente de cada uno, el "yo" interno.

Oshe
Hacha doble

Oshé mélli
1. Nombre de Signo del Oráculo del Caracol / 2. Nombre de Signo del Oráculo de Ifá

Osi
Izquierdo

Osódde
Consulta mediante Oráculo

Osobbo o Osogbo
1. Trastorno / 2. Conflicto / 3. Inconveniencias / 4. Condición de adversidad / 5. Influencia negativa. Mala suerte, contrariedad. Cada uno de los odunes de mala suerte. Los de buena suerte se llaman iré.

Osun
1. Color / 2. Pintura / 3. Pintura sagrada de la consagración, Pintura que se le pone al iniciado en el momento de asentarle el santo.

Otá, Otan
Piedra receptáculo del orisha. Un otá es también una de las piedras que se encuentra dentro de los fundamentos y que es el espíritu de un familiar muerto. El otá se coge de un río.La deidad se “incorpora” mediante el ritual a un objeto, que generalmente está constituido por una o varias piedras, colocadas dentro de un recipiente de material y decoración adecuados, que es entregada al iniciado.

Otan yebiye
Piedra fina, joya.

Otí
Ron

Otokú
El o ella que falleció

Otun
Derecha

Oú
Algodón

Owó
Dinero, riqueza, negocio. Tribu yoruba africana

Owú
Algodón

Oyín
Miel
Oyinaldo
Cuchillos sagrados utilizados en los sacrificios animales.

Oyó
1 - Ciudad, capital del imperio del mismo nombre, situado al norte de Dahomey. Es el imperio Yoruba. Su caída provoca el envío de gran cantidad de esclavos yoruba a América. Según la leyenda, Shangó fue el cuarto rey de Oyó.
2 - Tribu yoruba africana.

Oyugbona - Oyubona
Segundo padrino o segunda madrina.

DEFINICION DE LA LETRA P

Padrino
Oficiante que le hace el santo al iniciado. Persona encargada de guiar y enseñar la religión a los iniciados. Si es mujer es madrina. Además del padrino o madrina se necesita un-a oyugbona.

Págugu
Bastón de madera que se utiliza en las ceremonias fúnebres y representa los espíritus de los antepasados.

Palenque
Poblaciones de cimarrones.

Palero
Creyente de la Regla de Palo Monte

Palo Monte
Regla de origen congo, que se distingue de la santería básicamente por hacer más hincapié en el culto a los muertos y la magia (mientras que la santería se centró en el culto a los orishas)

Panchaga
Puta.

Pataki, Patakin,*Pattakí*
1. Fábula / 2. Moraleja / 3. Historia narrada / 4. Algo para contar / 5. Narración de leyendas y fábulas de los orishas y sus caminos. Leyenda. Se llama así a cada uno de los muchos refranes asociados a un ordún. Son pequeñas historias de las que el santero saca conclusiones relativas a la persona que consulta los caracoles. Según el consenso existente entre santeros y babalaos, el sello de legitimidad de los ritos y los patakíes de la Regla de Osha lo estampa la antigüedad de sus orígenes, la cercanía temporal al África de los ancestros, el hecho de haber sido aprendidos “con negros de nación allá por los inicios del siglo” o, en su

defecto, con sus hijos y discípulos.""Los patakíescumplen una función importante a la hora de hacer entender a la gente la letra (el signo adivinatorio) que le salió, y lo que tienen que hacer."

Pinaldo
Cuchillo de Oggún.

Posesión
Bajada de los Orishas, que se "meten" en el cuerpo de un creyente para comunicarse con los humanos. Se le llama también "toque" o "plante de santo". Los fieles llevan los atributos y collares de sus santos; en el santuario se han colocado las soperas, los caracoles sagrados y los otanes.

Presentación al tambor
Ceremonia en la que el iyawó –después del séptimo día- le da un tambor a un santo. Sin esta ceremonia, el iyawó no puede asistir a ninguna fiesta porque no puede saludar ni bailar al tambor.

Pupa (pupua)
Rojo

DEFINICION DE LA LETRA R

Registrarse
Consultarse con el santero.

Rayado
Iniciado en la Regla de Palo Monte.

Recibir collares
Ceremonia de iniciación a la santería. Primero se hacen los collares, luego se consagran y luego se imponen.

Recibir guerreros
Ceremonia en la que se recibe a los orishas guerreros: Eleguá, Ogún y Oshosi.

Recibir Olokun
Ceremonia por la que se recibe a este orisha.

Recibir pinaldo o cuchillo
Ceremonia de confirmación de su santo de un santero o santera, un año después del asiento. En ella se obtiene la mayoría y a partir de ahí puede hacer todo tipo de ceremonias (como los sacrificios de animales en que se haya de utilizar cuchillo) A pesar de haber recibido Pinaldo, sin embargo, las mujeres no pueden sacrificar animales de cuatro patas. Una vez que se ha recibido Pinaldo, el iniciado recibe el nombre de Achogún.

Registro
El día de Itá se consultan los caracoles y se escribe el "registro", en el que se norma la vida del iniciado a partir de ese momento. En el registro se incluyen detalles sobre la vida pasada del iyawó, se describe su situación presente y se pronostica el futuro. Sólo el iniciado y su padrino - madrina pueden leer el Registro.

Registro de Entrada
Una semana antes del asiento se hace el Registro de Entrada, en el que, mediante el Dilogún o la tabla de Ifá se averigua cuál es el Ángel de la Guarda del Iyawó.

Registro Final
Cuando muere un santero-a se consulta a los orishas para conocer el destino de los santos que el santero poseía, las ceremonias que han de realizarse y las advertencias que han de darse a sus familiares.

Regla
Culto o religión, normalmente aplicado a las de origen africano. El término viene de los reglamentos de los Cabildos de nación. Las reglas más importantes son Regla de Osha o Regla Lucumí (santería), Regla de Palo Monte o Regla Conga (Mayombe) y Regla Arará (de origen dahomeyano) Algunas personas hablan también de la Regla espiritista, de la regla abakuá e incluso de la Regla de blancos (el catolicismo) Aunque en ocasiones se usa Regla de Ifá como sinónimo de Regla de Osha, algunos prefieren enfatizar la diferencia, siendo Osha un desarrollo cubano y menos ortodoxo, mientras que Ifá se referiría a la religión más cercana a sus raíces primigenias africanas.

Regla Kimbisa del Santo Cristo del Buen Viaje
Una de las cuatro Reglas congas principales.

Regla de Osha
Religión popular surgida en Cuba durante la época colonial española, cuyo sistema de creencias y complejo ritual está basado en la reverencia y adoración a los orishas del panteón del pueblo yoruba deNigeria, sincretizados en su mayoría con santos católicos.

Retirar el santo
Hacer que termine el trance o posesión. Se denomina también "sacar el Santo".

Rogación de cabeza
Llamamiento a todos los orishas al principio de una ceremonia.

DEFINICION DE LA LETRA S

Sacrificio de animales
"El alma o principio vital está en la sangre"Además de la sangre, se utilizan diversas partes del animal, llamadas asheses, que se cocinarán después de una forma específica por el santero.

Saludo
Saludo al orisha. La postura depende del sexo del que saluda. Si se saluda a un santero mayor, en realidad se está saludando a su ángel de la guarda.

Santero levantado
Santero que, por sus conocimientos, es invitado a participar en una ceremonia

Santico
Trance o posesión simulada

Saráyeyé

1. Limpieza / 2. Purificación / 3. Procedimiento de limpiado "en seco".***Sekere (Chequere)***Instrumento musical hecho de guira, cubierto con cordones trenzados

Séptimo día
Primer día en que el iyawó sale a la calle. Se le llama también Día de la Plaza. Debido al sincretismo con la iglesia católica, durante este día se visita una iglesia para dar cuenta de que el iyawó coronó santo.

Sire
Orden de saludos y cantos a los Orichas en los rituales litúrgicos. Festejos

Sodo-orishaAsiento. Ceremonia en la que se da el ashé a los Iyawós.

Sopera

Recipiente en el que habitan los orishas. Cada sopera tiene los colores del santo invocado. Se les llama también fundamento y Nganga (Palo Monte)

Sumú Gagá
El espíritu que otorga la vida.

Surefun
Bendecir

DEFINICION DE LA LETRA T

Tablero de Ifá
Tabla circular de madera a través de la cual habla Orula. Es un oráculo precedente de Oyó. Sobre el mito de su nacimiento. Se le llama también Até Ifá y Opón Ifá.

Tambor batá
Tambor consagrado. Puede ser de tres tamaños: el grande se llama iyá; el mediano, itolé; el pequeño, okónkolo. Los tocan los alubbatas, también llamados olubaté.

Timbelese
Al pie de...

Tirada de fin de año
Consulta de los oráculos los dos últimos días de un año y el primero del siguiente a fin de obtener la "letra del año", en la que se refleja lo que sucederá ese año venidero, los ebós que es necesario realizar, etc.

Tobí
Que parió

Toyálé
Nombre que recibe el primer Óddun que aparece en consulta al Oráculo

Tutu / Tuto
Fresco

DEFINICION DE LA LETRA U

Uke (Ukere)
Escobita con que se barre el tablero de Ifá, hecha de pelo de caballo.

Unló
Expresión que significa: *Se aleja*; *Que se aleje*

DEFINICION DE LA LETRA W

Wa Ven

Waní
El que viene

WemilereBembé

DEFINICION DE LA LETRA Y
Yefá
Polvo mágico hecho de colmillo de elefante.
Yeye
Mama
Yika
Salvavidas.
Yoko Osha
Asiento de orisha (asentar el santo), ceremonia de consagracion de un orisha.

Yoruba
Pueblo africano. Son tribus yoruba: Akoko, Egba, Egbado, Ekiti, Ifé,Ijebú, Iyebbu, Ketu, Nupe, Ondo, otá, Owo.

Yuba
Saludo

INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene como propósito visibilizar la movilidad de algunos saberes ancestrales afrosen la escuela y su relación con las prácticas pedagógicas de algunos maestros y maestras de instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, con el fin depropiciar una reflexión continua de sus prácticas y el diálogo entre los saberes ancestrales y los diferentes saberes que se enseñan en la escuela – toda vez que la escuela fue creada,sobre sobre conceptos en su mayoría provenientes de las tradiciones occidentales – de tal manera que se posibilite la construcción y el movimiento de los saberes que circulen en las prácticas escolares. El resultado será la configuración de estrategias pedagógicas, que se resumenen conceptos como “movimiento Cimarrón en el aula” y “Urambeando entre y con las diferencias”.

La acción de visibilizar y propiciar el dialogo entre los saberes, se realiza en esta investigación a partir de la resignificación de la historia, del territorio, del lugar, de la identidad, del cuerpo, de la naturaleza y del lenguaje, conceptos claves para la comprensión e iniciación de procesos de descolonización en las prácticas pedagógicas delos maestros y las maestras afro y no afro en la escuela. Trabajar el tema de identidad, reconocimiento, respeto y apropiación de su propia cultura, para entender y valorar la de los demás, son horizontes para que entre los niños y niñas, jóvenes adultos y adultas se pueda dar lugar a una continua construcción de sociedad y de la tan anhelada paz.

De este modo, el propósito de esta investigación es contribuir a la reivindicación de la cultura de las comunidades afrocolombianas,mediantela visibilización de sus saberes ancestrales, lashistoria no contadas, saberes que hoy continúan en movimiento en la cotidianidad de la escuela y que han sido un aporte invaluable a la construcción del proyecto llamado nación;de esta manera, se proponen rescatar algunosconceptos construidos desde la cultura afro para presentar y discutir lo hallado, y de alguna manera desinstalar la visión occidental

imperante, que es insuficiente para visibilizar las prácticas de los maestros y los movimientos de los saberes.

Esta investigación emerge no solo en medio de un contexto escolar, también se identifica contextos sociales políticos y de diferentes tipos de relaciones que controla el poder económico, ya que las prácticas coloniales permean la cotidianidad, cotidianidaden el que hacen faltaapuestas pedagógicas y luchas esperanzadas para construir sociedad y paz. como es bien sabido, Bogotá es la ciudad de Colombia que alberga la mayor cifra de diversidad en su población, esta ciudad concentra personas de diferentes partes del país que migran por diversas causas, entre ellas la violencia, en busca de oportunidades, en busca de mejores condiciones de bienestar y el buen vivir de las futuras familias, entre otros. Dado que, desde unsistema de gobierno centralista, se disminuyenlas posibilidades de empleo en las otras regiones especialmente de las más apartadas -muchas de ellas sumergidas en el racismo-, traducido en el olvido estatal, la pobreza y la marginalidad. Es así, que en la actualidad las escuelas capitalinas son un ejemplo de esa diversidad nacional.

Desde esa perspectiva, aunque existe legislación como el decreto 1122 de junio 18 de 1998, donde se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en todos los planteles educativos nacionales; la ley 1381 del 2010 que anuncia el reconocimiento, fomento, protección, preservación de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia; la realidad en el contexto escolar es otra, donde sin una supervisión oportuna y continua por parte del MEN al cumplimiento de esta legislación, pasa a ser realizada o no, según el criterio del rector de la institución, u otros intereses, relacionados con las pruebas saber 11 o la educación para el trabajo, situaciones que no se resumen de mejor forma que como lo dice Karent Rocío Cabezas Rocero maestra sujeto de investigación:

> "Cuando estas leyes en pro del reconocimiento de la diversidad se desconocen dentro de la escuela, se ocasionan situaciones que resultan

> graves para los y las estudiantes, porque consciente o inconscientemente ocurre la discriminación que obliga a los niños, niñas y jóvenes a rechazar su herencia ancestral para poder ser aceptados dentro de una sociedad capitalista, colonialista y consumista que oprime a los débiles" (Conversatorio, 2018).

Es así, que esta investigación tiene como otro propósito,reflexionar alrededor de las prácticas pedagógicas de algunos maestrosy maestras afros, de diferentes disciplinas, colegios, y lugares de la ciudad de Bogotá, esto implica, pensar necesariamente en el quehacer del maestro, el cual diariamente se configura, no solo en el aula de clase, sino también en espacios como el descanso, las reuniones con profesores y padres de familia, los eventos extracurriculares, las salidas pedagógicas, la investigación, la familia, la casa y otros,donde el sujeto maestro interactúa; constituyendo condiciones de posibilidad para realizar reflexiones que permiten la permanencia y el cambio de elementos en dichas prácticas, reafirmando su saber disciplinar, y la posibilidad de ponerlo en dialogo con sus saberes ancestrales, que lo hacen único y que le permiten construir para sí mismo y los otros.

En este sentido, la indagación y la sistematización de las experiencias que constituyen las prácticas pedagógicas, se realiza a través de conversatorios a profundidad, registros de clase, y otros eventos académicos; reflexiones que surgen después de las preguntas del conversatorio, la revisión de documentos, artículos y libros empleados por los maestros y maestras, instrumentos a partir de los cuales se visibilizan recurrencias y particularidades, construyendo categorías que posibilitan la realización de análisis, entre estas, están, el saber, el sujeto, la prácticay el contexto.

A partir de lo señalado anteriormente, el informe de investigación está constituido por cuatro capítulos, antecedidos por un glosario, el cual le permite al lector entender conceptos a lo largo del documento y visibilizar el diálogo emprendido. En el primer capítulo se presenta una pequeña contextualización sobre los horizontes ideológicos y metodológicos de la investigación, que se

encuentra escrita en clave decolonial, empleando algunos elementos de la caja de herramientas de Foucault,seguida por la problematización del fenómeno de investigación, incluyendo investigaciones y estudios realizados, los cuales nutren el marco conceptual de la investigación, acompañada de los objetivos, y su respectiva metodología.El segundo capítulo constituido como marco conceptual, obedece al abordaje a los conceptos que se plantean e interrogan el problema y fenómeno de investigación. El tercer capítulo presenta un recorrido por la categoría cuerpo a través de las diferentes corrientes pedagógicas, una mirada desde la hegemonía, y lo occidental, para después poner en tensión o hablar desde lugares otros, de corrientes como lo son la latinoamericana, y lasconcepciones de cuerpo según los aportes y legados de África en el mundo, lo cual tiene un invaluable aportedesde el lugar, el territorio y la naturaleza, con las cuales se fortalecen las identidades del hombre y la mujer afro en Colombia. Y, por último, el cuarto capítulo que se componede los hallazgos, con los que se logra generar relaciones en ocasiones, y en otras tomar distancias; hablar desde diferentes lugares y lo más importante construir conocimiento por medio del diálogo, el reconocimiento del otro, la equidad y el respeto por la singularidad y diferencia, el fortalecimiento del "soy porque somos". Se visibilizan y se fortalecen los procesos de reconocimiento, y se aporta a la conservación de la memoria histórica y cultural de los pueblos afrocolombianos, la cual es nuestra historia.

De este modo, se espera que el presente documento aporte al enriquecimiento de las prácticas pedagógicas, y visibilice los saberes ancestrales que, junto alos maestros y maestras afro sujetos participes en esta investigación, no solo en el marco de la maestría en Educación, también a nivel local, nacional, y por qué no internacional, donde a través de las experiencias de los autores se puedan leer y reconocer, para continuar resignificando su labor como maestros, y maestras afrocolombianos y afrocolombianas.

La mirada a las prácticas pedagógicas de los profesores involucrados en la investigación, desde sus experiencias permite visibilizar que éstas son singulares,

pero que siempre permiten construir apartir de ellas, dada la importancia que cobra en la construcción de lo colectivo, involucrando el entramado de relaciones que conforman la vida, que no se reduce a la formación universitaria, sino a toda aquella ancestralidad que junto a aquellos acontecimientos, han posibilitado reflexión y movimiento del sujeto maestro.

Las prácticas de enseñanza de los diferentes profesores se relacionan con la noción de ancestralidad, cosmovisión, identidad, lugar, territorio, naturaleza, donde el cuerpo no es solo materialidad, sino el conjunto de lo expuesto anteriormente junto a los sentimientos, afectos, estéticas, cultura, entre otros. La investigación se constituye en la práctica de movilización de la experiencia, el saber ancestral, y las prácticas pedagógicas de algunos maestros y maestras afrocolombianos, pues permite reflexionar y visibilizar los saberes que la constituyen.

De este modo, se puede visibilizar que los saberes ancestrales de los maestros no se sitúan en un espacio - tiempo único, pues en las argumentaciones presentadas se señalan relaciones entre grandes acontecimientos como las diásporas, con formas del saber sobre el origen del universo y el hombre, la naturaleza como máxima representación de la vida y la problematización del antropocentrismo, entre otros. Así, puede señalarse que los saberes que configuran las prácticas pedagógicas de los maestros no corresponden estricta y reducidamente al saber disciplinar o hegemónico, sino son un complejo entramado de experiencias, historias, formación, luchas, miedos y apuestas, que le otorgan un papel creativo, en la continua construcción del proyecto nación. Es así, que en esta investigación se habla de saberes ancestrales porque como lo mencionan los maestros, tal forma de enunciación connota el devenir y las relaciones entre el territorio, la naturaleza, el cuerpo y las condiciones que las han posibilitado.

Así las cosas, es en las prácticas pedagógicas donde se configuran los movimientos, tensiones y relaciones que constituyen los diálogos de los distintos saberes hegemónicos y ancestrales, que en suma y complejamente se construyen

como saberes otros, pues no responden a una única manera de ver, pensar, ser y hacer en el mundo, pues las experiencias y las historias le otorgan singularidad y fuerza creativa, de allí ***el soy porque somos***, le da lugar a tal singularidad como aporte fundamental en la construcción de lo colectivo, de ese modo, el Ubuntu es estrategia que pone en relación otros modos de ser y pensar que podrían dar lugar a una sociedad distinta.

CAPÍTULO I. UNA FORMA DE ENCONTRAR, TRANSITAR, CONSTRUIR UN CAMINO

La investigación que se desarrolla en este trabajo tiene la característica de ser cualitativa y decolonial, entendiendo lo decolonial, como una crítica a los comportamientos y acciones que denotan la colonización del ser, el poder y el saber, una forma de problematizar prácticas hegemónicamente instauradas e internalizadas desde la perspectiva euro-central, de larga duración puesto que,- hasta el día de hoy- son vistas de forma naturalizada y como el modo universal de interpretar el mundo, la vida y sus prácticas.Así, lo decolonial se constituye en una forma de ver, pensar, sentir y hacer de otro modo al instituido.

Dicha perspectiva, para este trabajo, recurre a aportes desde la etnografía, la narrativa, la sistematización de experiencias, y usa la caja de herramientas de Foucault, no para desarrollar un gran archivo (como muchos académicos la entienden), sino al contrario buscamos tanto el investigador como los maestros y maestras que ayudan a la construcción de esta investigación, construir su propia *definición entretejiendo los conceptos y horizontes* de las relaciones entre la genealogía, la antropología y la ética, en la medida que, con la genealogía, problematiza las prácticas de los sujetos concretos (antropología), en su búsqueda de las condiciones que los llevan a ser en la actualidad quienes son, pues los ubica en momentos históricos determinados, con enfoque del tiempo no lineal, las prácticas específicas referidas a las relaciones entre el saber, el poder y los sujetos, para lo cual, además delocalizar y utilizar documentos y testimonios como monumentos, se problematizan y se ubican en una forma de“archivo” (por medio de una arqueología y herramientas etnográficas), reflexionando, en los diferentes vectores conceptuales de la investigación, ya que se interioriza la experiencia,

vista como algo que transciende y marca alos sujetos que actúan individual y colectivamente.

1.1 ATARRAYA: UN LEGADO DEL TRABAJO COLECTIVO DE ESTUDIOS A LAS COMUNIDADES NEGRAS[2]

Antes de encontrar, transitar, para luego construir un camino de realidades en esta investigación, es necesario saber de dónde vinimos, es decir la genealogía, convertida en investigaciones e historias de la Colombia negra, para entender cómo llegamos al lugar de hoy, podremos empezar entonces a tomar referentes para construir saber, lograr entender qué caminos se han recorrido, se han cruzado, distanciado, o simplemente siguen en líneas paralelas. Para construir y aportar al colectivo es necesario saber y entender cuáles son los cimientos sobre los cuales nuestros ancestros y nosotros continuamos edificando. Para esto es necesario entender que se utilizan principios que se sustentan en las herramientas como lo son la genealogía[3] y la arqueología de Foucault[4].

Este apartado es un pequeño resumen de una extensa consultagenealógica, sobre muchos autores y autoras, que en diferentes líneas de tiempo, y momentos históricos han investigado, sobre la Colombia Negra, Raizal, Afro, y Palenquera.Como es sabido en Colombia no han sido pocos los escritores y autores negros que como Aquiles Escalante, Rogerio Velásquez o Manuel Zapata

[2]Leer Colombia Negra estudios autores y de líneas de investigación apropósito de lo negro en Colombia.

[3] Es en una problematización de las relaciones, que han sido formulados planteamientos como los de Althusser según el cual la teoría es una modalidad de práctica e intervención política; conceptos como los de hegemonía, intelectual orgánico y sentido común de Gramsci; o enfoques como el de la genealogía de Foucault, para sólo mencionar algunos de los que han sido recurrentemente referidos en la teoría social contemporánea. Sobre este punto en particular, puede consultarse las distinciones entre documento/monumento y las tradiciones historicistas discutidas por Foucault en Arqueología del Saber. En ello Foucault no está solo. Para los estudios sobre tradición, memoria y nación. (Restrepo 2001, p 5)

[4]"Pasado" es —como Foucault ha reiterativamente argumentado— una construcción del 'presente'. No sólo en un sentido negativo, esto es, de que la 're-construcción' del pasado se encuentra limitada por la 'naturaleza' de los materiales, de los 'documentos' y, en consecuencia, de la necesaria incompletud de la empresa; sino, y esencialmente, en un sentido positivo, es decir, que es en la urdimbre de las relaciones de poder y saber en dónde se constituye la situacionalidad de la re/presentación del pasado. (Restrepo 2001, p5)

Olivella han logrado un merecido reconocimiento dentro de unas concepciones disciplinarias dominantes blancas eurocentradas; se puede afirmar entonces que a pesar de los esfuerzos de las diferentes generaciones de escritores de los setenta y ochenta, estas prácticas racistas y discriminatorias que se presentan también en la academia, son concepciones que siguen siendo copias de las tradiciones desde la escuela, reproduciendo el discurso del poder, las prácticas heredadas de una colonialidad del saber, y del ser, donde se reproduce en el plano nacional, manteniendo pequeños privilegios, los cuales se repiten en las diferentes instituciones educativas formales e informales. Se puede decir que la disciplina de la escritura de algunos autores, los cuales en sus investigaciones se han cuestionado a propósito de hacer el análisis cultural e histórico de lo negro en Colombia. Autores que podría empezar a mencionar como los inmediatos pioneros de la antropología e historia de lo negro en Colombia, como "los Aquiles Escalante, Nina S. de Friedemann y Rogerio Velásquez" (Hurtado, 2008).

Comenzando este nivel de análisis espacial, al cual se le ha denominado con diferentes categorías la pacificalización[5] y ruralización del negro en Colombia, habría que sumar una categoría nueva que responde al nombre de ríocentrismo, concepto utilizado desde la constitución del 1991 la cual encasilla al negro con imagen del minero, del agricultor polivalente, del monte o del río han tenido mucho más peso a la hora de teorizar conceptos como los de territorio, identidad (de pobres miserables, marginales, poco inteligentes, y flojos -la que nos han dado desde occidente-), diferente a la naturaleza, lugar, cuerpo, cosmovisión, saber, y laspracticas tradicionales, muestra de nuestra cultura, de nuestra ancestralidad.

Así como hay autores que se especializan en el riocentrismo y lo rural, existen autores que no se han limitado a investigar desde el rio, desde el manglar o desde la costa. Paula Galeano (1996, 1999) y Peter Wade (1997, 1998) para Medellín; los de Jaime Arocha (2000) y Claudia Mosquera (1998) en Bogotá; los de Elisabeth Cunin (2000), y Claudia Mosquera y Marion Provensal (2000) en

[5]Entendido esto como la ubicación en el Pacifico colombiano.

Cartagena; y, además del trabajo de Santiago Arboleda (1998), los cuales investigan desde el contexto y proyectos de investigación Univalle-Orstom para Cali y su parte urbana, teniendo en cuenta también sus proximidades rurales y municipios grandes como lo son actualmente Buenaventura, Palmira y el norte del Cauca, y el segundo puerto en el pacifico, Tumaco.

Es necesario, aclarar que este pequeño resumen de consulta y reflexión, se centra en la antropología. El caso de la problematización histórica, amerita un análisis juicioso y riguroso, ya que la construcción de categorías conceptos teóricos no son inmutables, estos cambian según el contexto y el marco histórico en el tiempo, pero si podríamos decir que los caminos son convergentes y que en su mayoría tienen el mismo origen.

Con esta idea se busca hacer un énfasis en la ancestralidad, concepto que se moviliza en las diferentes diásporas africanas como criterio de especificidad que marcaba las ‘culturas negras’ en el continente Americano, especialmente en la América del sur. De ahí, que los conceptos tomados para esta investigación contemplan muchos aspectos fundamentales, no sólo la identificación de las relaciones entre esclavitud, modernismo, raza, cuerpo, comunidad, colectividad, y otros como lo son como la clasificación social, también el territorio, la cosmovisión de las civilización es africanas y su lugar e implicación en el Nuevo Mundo, también, la consulta ofrece una comparación de las mismas categorías en un mayor o menor grado de africanía, la cual se materializa con la segunda Diáspora africana, ya que como indica la profesora Stella Escobar: "la primera diáspora constituye las migraciones de los primeros pobladores en el planeta, y la segunda la migración de millones de africanos por la trata transatlántica" (Conversatorio 2018), en este sentido, se trata de agrupar tales estudios, según los propósitos de los escritos, de la siguiente manera:

1.1.1 Movilidad poblacional.

Las prácticas y resultados de la diferente movilidad poblacional, pasada y actual constituyen y dan origen a una línea de investigación dentro de los estudios de lo negro en Colombia. Esta tiene como propósito un análisis histórico, y antropológico orientado a la comprensión de los movimientos y las fases de poblamiento locales y regionales desde la colonia hasta el presente. Trabajos como los de Jaques Aprile-Gniset (1993), Odile Hoffmann (1997), Gilma Mosquera (1999), Mónica Restrepo (1992), Mario Diego Romero (1995), Emperatriz Valencia (1990), William Villa (1994), Robert West (1957) y Francisco Zuluaga (1994). El otro aspecto se centra más en los procesos de migración y movilidad poblacional hacia los centros urbanos. Los trabajos de Soledad Aguilar (1994), Santiago Arboleda (1998), Teodora Hurtado (1996), Claudia Mosquera (1998), Pedro Quintín (1999), Fernando Urrea (1996, 1999) y Alfredo Vanin (1998), entre otros, son cruciales Barbary (1998 y et al 1999) y Fernando Urrea et al (2001).

Es importante mencionar el referente de *geografías de la exclusión,* segundo capítulo del libro titulado el Incomodo Color de la memoria (2016), el cual hace un recorrido histórico por las prácticas sistemáticas racistas a las cuales ha sido sometida la comunidad afro en Colombia.

1.1.2 Esclavización y resistencia.

Las experiencias y condiciones tanto de la esclavización, como las múltiples formas de resistencia de los esclavizados, las esclavizadas y el Cimarronaje han constituido otra relevante línea de investigación. Desde estudios de los esclavizados que existieron en la Nueva Granada en los diferentes momentos y ubicaciones espaciales, hasta las investigaciones más detalladas de las estrategias de resistencia cultural de las mujeres esclavizadas o las particulares condiciones de vida de las cuadrillas de mineros, autores y trabajos de investigación como los de Jaime Jaramillo (1963, 1969), Jorge Palacios (1974, 1994) y James King (1939) hasta los más recientes como los de Rafael Díaz (1993, 1998), Sergio Mosquera (1997), Orian Jiménez (1998, 2000), Adriana Maya

(1998a), Oscar Almario (2001) y Jessica Spiker (1996). Un lugar común como elde la esclavitud como institución económica y social, como otra vertiente de los estudios sobre lo negro en Colombia, Guido Barona (1986, 1995), Germán Colmenares (1979, 1983), Zamira Díaz (1994), Claudia Leal (1998), William Sharp (1970, 1976) y Francisco Zuluaga (1988) es importante mencionar el capitulo uno ytres del incomodo color de la memoria de Javier Ortiz Cassiani 2016, *Historia en blanco y negro, y el puño cerrado, y la frente en alto,* los cuales aportan a la investigación genealogía de la esclavización y la continua resistencia de las comunidades afro en Colombia

1.1.3 Blanqueamiento y marginalidad.

La asimilación, marginalidad, discriminación y diferencia, prácticas heredadas desde la colonia, son conceptos que se relacionan en diferentes tipos de investigaciones, y escritos de lo negro en Colombia. Estos estudios, de las dinámicas y prácticas de asimilación cultural han sido trabajadas desde la perspectiva del “blanqueamiento” y el Endoracismo, tal vez el resultado más letal en la institucionalidad del racismo, el no necesitar a una persona mestiza recordando lo miserable de tu vida por ser negro y la necesidad de odiarse a sí mismo, es como diría Malcom X "si odias el árbol odias la raíz" una temática abordada genialmente por Fannon en su libro Piel negra, máscaras blancas, relaciones y conexiones entre ascenso socio-económico y transformación de las prácticas y relaciones culturales en un contexto blanco, hegemónico, eurocentrado, en cuyo aporte final es el sueño del hombre negro, el cual se reduce en ser un hombre blanco, otra conclusión aún más fuerte la cual es la que el "oprimido siempre querrá ser opresor". Por su parte, en torno a la noción de marginalidad se pueden agrupar investigaciones que han evidenciado cómo el aislamiento, sistemático que aun hasta el año 2017 se ve replicado en el paro del Choco, y de Buenaventura, aislamiento económico y político han marcado las condiciones de vida y relaciones culturales de las poblaciones negras. Rogerio Velásquez (2000) es una de las figuras más sobresalientes de este último,

mientras Norman Whitten (1992), para completar es importante mencionar el capítulo uno del incomodo color de la memoria de Javier Ortiz Cassiani (2016), el incómodo color de la memoria, dos apartados que aportan a la investigación acerca de la genealogía y las estrategias del endoracismo y blanqueamiento de las comunidades afro en Colombia.

1.1.4 Discriminación y diferencia.

Los conceptos de discriminación y diferencia de otro lado, son los resultados de una serie de estudios y prácticas que problematizan las relaciones raciales o étnicas que han constituido lo negro en Colombia. El análisis de las relaciones raciales ha estado asociado más claramente a la movilización de las prácticas de discriminación, desde las cuales ha operado el poder hegemónico y las prácticas y construcciones sociales con respecto a la gente negra. En esta línea es importante el aporte de los trabajos de Juan de Dios Mosquera (1985) y Juan Tulio Córdoba (1983) así como los de Peter Wade ([1993] 1997).

1.1.5 Gubernamentalizad y modernidad.

Este apartado es una genealogía (en el sentido Foucaultiano) es decir buscar el origen de las prácticas después de problematizarlas, todas ellas aplicadas a lo negro en Colombia. Cuyo propósito de evidenciar dichas prácticas racistas, discriminatorias, de marginalidad sistemática, ya que estas pueden ser discursivas y no discursivas que han constituido las miles de experiencias históricas de lo encontrado como resultado de tematización de lo negro, conceptos como modernidad, globalización, homogenización se logran. Es importante mencionar los capítulos dos y seis *Geografía de exclusión, y muralla al desnudo* del Incomodo Color de la Memoria de Javier Ortiz Cassiani (2016), aportan a la investigación genealógica de la discriminación, que hasta el día de hoy se vive en Colombia en diferentes territorios donde habitan comunidades afro.

1.1.6 Del salvaje-salvaje al buen-salvaje.

Esta línea la trazan los diferentes caminos de investigación y ella exploraría las múltiples conexiones, y relaciones de poder, pero tal vez, lo más importante son las relaciones del sentido común, discriminación y democracia radical. ¿Cuáles son los precipitados del sentido común (en el sentido Gramsciano) que constituyen los sutiles y absurdos mecanismos de la discriminación en el contexto de ser negro en Colombia? ¿Cómo puede ser imaginado un proyecto de nación que reconozca en la práctica, en lo simbólico y en la ley la igualdad en la diferencia más allá de los esencialismos ilusorios? (para tomar un término planteado por William Villa), en sus investigaciones preguntas que emergen de nuevo en esta investigación.

1.1.7 Etnización.

Remite tanto a una etnografía "multisituada" de la constitución de las comunidades negras como grupo étnico. Acá amerita hacer un rastreo cuidadoso de la emergencia y transformaciones, como lo diría Boaventura de Sousa, del discurso de la etnicidad, a una Ecología de saberes de la comunidad negra en los planos, de la construcción del proyecto de nación, así como en las regiones y en lo local. Al igual, que cartografiar(en sus especificidades, tensiones y encuentros).

Las categorías presentadas señalan algunos de los hitos por los que se ha movilizado la investigación de lo negro en Colombia, se han reportado muchas más, pero en esta investigación las nombradas son las que aportan a la problematización de la movilidad de los saberes en las prácticas pedagógicas de los maestros involucrados en el estudio.

1.2 ENCONTRAR

Después de los, ya casi, 500 años de presencia de la diáspora africana en América, se han construido muchos conocimientos de distinta índole sobre las

culturas que se configuraron en territorios de colonización, como sucedió en América Latina. Por ejemplo, los conocimientos de hombres y mujeres que transmiten los ancestros y abuelos/as, narraciones hechas verdaderos libros, los cuales, por medio de la *colonialidad* del poder, del saber y del ser han sido y siguen siendo invisibilizados, como también lo han sido presidentes, generales, científicos, maestros y maestras, personajes y prácticas que –históricamente- han contribuido en esta construcción de nación con los aportes de conocimientos de los cimarrones (hombres y mujeres), luchadores históricos, tanto antiguos como contemporáneos, constructores de la libertad, que dieron por resultado, en su momento, un nuevo proyecto llamado Colombia. Dicha colonialidad es explicada por Catherine Walsh, quien retoma a Mignolo (2002) así:

> "De hecho, la "historia" del conocimiento está marcada geo-históricamente, geopolíticamente y geo-culturalmente y, por eso, tiene una relación y forma parte integral de la construcción y organización del "sistema mundo moderno". Sistema cuyas raíces empezaron en 1500 con el "descubrimiento" de las Américas y el inicio de nuevos circuitos comerciales y de humanos, ligados al desarrollo del capital y el orden imperial cristiano. Al formar parte integral de esta construcción, el conocimiento, como la economía, está organizado mediante centros de poder, regiones subalternas y grupos, subordinados […]. Y es, en esta organización, que lugar y raza tienen funciones medulares". (2004, p.2).

La idea de encontrar algunos elementos busca relacionar estos saberes con la educación. Lograr, entonces, visibilizar los conocimientos de maestros y maestras afros como sujetos intelectuales asociados con el pan-africanismo, junto a los conocimientos construidos fuera y dentro del contexto escolar, y la continua relación, tensiones y acercamientos a la modernidad/colonialidad, resistencia/cimarronaje y descolonización junto a la interculturalidad, entendida más allá de la perspectiva de relación entre culturas.

Es un limitante la idea de interculturalidad al contacto y a la relación -muchas veces a nivel individual entre personas que provienen de distintas culturas-,

encubriendo o dejando de lado los diferentes componentes culturales de los conceptos que construyen una sociedad -conceptos sociales, políticos, económicos y también epistémicos- que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad. Por eso mismo, es necesario problematizar y ampliar la perspectiva relacional, considerando dos perspectivas adicionales que dan contexto y sentido al uso de la palabra y concepto de interculturalidad en la coyuntura actual, y que esta no se convierta en una moda, o en el lugar común donde la gente habla y organizan sus discursos.

En la práctica pedagógica deja vislumbrar muchas falencias y distanciamientos en estos conceptos originando dificultades en su implementación, por esto es importante que estas nuevas apuestas pedagógicas, que se derivan de sujetos discursos y prácticas logren evidenciar a la vez sus significados, usos, intencionalidades, y estas logren transformar los tejidos sociales y políticos. Este lugar de enunciación y postura investigativa ha logrado desarrollar nuevas experiencias y afirmaciones hacia los cambios en las visiones contemporáneas de la subjetividad respecto de conceptos como el de justicia, ética, y moral.

Surge, por ello, al adoptar una perspectiva crítica decolonial, la emergencia y la responsabilidad del maestro y maestra afro desde sus identidades singulares; cabe aclarar que éstas no se definen por el color de la piel, sino por el compromiso mismo del maestro y maestra negros/afro, con relación a su forma de construir un mundo diferente, a partir de su saber ancestral, su pasado, del aprendizaje del sufrimiento por la trata esclavista y la revitalización, resistencias readecuaciones de sus prácticas culturales relacionadas con su cosmovisión en el territorio de acogida, la Colombia de los siglos XVI a XXI.

De ese modo, la metodología empleada parte de seleccionar maestras y maestros que pertenecen a un colectivo afrodescendiente, visibilizar su preocupación central, la cual es incidir en contextos educativos y en el de sus comunidades en la ciudad de Bogotá y responder con diferentes tipos de prácticas

a las ya establecidas y heredadas desde la colonia. Estas prácticas pedagógicas, se enfocan en preguntas por la corporeidad, el afrodescendiente en la escuela, en continua relación con la cosmovisión, en la continua construcción de un horizonte con vocación de transformación social y política; pero también epistémica del ser negro en Bogotá.

En esa misma línea, surge la necesidad de dar visibilidad a sujetos maestros y maestras afros con sus correspondientes identidades, historias, lugares, territorios y naturaleza de sus prácticas, enmarcada en sus lugares de origen y procedencia. De esa manera, esta investigación pone en discusión los procesos y prácticas de lo que Boaventura de Sousa Santos (2004) denomina un "epistemicidio" de saberes ancestrales, las tensiones derivadas de la racialización (es decir, la clasificación de algunas personas por su "raza"/etnia y los efectos que ello trae, como la discriminación racial y la exclusión), para identificar acciones que incluyen como finalidad no explícita, el blanqueamiento del sistema educativo[6], mediante procesos que iniciaron con la esclavización durante la Trata Transatlántica de personas en el proyecto colonial, hasta comportamientos que perduran en la actualidad, con los cuales hemos sido sometidos y mantenidos a lo largo de la historia, hegemónicamente contada: la blanca, cristiana, patriarcal, en un lugar occidental y eurocéntrico.

Enseguida, se puede afirmar que la producción intelectual afro es relegada, invisibilizada y no contada en las escuelas y universidades, como parte de la colonialidad y la presión sistemática hacia los pueblos afros por las relaciones de saber/poder dominantes; de allí que, se hace necesario organizar y nutrir diversos procesos educativos, como punto de partida, en un horizonte de un nuevo proyecto intelectual, político y ético desde la interculturalidad en este sentido la ancestralidad del pueblo afrocolombiano.

[6]"Existe una atención cada vez más grande sobre la producción de conocimientos propios, especialmente en torno a lo ancestral, incluyendo el énfasis en la importancia de resignificar lo ancestral como estrategia de enseñanza y organización, poniendo en cuestión el discurso oficial" (Walsh y García 2002).

Para ese propósito, en este trabajo se utilizan conceptos como: “diáspora africana” y “epistemologíacimarrona”, para explicar el lugar donde se construye y promueve una postura crítica sobre los saberes y las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras afro. Ambas dan cuenta, en primer lugar, de las distribuciones espacio-temporales en diversos lugares donde se configuran identidades negras o afrocolombianas, dentro de la definición más amplia de “diáspora”. Y, respecto del segundo concepto, las epistemologías emergen con aquellas, en diálogo y tensión con la idea del modernismo, como nuevas conceptualizaciones construidas desde la singularidad de experiencias, y lo colectivo del saber, saberes ancestrales y prácticas pedagógicas entre *otras*; todo esto para dar cabida a la construcción de nuevos sujetos afros/negros y negras como maestros y maestras. Con ello, podremos empezar a estudiar y comprender las nuevas ideologías de pertenencia “étnico-racial”, los nuevos procesos de resistencia, las formas y prácticas de reconocimiento, representación, significación, junto con las producciones y disputas del conocimiento.

En la misma línea, surge la necesidad de construir un pensamiento crítico *decolonial,* para permitir la visibilización de estos sujetos, sus experiencias, sus prácticas y saberes ancestrales que respecto de su cosmovisión y su relación sobre el cuerpo, estos efectúan en diferentes contextos pedagógicos, logrando instalar pautas para un nuevo movimiento deconstrucción y distribución geopolítica del saber y del cuerpo –en particular- en relación con el lugar, (territorio, territorialidad, y naturaleza); todas estas relaciones de acercamiento y distancias tienen un momento de partida desde y con relación a la producción de saber intelectual afro.

Desde este punto de vista, un pensamiento crítico decolonial en pedagogía se construye en diálogo entre los contenidos, currículos, saberes y perspectivas académicas establecidas, y también los que no están establecidos, puesto que, juntos, ponen en emergencia la práctica que se mencionó al empezar el camino de esta investigación: El pensar el saber ancestral afro desde el *Ubuntu* que significa

lograr relacionarlo con la vocación de intervención, transformación, y construcción no sólo a nivel social, sino también a nivel epistémico, de un saber propio afrodescendiente:

> "Nelson Mandela explicaba el Ubuntu, a partir de una metáfora de solidaridad con un viajero, que se detiene en un pueblo y la gente le ofrece alimentos y agua. Ese es un aspecto de Ubuntu, puesto que la generosidad no empobrece, al contrario, activa el vínculo de reciprocidad: el don del intercambio desde los valores simbólicos y de uso comunal que permite una mejor calidad de vida para todos y todas (…). Desde Ubuntu, nos sentimos interrelacionados también con los y las indígenas, los y las montubios, los y las mestizas, los niños y las niñas, los jóvenes y adolescentes, los abuelos y las abuelas, entre todos" (Entrevista a Alexandra Ocles, 2011, líder afro-ecuatoriana. En: Cardenas, 2016, p. 570).

El poder construir desde el lugar donde el maestro y maestra afro se empodera de su singularidad durante el ejercicio de su experiencia en la comunidad educativa, entre personas afros y no-afros del contexto bogotano, permite rescatar tanto sus proyectos de vida, y sus prácticas pedagógicas, lo que hace del maestro y maestra afro un intelectual que, a su vezes sujeto político, ético y estético. Es por esto por lo que después de conocer y consultar lo transitado, los puntos de encuentro y posibles caminos para recorrer, se propone la siguiente pregunta que orienta el desarrollo de la investigación:

¿Cómo la movilidad de los saberes ancestrales en las prácticas pedagógicas de algunos maestr@s afros, posibilita proponer el Ubuntu como forma de construcción de una sociedad distinta?

1.3 TRANSITAR

Este apartado hace alusión a la acción de caminar juntos durante la experiencia, el construir a partir y con el otro, para así alargar los límites del saber, la cultura, y la educación, es entonces como ese camino se recorre con los

profesores junto con las practicas de enseñanza y sus practicas las practicas pedagógicas

OBJETIVOS

Objetivo general:

Visibilizar la movilidad, las tensiones y las relaciones de los saberes ancestrales en las prácticas pedagógicas de algunos maestr@s afro en escuelas y espacios académicos de Bogotá D.C que permitan proponer el Ubuntu como forma de construcción de una sociedad distinta.

Objetivos específicos:

Reconocer la influencia de saberes hegemónicos basados en la racialización, en los aspectos de la vida y costumbres en los profesores y profesoras incluidos en esta investigación.

Identificar las diferentes formas no hegemónicas de reivindicar la presencia de saberes ancestrales en la reflexión de maestros y maestras afrocolombianos.

Fortalecer la Uramba de saberes en la escuela, como una estrategia pedagógica de reivindicación y visibilidad de la práctica pedagógica de diferentes maestr@s afro.

Redefinir la construcción de lo colectivo desde el Ubuntu, al usar saberes ancestrales que están inmersos en las prácticas pedagógicas de los maestr@s afro de Bogotá D.C

La metodología de investigación propuesta, permite ampliar el conocimiento de lo que sucede en algunas escuelas de Bogotá D.C., y se enfoca en el punto de vista de las/los sujetos maestros y maestras afro implicados en prácticas pedagógicas, localizadas en diferentes territorios y lugares de la ciudad. Se trata

de un grupo seleccionado de maestros y maestras de diferentes áreas y disciplinas escolares quienes, por medio de sus prácticas ancestrales, tienen percepciones construidas en su ancestralidad, cosmovisión, territorio, lugar, naturaleza, identidad y sobre la corporeidad. Sus testimonios, escritos o hablados, se construyen y permanecen más allá de las prácticas hegemónicas de invisibilización; además, constituyen y construyen conocimiento en la medida de sus experiencias singulares, sus saberes y el contexto donde hacen su práctica pedagógica son sistematizados.

Ellos y ellas no son sujetos anónimos; en esta investigación no se reserva la confidencialidad del informante antropológico, porque, cumplen con el propósito de tener una visión personal de los procesos educativos, específicamente de sus saberes ancestrales, en una práctica de interculturalidad con su formación disciplinar y su práctica pedagógica. Un objetivo de este trabajo investigativo es contribuir en la visibilización de la influencia de saberes hegemónicos basados en la racialización, en los aspectos de la vida y costumbres en los profesores y profesoras incluidos en esta investigación.

La recuperación de las narrativas sobre la historia personal (historias de vida) y las experiencias cotidianas para la investigación social, según Bolívar, Segovia y Fernández (2001), como metodología “tiene identidad propia, ya que, además de ser una metodología de recolección y análisis de datos, la investigación biográfica-narrativa se ha legitimado como una forma de construir conocimiento en la investigación educativa y social”, por lo que, este tipo de metodología para la investigación se considera como un lugar de encuentro e intersección entre diversas áreas sociales, que relacionan diversos saberes, los cuales pertenecen sólo al sujeto como lo son sus antecedentes, la familia y las costumbres, que lo construyen como tal, siempre respecto de los otros/otras con quienes se constituye.

Es así, como los relatos de vida se proponen en este trabajo para que la expresión “enfoque biográfico” constituya una apuesta sobre el maestro/la maestra y que el sujeto de saber, al efectuar sus relatos de vida, pueda conciliar la observación y la reflexión sobre el propio quehacer y dar, de esa forma, la importancia que ésta tiene y quien hace esta investigación pueda tratarlos como monumentos al ser inventariados como parte del archivo de las formas de hacer escuela, empoderándoles también, y no, como dice Michael Foucault (1975)como medio de control de estas poblaciones, como ha pasado con la *modernidad:*

> "La crónica de un hombre, el relato de su vida, su historiografía, relatada al hilo de su existencia, formaban parte de los rituales de su poderío. Ahora bien, los procedimientos disciplinarios invierten esa relación, rebajan el umbral de la individualidad descriptible y hacen de esta descripción un medio de control y un método de dominación” (p. 69).

Así es como, algunos autores, plantean:

> "el método narrativo a partir de los siguientes elementos: un enfoque desde la experiencia, el tiempo, el conocimiento personal, y la reflexión de los maestros y maestras investigados que hacen que una de las formas humanas de experimentar el mundo sea su historia, la cual, al ser presentada a otros/as que las leen, permite que los propios actores se empoderen, reconozcan y reconcilien, logrando así que sus hechos históricos revivan por un proceso de reflexión; es decir, se trata de mirar hacia atrás, de modo que su historia y su reelaboración de dicha historia de vida sean un método personal y social de crecimiento colectivo". (Huchim, D; Reyes, R, 2013, p 2 - 27)

Se puede afirmar, entonces, que uno de los propósitos del relato de vida es comprender la historia de una persona, la cual trata de ser contada y recapitulada en sus propias palabras y así reflexionar sobre ella y analizarla en el contexto del objetivo de este trabajo. Una vez que es contada, ésta es recapturada en un texto, siendo ésta la parte más importante, ya que una vida es, sin duda alguna, la parte más importante en el crecimiento de una persona hacia un futuro inimaginable y,

por consiguiente, implica recordar, recontar e intentar revivir esa historia que, por consiguiente, pueda convertirse en historia colectiva, nuestra historia.

Esto implica que, mediante la técnica de análisis conversacional, en el primer momento, se aborde la historia de vida del maestro, con las cuales él/ella se sienta cómodo/acon preguntas simples y abiertas, para conocer diversas formas de abordar el tema del cuerpo negro en la escuela y obtener, así, otras respuestas las cuales no esperaríamos que narre; y tal vez, ¿por qué no?, involucrar en esta parte la metodología del grupo focal, para invitar a la familia y amistades de estos maestros/maestras entre otros personajes, los cuales podrían añadir anécdotas y comentarios sobre el quehacer del maestro/maestra; entonces, ese momento no se convertiría en una entrevista, sino que el espacio sería conversar con individuos, Packer(2013) lo denominaría un análisis conversacional[7] y grupos que son importantes no como objeto, sino como personas, es por esto, que el concepto que se emplea es el de análisis conversacional.

En un segundo y tercer momento, con permiso del/la entrevistado/a, se filma alguna de las clases, cuyo análisis se aborda desde la serie de preguntas que orientan este trabajo de investigación, a las cuales se trata de dar respuesta en los otros dos momentos con el maestro y desde los videos tanto de la entrevista a profundidad como el análisis desde la filmación de su clase.

1.4 CONSTRUIR DESDE LA EXPERIENCIA DE LOS SUJETOS

Aunque los ejes centrales de la metodología son tres (entrevista en profundidad, grupos focales, revisión documental), estos no son lineales, y se

[7]Es un acercamiento muy diferente a la investigación de las prácticas cotidianas; se sitúa más allá de tratar al discurso como representación. Es una manera de analizar la pragmática de la conversación ordinaria, enfocándose en la construcción práctica e interactiva de dichos intercambios cotidianos. El Análisis Conversacional estuvo en extremo influenciado por la etno metodología, y se ha vuelto un acercamiento muy aceptado para el estudio de la interacción cotidiana. Sugeriré que el Análisis Cconversacional ofrece una manera de incluir en nuestras descripciones de una forma de vida una justificación empírica sobre la manera en que sus participantes comprenden lo que ellos y los otros hacen. Lo hace sin pretender penetrar bajo la superficie de los eventos hasta un cierto tipo de significado más profundo. El Análisis Conversacional ve "a la interacción social como una interfaz dinámica entre la cognición individual y social, por un lado, y entre la reproducción cultural y la social, por el otro" (Packer, 2013, p292).

usan de forma transversal, en la medida en que uno se puede superponer ante el otro en algún momento de la investigación. La escritura del trabajo que se presenta aquí requiere la clasificación y ordenamiento de la información recuperada, lo cual cobra fuerza, que procede del momento de la sistematización de las experiencias y lograr hacer un diálogo con las diversas perspectivas y, en ese sentido, construir conocimiento.

De ese modo, los maestros y maestras afro son los sujetos de investigación y por esta razón, son protagonistas en la construcción de los conocimientos y saberes sobre sus prácticas pedagógica, siendo ésta una condición de dinamización[8] de las mismas. Desde este sentido, se podría ubicar el objeto de investigación y la reflexión de las prácticas pedagógicas en la enseñanza de su disciplina y su saber ancestral, con base en narrativas locales de la experiencia de algunos maestros y maestras afro de Bogotá D.C.

Los maestros y maestras afro, sujetos de esta investigación viven en Bogotá, pero no son nacidos ahí; son profesores de territorios como Choco, Cartagena, Cauca, San Andrés y Providencia, Tumaco Son acogidos con sus sueños, miedos, felicidades y tristezas, su campo de acción es la escuela y la mayoría trabaja con la secretaria de educación de Bogotá decir trabajan en instituciones educativas de carácter público. Los colegios donde enseñan se encuentran ubicados en la periferia de la ciudad, en localidades como Usme, San Cristóbal, Bosa, Suba, Kennedy, Usaquén, zonas de estratos 1 y 2, encontrándose atravesadas por diferentes problemáticas sociales. Los maestros y maestras se ubican en diferentes disciplinas como arte, ciencias naturales, primera infancia, educación física, ciencias sociales, danzas y experiencias corporales. Sus edades oscilan entre los 27 ylos 60 años,. Comparten diferentes experiencias que fortalecen su sujetoy tienenun propósito en común quees erradicar el racismo del lugar donde enseñan.

[8] La actitud nómada implica también un modo de insurgencia, resistencia, re-existencia por tanto proponemos llamarla una cimarronía estética, debido a que es la función traductora de la metáfora la que posibilita un proceso de traducción intersemiótica, intercultural e intersubjetiva. (Cárdenas, 2016, p567).

Marco Raúl Mejía se refiere a la Sistematización de experiencias[9], como obtención de conocimiento a partir de la práctica[10], para poder documentarlas y visibilizarlas como parte fundamental de la construcción de saber:

> "Esta concepción busca encontrar la distancia entre el proyecto formulado (teoría) y la experiencia vivida (práctica). Las categorías se consiguen por contrastación entre la teoría propuesta y el dato empírico de cómo se desarrolló el proyecto en la práctica; al obtener la diferencia se plantean hipótesis que son desarrolladas analíticamente como forma de obtener el conocimiento que genera la experiencia y que sirve para obtener algunos elementos replicables en otras experiencias semejantes para mejorar la experiencia sistematizada" (Mejía, 2008, p. 16)

A continuación, se presentan los momentos de la sistematización de acuerdo con lo propuesto por Jara (2010), que responden a preguntas encontradas desde los diferentes momentos de la experiencia.

MOMENTOS DE LA SISTEMATIZACIÓN	RUTA DE LA SISTEMATIZACIÓN SEGÚN LOS MOMENTOS[12]	ADAPTACIÓN AL PROYECTO DE SISTEMATIZACIÓN

[9]La sistematización de experiencias surge como categoría, específicamente en el campo del Trabajo Social Reconceptualizado entre los años 60 y 70, como uno de los aportes particulares a esta pretensión de construcción teórica desde nuestra realidad, el debate en torno a qué significa la producción de conocimiento científico en las Ciencias Sociales y respecto al surgimiento de la sistematización de experiencias como esfuerzo vinculado a todo un proceso transformador de los paradigmas vigentes, es apasionante y nos muestra que estamoshablando de la “paternidad” o “maternidad” latinoamericana de esta propuesta. La sistematización de experiencias surge como una respuesta a necesidades marcadas por los procesos históricos latinoamericanos. (Jara, 2010, p2)

[10]Las utilidades son múltiples: para que los educadores y educadoras nos apropiemos críticamente de nuestras experiencias; para extraer aprendizajes que contribuyan a mejorarlas; para aportar a un diálogo crítico entre los actores de los procesos educativos; para contribuir a la conceptualización y teorización; para aportar a la definición de políticas educativas, etc. En el caso del ejemplo, una institución podría construir un pensamiento colectivo muy enriquecido con los aportes de las sistematizaciones que se realicen en torno a sus experiencias, lo cual fortalecería el trabajo institucional y potenciaría el trabajo personal de los educadores y educadoras del equipo (Jara, 2010, p1)

DE EXPERIENCIAS[11]		
Primer Momento **"Preparar"**	1. Vivir la experiencia 2. Haber participado de la experiencia. 3. ¿Para qué quiero sistematizar? 4. ¿Qué aspectos centrales de la experiencia nos interesa sistematizar? (CATEGORÍAS DE ANÁLISIS 5. Delimitar el tiempo y el espacio de la experiencia. 6. Reconocimiento de actores (7 maestros). 7. Diseñando instrumentos	**1.** En el recorrido singular de la experiencia, en el marco de la maestría, el propósito es vivir y profundizar sobre el mismo tema pero en otro contexto haciendo un recorrido pedagógico con diferentes maestros y maestras afro y el reconocimiento de las experiencias. **2.** Distribución de qué? y lectura personal. **3.** Indagación de información complementaria, participación y ejercicios finales aplicados a la experiencia de los maestros y maestras con sus saberes. **4.** Discusión general. Establecer conclusiones y analizar relaciones. **5.** En este momento de la investigación es primordial participar activamente de la experiencia pero, los protagonistas finalmente son los profesores con los que se hace la experiencia. **6.** Como segundo gran propósito es lograr reconocer, resignificar y visibilizar las voces y las experiencias de los maestros y maestras afro, con sus saberes afros, que permiten visibilizar, su práctica pedagógica y cómo se ve reflejada ésta en su práctica de enseñanza.
SegundoMomento **"Construir las categorías de análisis"**	1. Clasificar – establecer criterios para comprender la experiencia. 2. Reconocer aspectos relevantes de la experiencia. 3. Reconocer algunos atributos o propiedades a los componentes de la experiencia. 4. Codificar, nombrar con un término o expresión algunos asuntos de la experiencia.	1.La práctica pedagógica, y todos los conceptos y las categorías que giran para que ella sea el alimento del sujeto de saber. 2. El contexto social cultural económico y político, que atraviesa al maestro, y cómo este influye en su práctica pedagógica, y define su práctica de enseñanza. Categorizar según lecturas previas, del primer momento, la cual define la práctica pedagógica con diferentes sujetos de saber, en diferente contexto general y especifico.

[12]Por ello, la simple recuperación histórica, narración o documentación de una experiencia, aunque sean ejercicios necesarios para realizarla, no son propiamente una "sistematización de experiencias". Igualmente, si hablamos de ordenar, catalogar o clasificar datos o informaciones dispersas, estamos hablando de "sistematización" de datos o de informaciones; nosotros utilizamos el mismo término, pero referido a algo más complejo y vivo que son las experiencias y que implican realizar una interpretación crítica, por lo que utilizamos siempre el término compuesto: "sistematización de experiencias" y no sólo decimos "sistematización" (Jara, 2010, p1)

[11]Lo esencial de la "Sistematización de Experiencias" reside en que se trata de un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica, que se realiza con base en la reconstrucción y ordenamiento de los factores objetivos y subjetivos que han intervenido en esa experiencia, para extraer aprendizajes y compartirlos. (Jara, 2010, p1)

		(anexo 1) 3. Conceptos y categorización de la experiencia. (anexo 2) -Reconstrucción de las experiencias (historia de vida y relato -) -Interpretación crítica -Aportes a la construcción y transformación de las prácticas pedagógicas
Tercer momento **" Recoger"**	1. Generar el archivo a partir de las evidencias de la propia experiencia (cuadernos, diarios, fotografías, videos, planes de aula, presentaciones, etc.) 2. Recoger la voz de los y las participantes a partir de la aplicación de los instrumentos (entrevistas, relatos, encuestas, protocolos de reuniones, actas, rejillas, etc.)	1. En el tercer momento, los investigadores realizan la construcción de las experiencias vividas en diferentes contextos y además se registran en video algunas clases de cada sección a las cuales pertenecen. Dentro de este momento se trabajan los relatos de vida construidos desde la entrevista. Con ello se pretende realizar un documento donde se puedan plasmar las voces no solo de los sujetos de saber, si no de la comunidad que los reconoce como maestro.
Cuarto momento **"interpretar"**	1. Organización y selección de la información registrada 2. Lectura de los documentos y registros con las “gafas” de las categorías de análisis y los objetivos de la sistematización. 3. Reconstruir el *tejido complejo* de la experiencia desde las diversas voces de los actores. 4. Establecer las relaciones entre el *tejido complejo* de la experiencia y los marcos de referencia en su comprensión.	1. Se recoge la información en el recorrido. 2. Se realiza una matriz donde se plasman los instrumentos de recolección de información. (anexo 3) 3. Se utilizan instrumentos y matrices información para encontrar puntos de encuentro, y poder diseñar luego una ruta de escritura. 4. Se entrecruza la información recogida, con las lecturasinterpretadas y analizadas desde el primer momento para poder tener un referente teórico, y conceptual.
Quinto momento **"Producir"**	1. Elaborar textos que recojan la experiencia sistematizada: -Artículos -Videos -Libros (documentos extensos) -Otros lenguajes (pinturas, canciones, poemas, obras de teatro, etc.)	1. El propósito es hacer visible las voces de las comunidades y los maestros y maestras afro en diferentes lugares de Bogotá, en espacios académicos, y no académicos. 2. Hacer un video con las relatos de vida y prácticas de enseñanza entrevistas y los diferentes sujetos saberes y contextos, que se conocen, mientras se construye el saber de la experiencia, diseñar entones un cartograma, una nueva distribución geopolítica de saber desde la construcción de saber de los maestros participantes en la investigación. 3. Participar en eventos académicosnacionales e

		internacionales.
Sexto momento **"transformar[13]"**	1. Incidir en la toma de decisiones sobre el curso curricular u organizativo de la institución educativa. 2. Fortalecer procesos de participación a partir de la lectura y escritura sobre sus propios contextos. 3. Fortalecimiento de las capacidades de organización de la comunidad.	1. Uno de los objetivos es transformar los saberes, los sujetos y los contextos inmersos en la comunidad. 2. Reconocer y empoderar el saber en los sujetos participantes en esta investigación. 3. Propiciar el diálogo entre los saberes. 4. Hacer visibles las voces de los maestros y la comunidad a la que pertenecen.

Al sistematizar experiencias, se pretende el visibilizar los aportes a la construcción de saber y de escuela, a propósito de otras formas de construir saber, y hacer escuela en Bogotá, ellas las constituyen diferentes personas enseñando, en diferentes contextos escolares, con personas de diferentes edades entre otros.

[13]Fortalecen su capacidad de impulsar praxis transformadoras. En ese sentido, la sistematización de experiencias puede contribuir de manera directa a la transformación de las mismas prácticas que se sistematizan, en la medida que posibilita una toma de distancia crítica sobre ellas y que permite un análisis e interpretación conceptual desde ellas, con lo que, quienes hagamos una buena sistematización, nos estaremos adentrando, a la vez, en un proceso de transformación de nosotros mismos: de nuestra manera de pensar, de nuestra manera de actuar, de nuestra manera de sentir (Jara, 2010, p5).

CAPITULO II.COLONIALIDAD, DECOLONIALIDAD, CUERPO Y MODERNIDAD

En el presente apartado, se plantea una serie de ideas y argumentos que permiten entender conceptos que, en el transcurso del presente documento, están ligados a las experiencias de la investigación. Es así, como la colonialidad, la decolonialidad, el cuerpo y la modernidad, junto a muchos otros conceptos, se entrelazan, se relacionan, toman distancia y vuelven y se unen, permitiendo una continua construcción de conocimiento. Además, dichos conceptos permiten ubicar este escrito, genealógica, antropológica y éticamente, como dijimos antes:

> "Si la genealogía plantea, por su parte, la cuestión del suelo que nos ha visto nacer, de la lengua que hablamos o de las leyes que nos gobiernan, es para resaltar los sistemas heterogéneos, que, bajo la máscara de nuestro yo, nos prohíben toda identidad" (Foucault, 1975, p 111-113).

Desde esta perspectiva, se emplea para esta discusión la relación entre cultura hegemónica y cultura afrodescendiente, dentro de la cual, podemos asumir que la hegemonía es, como lo dice Gramsci (1937), algo que opera no sólo sobre la estructura económica y la organización política de la sociedad, sino, además, específicamente, sobre el modo de pensar, sobre las orientaciones teóricas, y –adelantándose a Michel Foucault- hasta sobre el modo de conocer. A este concepto Gramsci (1931) lo llamó: "hegemonía cultural".

Al hablar de "hegemonía cultural", es necesario remitirnos a una discusión más amplia de cultura, desde una perspectiva crítica, como la trabajada por Stuart Hall (1994), quien afirma que, la misión de la investigación de la cultura es detectar la naturaleza de la organización de las relaciones sociales. Este descubrimiento se da a través del estudio de "una organización general en un ejemplo particular". El propósito del análisis es captar la manera en que las interacciones entre estos patrones y prácticas son vividas y experimentadas como un todo, en cualquier período determinado; ésta es su "estructura de sentimiento", como dice Raymond Williams, citado por Stuart Hall.

Los estudios culturales, como los desarrollados por Hall, se hacen necesarios para romper el paradigma hegemónico anunciado por Gramsci y, aunque es difícil hablar de ellos basados en un período dado de tiempo, podemos hacer una aproximación, utilizando la caja de herramientas[14] de Michel Foucault (1981) referidas a la genealogía[15].

Desde otro lugar de enunciación Boaventura de Sousa Santos en su libro *Epistemologías del sur (2011)*, especialmente en el capítulo titulado *Hacia una sociología de las ausencias y de las emergencias*nos indica que,en la actualidad, se vive en la transición y crisis del antiguo paradigma hegemónico; con Quijano, entenderemos la hegemonía de Occidente como aquellas circunstancias de control, en las que:

> "Todas las experiencias, historias, recursos y productos culturales, terminaron también articulados en un sólo orden cultural global en torno de la hegemonía europea u occidental. En otros términos, como parte del nuevo patrón de poder mundial, Europa también concentró bajo su hegemonía el control de todas las formas de control de la subjetividad, de la cultura, y en especial del conocimiento, de la producción del conocimiento". (p 151-192).

Es así como afirmamos que, la hegemonía es una forma de control en la cual se ejerce una forma de poder y convicción a nivel social, pero también se consolida como una forma de impartir el control por medio de prácticas discursivas que configuran la "diferencia colonial", como Walsh dice:

> "Más bien, la matriz de la colonialidad afirma el lugar céntrico de raza, racismo y racialización como elementos constitutivos y fundantes de las relaciones de dominación y del capitalismo mismo. Es, en este sentido, que hablamos de la "diferencia colonial", sobre la cual está asentada la modernidad, y la articulación y crecimiento del capitalismo global" (Walsh, 2012, p.68).

[14]Sin instrumentalizar, éste es el nombre que Deleuze da a los aportes teórico-metodológicos de Michel Foucault, en su obra del mismo nombre.

[15]Al explicar Foucault lo que denomina "su proyecto genealógico", señala: "De modo que lo que atraviesa el poder genealógico no es un empirismo; lo que lo sigue no es tampoco un positivismo, en el sentido corriente del término. Se trata en realidad de poner en juego unos saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados, contra la instancia teórica unitaria que pretende centrarlos, jerarquizarlos, ordenarlos en nombre de un conocimiento verdadero, en nombre de los derechos de una ciencia que algunos poseerían" (Foucault, 1981, p.75 - 77)

De esta manera, se hace cada vez más urgente construir un nuevo modelo social y cultural, que sea diferente al establecido aunque conviva y dialogue con él, aprovechando los quebrantos y las fisuras del paradigma racional de la modernidad, entendido, según Quijano (2000) en tanto,

> "La modernidad y la racionalidad fueron imaginadas como experiencias y productos exclusivamente europeos. Desde ese punto de vista, las relaciones intersubjetivas y culturales entre Europa, es decir Europa Occidental, y el resto del mundo, fueron codificadas en un juego entero de nuevas categorías: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno" (p. 203).

Transformado este patrón en el nuevo modelo económico, social y político, es decir un nuevo sistema-mundo moderno/colonial, el cual se consolida en el siglo XIX aproximadamente, de acuerdo con elconcepto desarrollado por Quijano, quien afirma que el impacto del "descubrimiento" tuvo efectos, "Con la constitución de América, de un nuevo patrón de poder mundial y de la integración de los pueblos de todo el mundo en ese proceso, de un entero y complejo sistema-mundo" (2000, p. 208)

Es así como surgen nuevas oportunidades para, desde los grupos sociales y estrategias de resistencia, pensar en otra forma de ser, de estar y de hacer, y se abre el camino para que tengan cabida las subjetividades que han permanecido en la *periferia* de la mencionada modernidad. En el caso de las poblaciones subalternas, esta forma de actuar y pensar-se diferente la llamamos decolonialidad. Para la población afro, negro, raizal y palenquera, este pensamiento se puede sintetizar en la palabra *UBUNTU,*de la filosofía africana, que Cárdenas (2016)explica como una ideología étnica-racial de África, esta "enfocada en la lealtad de las personas y sus relaciones entre sí y con toda la humanidad y más allá de ella, desde sus formas espirituales y cosmovisiones propias" (2016, p. 563).

Esta palabra tiene su origen en la lengua *bantú* y está entrelazada con la noción *Zulú*y *Xhosa*: *umuntu ngumuntu ngabantu* que expresa que un sujeto

perteneciente o no a la cultura se logra construir y transformar como tal a través de su relación con las y los otros. *Ubuntu* más que un concepto, es una impronta que refleja su accionar en lo cotidiano y su uso ancestral tradicional; lo cual además implica una sanción y curación; quien se encuentra en estado *ubuntu* está abierto y disponible para los demás. Algunas organizaciones afrocolombianas lo traducen como “Yo soy, porque somos”.

Es decir, la persona afro no se siente amenazada si está en competencia con otras, como lo estaría en el sistema capitalista neoliberal, sino que, se basa en una actitud que parte de una adecuada seguridad en sí misma y al colectivo al cual pertenece todo esto proveniente de saber, pensar y sentir que es alguien perteneciente a un todo mayor, un todo común, donde no se puede dejar de lado sus ancestros, la naturaleza, el territorio, el lugar y los animales, además de todos los seres pertenecientes a su familia, su tribu y su relación con otras comunidades, tanto de los sujetos vivos, como sus ancestros, que para ellos no mueren, así como los sujetos naturales y sobre naturales; en su correspondiente significado, en culturas indígenas americanas, y en palabras de santos, el *ubuntu*t endría una semejanza con el *Sumak Kawsay, filosofía de antepasados e indígenas andinos retomados por* Boaventura de Sosa en sus pronunciamientos de buen vivir, el cual Cárdenas expresa en una forma sintética como:

> "La administración de justicia comunitaria, la interculturalidad, la plurinacionalidad, los derechos de la naturaleza y nuevas relaciones de ésta con los seres humanos, los territorios colectivos, los sistemas de creencia “otros” que incluye la espiritualidad, como presencia en ausencia de esos “otros” sujetos, los derechos lingüísticos, los derechos de memorias, entre otros aspectos que requieren repensarse desde múltiples aristas para el ejercicio pleno y con garantías de los derechos de estos pueblos y los Otros, y sus complejas comunidades” (2016, p. 560)

El Buen Vivir[16]y el *Ubuntu* son entonces, modos de estar, ser y hacer en los que todas las personas nos reconocemos y respetamos desde la diferencia cultural como sujetos históricamente construidos, con saberes proporcionados por el vínculo con el territorio, el lugar, la naturaleza, la cultura y las creencias que son impuestas también desde occidente, y con las cuales expresan tensiones, adaptaciones, sincretismos y rebeldías[17].

Arturo Escobar, junto con otros investigadores decoloniales, nos invitan a pensar y preguntarnos por nuevas prácticas descolonizadoras, ante el avance de estrategias y tecnologías de gobierno de los territorios y las poblaciones consideradas como inferiores. Esto nos permite ratificar lo dicho por las ciencias naturales (Lavoisier): “La materia no se crea ni se destruye solo se transforma”;así, las acciones tendientes a liberarse de la colonialidad del saber, del ser y del poder, hacen que dichas prácticas se transmuten en un nuevo pensamiento y una nueva forma de poder identificar, criticar y problematizar los métodos neoliberales de colonizar territorios, como Escobar afirma:"sus efectos se presentan desde hace décadas, muy diferente al del viejo colonialismo, tanto en los territorios periféricos como en los centrales, es decir en la localidad que traspasa lo nacional” (Escobar, 2010), las experiencias actuales de resistencias étnicas, de esta manera, ratifican y continúan lo que Boaventura de Sousa Santos plantea sobre la necesidad de rastrear el origen colonial de la lógica abismal del pensamiento moderno.

Este nuevo colonialismo globalizado es producto de las diferencias y tensiones producidas por la globalización neoliberal, entendiendo la globalidad desde el punto de vista de Quijano (2000):“La globalización en curso es, en primer término, la culminación de un proceso que comenzó con la constitución de América y la del

[16] “Para el reconocido filósofo Enrique Dussel, la producción de vida se refiere a goce de la vida en plenitud y existe una condición insustituible que es la libertad. Para los pueblos afrodescendientes este principio ha sido arrebatado en el ejercicio mercantil desde el modo de producción esclavista y a pesar que de ello ya han pasado más de quinientos años y aún siguen viviendo xenofobia y anticipaciones a una identidad negativa fincada en el ejercicio de poder “étnico (Cárdenas, 2016, p578).

[17] “El pueblo afro-choteño es más religioso incluso que el mestizo; sin embargo, hicimos el Cristo negro que lo mantenemos rotando en todo el rosario de pueblos del Valle, pero ellos prefieren al Cristo doliente, blanco, de siempre” (Valesca Venegas, 2013). De ahí que no se trata solo de cambiar el color, sino como dice el filósofo africano Emanuel Eze, hay que cambiar el “color de la razón”.(Cárdenas, 2016, p579).

capitalismo colonial/ moderno y eurocentrado como un nuevo patrón de poder mundial" (p193). Su efecto, de larga duración, es una nueva forma de colonialidad.

Dicha colonialidad deja en nosotros prácticas naturalizadas, gestadas a través de hábitos y discursos que no sólo se repiten en los medios de comunicación que clasifican a las personas según categorías como: raza, clase, o género, y las etiquetan, además como primitivas, carentes de desarrollo o progreso, salvajes, basadas en una jerarquización cuyas características son la intención y el efecto de inferiorización de quienes son así etiquetados,

Además, la colonialidad también se refiere a *habitus* convertidos en acciones cotidianas en nuestra vida, por lo cual podemos deducir que la dominación se presenta de muchas maneras y con rostros tan variados, que se hace difícil reconocerla. Un ejemplo de ello, puede ser la hegemonía patriarcal, las prácticas racistas inconscientes y las conscientes, en las cuales aún permanecemos inmersos y que dan origen a formas de violencia de género, de clase y "raza/etnia" y a la xenofobia.

Es importante traer a colación los dispositivos de poder entendidoscon Foucault como las instituciones de control: la familia, la escuela, el Estado, la Nación, las cárceles y los hospitales, entre otros, las cuales son reproductoras de los discursos y las prácticas de poder colonial[18]. Boaventura de Sousa Santos(2010) retoma la crítica a la razón indolente, arrogante, metonímica y proléptica, como consecuencia de los acontecimientos que se dieron en años anteriores, tales como los movimientos industriales, el desarrollo capitalista, el colonialismo y el imperialismo, utilizados para desconocer, eliminar y borrar de la historia todo lo que no fuera igual al poder dominante, causando un epistemicidio de los saberes aborígenes, la eliminación de las subjetividades, y de las culturas de los países colonizados.

[18] "Las cárceles, los hospitales y las escuelas presentan similitudes porque sirven para la intención primera de la civilización: la coacción" (…) "Las relaciones de poder múltiples atraviesan, caracterizan, constituyen el cuerpo social; y estas [...] no pueden disociarse, ni establecerse, ni funcionar sin una producción, una acumulación, una circulación, un funcionamiento del discurso". (Foucault, 1975, p. 14-17)

Lo más relevante de esta investigación es el análisis que hace de las formas de dominación, a las que Boaventura de Sousa Santos 2010 llama mono-culturas, y de las formas de hacer resistencia a ellas, las cuales nombra como *ecologías*, haciendo un llamado para que cada una de ellas realice un movimiento de "*traducción"*, consistente en poner en diálogo las tensiones, entre Occidente y los *otros* y, de esta manera, lograr que tanto las mono-culturas como las ecologías se complementen y construyan un nuevo saber, sistemas, y modos de vivir en forma paralela, logrando así que no haya desconocimiento de la una o de la otra.

Este proceso de reconocimiento es primordial para romper la lógica del actual paradigma (colonial). Por ejemplo, Quijano en *Colonialidad del poder* (2000), expone una forma en la que Ecuador decide apostarle a un modelo económico amable con la naturaleza, pero sucumbe bajo el poder hegemónico de dominación, definido en la política oficial de extracción de los recursos naturales, por parte de los países que están en “el otro lado de la línea”, para el beneficio de los países que tienen la hegemonía sobre la economía mundial, contra otros países que se plantean resolver problemas sociales, como la repartición de las tierras y de las riquezas en formas más equitativas, o, como Santos la llama, desde una "economía solidaria".

Como respuesta al sistema-mundo moderno/colonial, emergen singularidades que se unen y crean colectivos en los que se construyen redes como una forma de resistencia, las cuales permiten aprender de las experiencias recogidas desde los diferentes sujetos que la integran. Una red no tiene un núcleo centralizado ni un único líder, es por esto lo que en ella nadie es imprescindible y, así, todos/todas son bienvenidos, las tensiones no las rompen, al contrario, las construyen desde la diferencia, logrando así que sean más fuertes. En su intercambio constante, se sistematizan las experiencias, los egos se tienen que situar en el mismo nivel de las demás personas, logrando así que llegar al consenso de que lo más importante es el colectivo. En el caso de las redes pedagógicas, compartir el saber se convierte en pilar para los movimientos de maestros, y maestras en los cuales el aprender del otro/la otra, reconocerle, y buscar soluciones a los problemas

comunes que les afectan en lo local, se vuelve el objetivo de la escuela en el territorio (Unda & Medina, 2001).Las redes se organizan para “construir caminos propios […] porque hasta ahora hemos transitado caminos pensados y marcados por *otros*”.(p8)

2.1 LA CATEGORÍA RAZA

En la historia de la humanidad, se repite continuamente la necesidad de conquistar nuevos territorios. Desde el imperio romano, expandido por toda Europa, dominando las entradas y el comercio de los tres continentes: Europa, el norte de África y parte de Asia, en sus prácticas de expansión territorial hacia los pueblos conquistados se implementan la esclavitud, la imposición de la cultura del extranjero, y borrar la historia de los conquistados, a quienes denominarán salvajes, incivilizados o primitivos.

En Europa, Constantino El Grande es el encargado de la legalización e institucionalización del cristianismo por medio del Edicto de Milán, en el año 313 d.C., para lo cual, convocó el Concilio Ecuménico Universal en el año 325 d.C., donde se unifican los dogmas y se sientan las bases de uno de los dispositivos de poder: la Religión. Posteriormente, Teodocio I instaura el cristianismo como dogma universal en todo el imperio romano, en el año 395 d.C., pero con la muerte de este último emperador, se divide el imperio en dos: el occidental, heredado por Honorio y el oriental, heredado a Arcadio.

La caída de Occidente debido a las invasiones de los *bárbaros*, extranjeros provenientes del norte de Europa, da origen a medidas de cierre de fronteras, durante la Edad Media cerca del año 476 d.C., mientras que en Oriente, el imperio bizantino duraría cien años más, centrado en el comercio por el Mediterráneo, cuyo eje era Constantinopla (hoy Estambul).

Como afirman diversos autores decoloniales (Dussel, 1994), la modernidad propiamente dicha no habría iniciado con las revoluciones europeas, sino que ésta habría comenzado con el “descubrimiento” de América, una palabra mágica, la

cual envuelve al comercio mundial, puesto que,“la globalización en curso es, en primer término, la culminación de un proceso que comenzó con la constitución de América y la del capitalismo colonial, moderno y eurocentrado como un nuevo patrón de poder mundial” (Quijano, 2000, p. 193).

Dicho proceso homogeniza y da licencia a Europa, para producir discursos y prácticas deshumanizantes:

> "La posterior constitución de Europa como nueva identidad después de América y la expansión del colonialismo europeo sobre el resto del mundo, llevaron a la elaboración de la perspectiva eurocéntrica de conocimiento y con ella a la elaboración teórica de la idea de raza como naturalización de esas relaciones coloniales de dominación entre europeos y no-europeos. Históricamente, eso significó una nueva manera de legitimar las ya antiguas ideas y prácticas de relaciones de superioridad/inferioridad entre dominados” (Quijano, 2000, p. 197).

Con el comercio Mediterráneo dominado por Oriente, y ante la necesidad de comerciar con Lejano Oriente, occidente, España se embarca en una aventura por el Atlántico con la grata sorpresa con encontrarse, por accidente, con un territorio rico que partirá la historia, ya que, sin esta suerte, no existiría posteriormente Europa ni se habría desarrollado el paradigma de la modernidad:

> "La progresiva monetización del mercado mundial que los metales preciosos de América estimulaban y permitían, así como el control de tan ingentes recursos, hizo que a tales blancos les fuera posible el control de la vasta red preexistente de intercambio comercial que incluía, sobre todo, China, India, Ceylán, Egipto, Siria, los futuros Lejano y Medio Oriente. Eso también les hizo posible concentrar el control del capital comercial, del trabajo y de los recursos de producción en el conjunto del mercado mundial. Y todo ello fue, posteriormente, reforzado y consolidado a través de la expansión de la dominación colonial blanca sobre la diversa población mundial". (Quijano, 2000, p198)

Esto nos lleva al primer instrumento de dominación social, universal el de la categoría *raza*.

2.1.1Surge la invención de una categoría llamada raza: Es colonialidad del poder.

Después de la contextualización de las prácticas esclavistas de épocas pasadas, y de Occidente, con su herencia del imperio romano, el "descubrimiento de América" hizo posible y necesaria un nuevo modelo económico eficaz, eficiente y duradero, con lo cual, el capitalismo se instaura como el nuevo modelo global, como:

> "La nueva estructura de control del trabajo. De otro lado, en el proceso de constitución histórica de América, todas las formas de control y de explotación del trabajo y de control de la producción-apropiación- distribución de productos, fueron articuladas alrededor de la relación capital-salario (en adelante capital) y del mercado mundial. Quedaron incluidas la esclavitud, la servidumbre, la pequeña producción mercantil, la reciprocidad y el salario" (Quijano, 2000 p. 209).

Una de las prácticas legitimadas por el naciente capitalismo consistió en categorizar a las personas de los países colonizados por su *raza*, con lo cual, pasaron a servir como mano de obra gratis, y convertirse en el músculo del modelo económico es así como:

> "De ese modo, raza[19] se convirtió en el primer criterio fundamental para la distribución de la población mundial en los rangos, lugares y roles en la estructura de poder de la nueva sociedad. En otros términos, en el modo básico de clasificación social universal de la población mundial" (Quijano, 2000, p. 195).

[19] Edward Long, administrador colonial, analista y célebre historiador en su tiempo de Jamaica, es señalado por la académica Friedemann, como una de las voces autorizadas que impulsó buena parte de los estereotipos que, durante tantos años, se adjudicaron a las personas afrodescendientes, a las comunidades negras.El uso de la expresión raza, como tantas otras ideas, no surgieron de la nada. Son maneras de ver y de pensar la realidad, que pretenden unos determinados fines, más o menos explícitos. De hecho, ni siquiera el propio Edward Long la empleó. Él se refería a las personas de piel negra, como, 'quizá', 'especies de un mismo género'; no habla de diferentes *razas*. De hecho, la famosa clasificación de Carlos Linneo, habla de variedades de '*homo'*. El concepto de *raza*, que originalmente se refería a un linaje, a una descendencia, a una cultura, comenzó a adquirir otro sentido, una connotación de carácter 'naturalista', 'biológico', aceptado plenamente a finales del siglo XVIII e inicios del XIX. Las concepciones racistas contemporáneas surgen de manera prioritaria en aquellos años, no han estado siempre.En un momento fueron atendidas, se esparcieron, y ahora permanecen ocultas en las estructuras sociales,Edward Long publicó en Londres en 1774 su historia de Jamaica, reimpresa en 1788 en los Estados Unidos, en la que promovió la noción de 'raza' y los estereotipos en torno a la supuesta superioridad de la 'blanca' y la inferioridad de la 'negra'. (…) Uno de los autores importantes en esta tarea será el naturalista sueco Carlos Linneo (1707 a 1778), que en su sistema natural (*sistema naturae*) establece que el género humano se divide en cuatro grandes grupos los europeos *albus*, (blancos); los americanos, los asiáticos y los africanos, empleando la palabra (*niger*).(T691-12 Estudios desde la jurisprudencia de la Corte Constitucional, 2012)

Es decir, la categoría *raza* es un invento desde occidente y se construye bajo una codificación entre los conquistadores y los conquistados, y una supuesta inferioridad biológica y de su fenotipo que llevan a la jerarquización de los sujetos, y a pesar de que históricamente los pueblos invadidos y conquistados eran sometidos y esclavizados; tal categoría sólo aparece desde América:

> "La idea de raza, en su sentido moderno, no tiene historia conocida antes de América, quizás se originó como referencia a las diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados, pero lo que importa es que muy pronto fue construida como referencia a supuestas estructuras biológicas diferenciales entre esos grupos" (Quijano, 2000, p. 195).

Bajo estas premisas, queda constituido y legitimado, uno de los eslabones más fuertes del nuevo sistema mundo moderno/colonial, el vínculo entre el capitalismo y la *colonialidad* del poder, instaurados hasta hoy día, pero que, como el camaleón, solo cambia de color, algo muy preocupante y peligroso ya que se convirtió en un paradigma, construido y naturalizado para inferiorizar los otros, situación que perdura en las relaciones interpersonales e intragrupales de nuestro diario vivir; con respecto a esto Quijano que tanto la colonialidad del poder como el capitalismo mundial que surge con la trata esclavista trasatlántica y el comercio con América, basados en la explotación del trabajo ajeno, se refiere a:

> "Las nuevas identidades históricas producidas sobre la base de la idea de raza, fueron asociadas a la naturaleza de los roles y lugares en la nueva estructura global de control del trabajo. Así, ambos elementos, raza y división del trabajo, quedaron estructuralmente asociados y reforzándose mutuamente, a pesar de que ninguno de los dos era necesariamente dependiente el uno del otro para existir o para cambiar" (Quijano 2000,p. 196).

Llegados a ese punto trataremos de profundizar sobre el paradigma raza: qué es, cómo se instaura y algunos ejemplos de prácticas de este paradigma naturalizado.

2.1.2 Raza como paradigma.

Para empezar, es preciso señalar que, en la década de 1960 Thomas Kuhn(p319)afirma que un *paradigma* es un modelo o un patrón científicamente instaurado en un contexto epistemológico. Desde el punto de vista científico, este concepto se refiere a todo un sistema de creencias, pensamientos y prácticas de conocer instaurados, generalmente desde la niñez, cuyas premisas se aceptan como ciertas o falsas, sin ponerlas a prueba mediante un nuevo análisis.

Etimológicamente el término paradigma proviene de la palabra griega (paradigma) en griego παρά [pará] ("junto") y δεῖγμα [deīgma]que significa modelo, y a su vez tiene otras raíces que significan demostrar. Pero ¿cómo nace un paradigma? Kuhn alude a una experiencia que narra cómo un grupo de científicos se reúne a hacer un experimento y lleva a un grupo de cinco chimpancés a una jaula; en el medio de ella, colocan una escalera y en su cúspide, un racimo de bananos. Cuando un mono trataba de subir la escalera, los científicos lanzaban un chorro de agua fría, sobre los que estaban en el suelo; después de un tiempo, los chimpancés golpeaban al que intentaba subir la escalera, pero al cabo de un rato, se dieron cuenta que ya ningún mono subía la escalera, a pesar de la tentación de los bananos. Entonces, los científicos sustituyeron a uno de los monos, llegó rápidamente e intentó subir la escalera, pero fue alcanzado y golpeado por los demás. Después de algunas palizas, el nuevo integrante no lo volvió a intentar, pero nunca supo por qué tal golpiza; el segundo fue sustituido y también fue golpeado, por el integrante que acababa de llegar antes que él, y cambiaron así a todos los antiguos chimpancés pero los nuevos fueron golpeados por los que iban quedando, es así que los cinco nuevos novatos fueron golpeados sin saber los motivos, sin recibir el chorro de agua fría, pero seguían golpeando al que intentara subir la escalera.

Si se les pudiera preguntar el porqué de las palizas a sus compañeros, con certeza ellos responderían, “no lo sabemos, pero acá siempre las cosas se han hecho de esa manera”, ¿te suena este razonamiento? Es por situaciones como

éstas que Albert Einstein, dijo que “solo hay dos cosas infinitas en el mundo, el universo y la estupidez humana”.

Para poder abordar el cómo la hegemonía, domina y esclaviza culturas completas, por sus intereses del capital, Entonces podemos inferir que el poder hegemónico instauró su discurso y sus prácticas en los países dominados, a los cuales nombró como sus colonias, por medio de tres pasos importantes que Quijano (2010) resume así:

En primer lugar, expropian a las poblaciones colonizadas, sus saberes, sus lugares, y su territorio entre ellos más importante de sus descubrimientos, los valores culturales- todos aquellos recursos que resultaban más aptos para el desarrollo del capitalismo y con los cuales se puede construir el beneficio del centro europeo, son saqueados y asumidos como propios.

En segundo lugar, reprimen tanto como se puede, por medio de prácticas del miedo, con distintas variables y medidas según los casos, las formas de la producción de conocimiento de los colonizados, junto con sus patrones de producción de diferentes sentidos su universo simbólico, su cosmovisión y su ser, patrones de expresión que entre otras cosas, son parámetros que tienen que ser adoptados, para poder comunicarse.

En tercer lugar, forzaron en diferentes formas y medidas, según la singularidad de los casos, a los colonizados a aprender parcial y, después, totalmente, la cultura de los dominadores, en todo lo que fuera útil para la reproducción del sistema de dominación, esto ya sea en el campo de la actividad material, tecnológica, como de la subjetiva, especialmente religiosa. Es este el caso de otra institución instaurada para la dominación: la religiosidad, la Iglesia en especial la judeo-cristiana[20].

[20] “El pueblo afrochoteño es más religioso incluso que el mestizo, sin embargo, hicimos el Cristo negro que lo mantenemos rotando en todo el rosario de pueblos del Valle, pero ellos prefieren al Cristo doliente, blanco, de siempre” (Valesca Venegas, 2013). De ahí que no se trata solo de cambiar el color, sino como dice el filósofo africano Emanuel Eze hay que cambiar el “color de la razón”. (Cárdenas, 2016, p559- 587)

Es ahora donde se puede considerar que el paradigma moderno atado a la categoría *raza* surge como el más importante eslabón del modelo económico, político y social, para poder jerarquizar a las personas y, en ese orden, darles una participación en los roles de la sociedad y del patrón económico en el cual –históricamenteestán inmersos ahora con el capitalismo:

> "Configuraron así un nuevo patrón global de control del trabajo, a su vez un elemento fundamental de un nuevo patrón de poder, del cual eran conjunta e individualmente dependientes histórico-estructuralmente. Esto es, no sólo por su lugar y función como partes subordinadas de una totalidad, sino porque sin perder sus respectivas características específicas y sin perjuicio de las discontinuidades de sus relaciones con el orden conjunto y entre ellas mismas, su movimiento histórico dependía en adelante de su pertenencia al patrón global de poder" (Quijano,2000 año, p209).

En consecuencia, se prioriza al europeo–mediante el artificio de la *raza*- en la jerarquización de los pueblos conquistados y ahora esclavizados, en el marco del nuevo comienzo mercantil que dará lugar a la acumulación del capital, como se abordará en el siguiente apartado.

2.1.3 Raza como dispositivo de clasificación social.

El capitalismo mundial se constituyó, desde su partida, con base en la díada colonial/moderna y euro centrada. Sin relación clara con esas específicas características históricas del capitalismo, el propio concepto de “moderno sistema-mundo-colonial”, no tendría sentido (Quijano, 2000, p200).

Ya abierto el nuevo panorama del capitalismo, fundamentado en la producción y la extracción de bienes naturales, era también necesario tener la mano de obra para que fuera el motor del modelo, lo que conllevo al enriquecimiento de unos pocos y el sacrificio de muchos:

> La clasificación racial de la población y la temprana asociación de las nuevas identidades raciales de los colonizados con las formas de control no pagado, no asalariado, del trabajo, desarrolló entre los europeos o blancos la específica percepción de que el trabajo pagado era privilegio de los blancos. La inferioridad racial de los colonizados implicaba que no eran dignos del pago de salario (Quijano, 2000,p199).

Para que el sistema del trabajo funcione, es urgente para los europeos contar una categoría como *raza*, que jerarquizara a las personas colonizadas, clases sociales, en cuyo orden también serían distribuidos los trabajos, salarios y roles dentro de la sociedad, siendo el varón, blanco, católico, europeo, la cabeza de la pirámide, coincidiendo, pues, con lo que dice Quijano:

> "Esa colonialidad del control del trabajo determinó la distribución geográfica de cada una de las formas integradas en el capitalismo mundial. En otros términos, decidió la geografía social del capitalismo: el capital, en tanto que relación social de control del trabajo asalariado, era el eje en torno del cual se articulaban todas las demás formas de control del trabajo, de sus recursos y de sus productos" (p218).

Lo cierto es que, con la invasión a América y la nueva perspectiva y nuevos hallazgos de riquezas, y con la progresiva presencia de colonos europeos en América, era imperativo tener el poder adquisitivo de bienes y tierras, y, además el control sobre las personas que podrían manejar esas tierras y hacerlas producir al menor costo económico. Es allí donde, con la jerarquización que hace la categoría raza, España cumple su mayor propósito y es la de tener el poder sobre las personas y con ello, dar paso a la esclavización de pueblos y culturas enteras, durante la invasión, y conquista de América, con el efecto de que la población que ella habitaba fue casi exterminada. Los historiadores dicen que, en las guerras de conquista, murieron alrededor de 5.000 aborígenes por acciones armadas; por las enfermedades que traía el conquistador, alrededor de 25.000 y los restantes eran sometidos a trabajos forzosos hasta la muerte.

Debido al casi exterminio de la mano de obra indígena en las minas, y la imposibilidad de contar con personas para hacer los trabajos más pesados, españoles, portugueses y después ingleses, franceses, holandeses y belgas, secuestran en África unos seres más fuertes y que pueden resistir los tratos inclementes mucho más que los indígenas, a quienes denominarán en adelante *negros*. La trata trasatlántica de personas africanas esclavizadas será un sórdido mercado que se instaura hacia 1500 d.C., lo que daría lugar a que el orden social o la jerarquía social instaurada en América se enmarcará de la siguiente forma, en la parte primera y angosta de la pirámide está el hombre blanco, católico español, dueño de las tierras las plantaciones, y los nuevos terratenientes de América:

> Desde esa perspectiva eurocéntrica, ciertas razas son condenadas como "inferiores" por no ser sujetos "racionales". Son objetos de estudio, "cuerpo" en consecuencia, más próximos a la "naturaleza". En un sentido, esto, los convierte en dominables y explotables. De acuerdo al mito del estado de naturaleza y de la cadena del proceso civilizatorio que culmina en la civilización europea, algunas razas —negros (o africanos), indios, oliváceos, amarillos (o asiáticos) y en esa secuencia- están más próximas a la "naturaleza" que los blancos (Quijano, 2000, p 213).

En la segunda parte de la pirámide se ubicarán los *criollos* que eran los descendientes de españoles, pero nacidos en América, eran los Ilustrados, cuyos centros de aprendizaje o escuelas les hacía parte de las élites en los colegios o universidades como el Mayor de San Bartolomé, el Agustiniano, El Rosario, entre otros, se preparaban académicamente. Después seguirían los *mestizos*, hijos(as)del hombre blanco, con la mujer india, casi siempre producto de una violación, como consecuencia de los primeros viajes de Colón, donde la tripulación (ex convictos y pobres históricos de la península, aventureros, en su mayoría), violan a las indígenas, a quienes ven como puras, desnudas e inocentes, pero por conquistar, y a los varones indígenas como "afeminados".

Los mestizos son libres, pero tratados como bastardos, aunque puede aprender oficios y se va convirtiendo en lo que, posteriormente, al mezclarse con

los *criollos,* sería la burguesía de la nueva América. Más abajo, se ubicarían los indígenas, por ser nativos, y, tras las acciones legales obtenidas por Bartolomé de las Casas, protegidos por estar condenados a su casi exterminio, pero fueron obligados a ser la servidumbre y a realizar labores domésticas de las haciendas, y los demás, fueron ubicados en resguardos.

Por último, se ubicaban los *esclavos, negros y negras*, esclavizados, traídos desde África, como mano de obra fuerte, capaces de sobrevivir a las inclemencias del clima y los azotes del amo, que eran considerados objetos, “piezas de Indias”, vendidos como bestiaso animales al ser considerados subhumanos; las mujeres jóvenes, en etapa fértil las pagaban más caro por su capacidad de reproducirse o engendrar y así mejorar el poder adquisitivo del hombre blanco en ese último eslabón de la pirámideexiste otra jerarquización, los *mulatos*, hijas e hijos del hombre blanco, con la esclava, como consecuencia de una violación sexual, acto inexistente para el esclavista, ya que todas estas personas les pertenecían y era su derecho acceder al cuerpo de ellas, por ser su dueño.

El *zambo* hijo de padre negro o indígena, con mujer negra o indígena, siempre eran escondidos en los resguardos y protegidos de la esclavización, si la mujer era indígena; le sigue el negro/la negra nacido en América, nacido siendo esclavo, y por último, el negro traído de África, un “animal indomable”, el cual necesita del azote del látigo, el sol y el hambre, para gobernar sobre su cuerpo. En esta clasificación, desde el segundo eslabón de la pirámide la forma de racialización significa un proceso complejo de *colonialidad* que afecta las dimensiones del ser, del saber y, por último, del poder, cuestión no se efectúa metódicamente, muchas veces pasa simultáneamente como consecuencia de la conquista y de la colonia. Quijano (2000),lo analiza con la siguiente reflexión:

> "El poder colonial tuvo dos implicaciones decisivas, la primera, es obvia: todos aquellos pueblos fueron despojados de sus propias y singulares identidades históricas. La segunda es, quizás, menos obvia, pero no es menos decisiva: su nueva identidad racial, colonial y negativa, implicaba el despojo de su lugar en la historia de la producción cultural de la humanidad. En adelante, no eran sino razas

inferiores, capaces sólo de producir culturas inferiores. Implicaba también su reubicación en el nuevo tiempo histórico constituido con América primero y con Europa después: en adelante eran el pasado" (p 213).

2.1.4 Secuestro y esclavismo[21].

Es necesario recordar que la palabra 'esclavo'[22], corresponde a formas de sometimiento de unos seres humanos por otros, pero su uso es relativamente moderno[23], pues se adoptó pocos años antes de la invasión a América, cuando el tráfico, y la trata de personas se hacía por el Mediterráneo, fundamentalmente. El concepto es subsidiario de la palabra eslava 'slověninŭ', gentilicio o etnónimo que se otorgaban a sí mismos los pueblos eslavos, víctimas del tráfico en el Oriente medieval. En el siglo XV, el tráfico de mercancías y esclavos se fue debilitando notoriamente por el Mediterráneo, al abrirse las rutas del océano Atlántico, lo que dio apertura a otro lugar para un gigantesco comercio de todo tipo, particularmente de personas, hombres, mujeres y niños, entre Europa, África y América. Los esclavos negros eran obtenidos en las costas de África occidental, mediante trueque por productos europeos, a menudo insignificantes. Los comerciantes recibían entonces el nombre de 'negreros'[24], lo mismo que sus medios de transporte. La trata de 'negros' dio origen a uno de los desplazamientos humanos más importantes, y dolorosos de la historia.

[21]Información tomada desde T 691, 2012 Estudios desde la jurisprudencia de la Corte Constitucional.

[22]"ESCLAVO: Nombre que sustituyó al antiguo de siervo o persona que estaba bajo el dominio y voluntad de otra. – Los esclavos se obtenían, en la antigüedad, principalmente entre los prisioneros de guerra y así lo reconocía el derecho de gentes de la época. Al organizarse el tráfico en América, los esclavos se conseguían por compra, suponiendo erróneamente que en África eran 'rescatados' de la esclavitud en que se encontraban, a causa de las guerras tribales, pero ello no fue sino la excepción. Existía una verdadera organización y acuerdo, entre europeos y jefes tribales, para secuestrar a los negros en forma permanente e injusta. En América el esclavo fue, de preferencia, el negro traído del África. Algunos de sus derechos humanos fueron reconocidos, al menos legalmente, por la tradición jurídica española. Sin embargo, en la práctica fue considerado como un semoviente o, las más de las veces, como cosa. […] || El nombre de los *esclavos* [eslavos] (pueblo de la cepa indoeuropea al este de Europa), se ha generalizado con la más lastimosa significación: *esclavo*, pg. *escravo*, fr. *escalve*, it. *schiavo*, ingl. *slave*, holand. *slaaf*, alt.al. sklave, etc. En diversas guerras fueron hechos prisioneros en gran número, de modo que al latín el nombre *saclavus* entró ya como sinónimo de cautivo (T691, 2012).

[23]Quijano, en su texto *Colonialidad del poder* (2000), se refiere a la modernidad como: "referido, sólo o fundamentalmente, a las ideas de novedad, de lo avanzado, de lo racional-científico, laico, secular, que son las ideas y experiencias normalmente asociadas a ese concepto, no cabe duda de que es necesario admitir que es un fenómeno posible en todas las culturas y en todas las épocas históricas. Con todas sus respectivas particularidades y diferencias, todas las llamadas altas culturas (China, India, Egipto, Grecia, Maya-Azteca, Tawantinsuyo) anteriores al actual sistema-mundo, muestran inequívocamente las señales de esa modernidad, incluido lo racional científico, la secularización del pensamiento, etc." (Quijano, 2000,p203).

[24] Históricamente, eso significó una nueva manera de legitimar las ya antiguas ideas y prácticas de relaciones de superioridad/inferioridad entre dominados y dominantes. (Quijano 2000, p203),

No debe olvidarse que no todos los pueblos de África proveyeron de esclavos a América. Poco a poco, el tráfico se fue refinando. Debe recordarse que, inicialmente, llegaron al nuevo continente pocos negros, pues se tiene noticia que en los barcos de los conquistadores vinieron moros, judíos, berberiscos e incluso blancos, esclavizados que provenían de los Países Bajos, recién convertidos a la fe cristiana. En un momento dado, la Corona española prohibió el paso de esclavos de origen moro, berberisco o judío y estableció que el negro africano, para ser traído a América, debía haber sido criado en España por cristianos; pero, con el correr del tiempo, se exigió que fuera únicamente *bozales*, es decir, recién sacados del África, sin saber castellano ni conocer los usos y costumbres de los europeos, para así legitimar sus prácticas de dominación. La Corona también prohibió el paso de personas negras provenientes de ciertos grupos étnicos islamizados, ya que eran considerados herejes, objeto de las guerras durante la Edad Media, en las llamadas Cruzadas, o Guerras Santas.

El tráfico humano, además, prefirió a individuos de ciertas agrupaciones étnicas y condiciones físicas específicas y de mayor capacidad de adaptación al régimen de la esclavitud:

> El negro africano tenía un precio especial, como mercancía importada, en el cual se incluían así mismo los gastos de captura o compra y su traslado a América. Además, se les atribuía notoria superioridad física y mayor destreza frente al criollo y al indio. Según los traficantes de la época, cada grupo étnico presentaba algunas cualidades y características somáticas específicas, lo cual influía muchísimo en el mercado esclavista: así, por ejemplo, los de Angola era muy apreciados por su complexión y notoria habilidad, los Arará valían mucho por su notable educación y se decía que los de Mozambique era amables e inteligentes, aunque muy débiles […]. A medida que pasaron los años, el número de esclavos criollos resultó superior al de los traídos de África, que cada vez valían más." (Triana Antorveza, H. 2005, 53 - 57).

Con el correr del tiempo, los 'negros libres' no quisieron equiparse con sus congéneres esclavos y adoptaron entonces denominarse a sí mismos con la

expresión *'moreno'*, para señalar la diferencia basada en prácticas de blanqueamiento. Eso mismo ocurrió con los '*mulatos libres'*, que pasaron a llamarse '*pardos*'", para eliminar así, supuestamente la estigmatización por su color de piel.

Aunque en varias ocasiones se reconocieron derechos a los siervos, posteriormente llamados 'esclavos', estos no eran observados y cumplidos cabalmente. De hecho, en 1789, cuando se aprobó una legislación unificada en la materia luego de largos debates, la misma no se pudo aplicar, en razón a las demandas y las quejas de los hacendados americanos, quienes defendían y respaldaban el régimen esclavista[25]. Luego, con la aparición de la República, el término 'esclavo' daría lugar nuevamente al uso de una expresión relacionada con el siervo, a saber, el 'sirviente'.

La esclavitud y las prácticas derivadas de ella, hoy en día, no son un fenómeno controlado y superado[26], porque lamentablemente, se sigue cometiendo este crimen, en la medida en que se siguen practicando formas de esclavitud contemporáneas, que se alimentan del trabajo de personas de todas las edades, géneros, creencias, etnias y culturas. Los esclavistas contemporáneos usan figuras y estrategias capitalistas de mercado que tratan de organizar y legalizar la institución de la esclavitud dentro del nuevo contexto normativo republicano (como la 'esclavitud voluntaria'[27]).En su novela histórica "Raíces", Haley (1975) relata

[25]Triana y Antorveza, (2005) en su *Léxico Documentado para la historia del negro en América*, (Siglos XV-XIX)., dice al respecto: "Bajo el Título de Carolino Código Negro se preparó un borrador en 1784, que luego fue presentado al supremo Gobierno en 1785. Luego de larga demora y numerosas y grandes alteraciones en la Corte, se preparó la Real Cédula de 1789, que no pudo ser puesta en la práctica por oposición en América de los grandes hacendados, al afirmar que la metrópoli no conocía las verdaderas necesidades de sus colonias y por lo tanto no podía legislar con acierto acerca del estado civil y político del a que, en algunas posesiones, era población preponderante. […]" (p. 118)

[26]"ESCLAVITUD: Condición de una persona privada de la libertad y de su capacidad de obrar a su antojo y voluntad. – Jurídicamente el esclavo era propiedad privada del amo y estaba sujeto a su voluntad. La esclavitud se heredaba por las madres esclava, aun siendo el padre libre y daba estigma de infamia. Como institución, la esclavitud nació desde muy antiguo. La de los africanos negros fue particularmente incentivada por los europeos y los árabes. La esclavitud como comercio se desarrolló a raíz del Descubrimiento, llegando a ser una de las actividades más rentables, explotada por los portugueses, holandeses, ingleses y franceses particularmente. […]" (Triana y Antorveza, 2002, p119 -123).

[27]"ESCLAVITUD VOLUNTARIA: Figura que intentó restablecer la esclavitud en México en 1865, consistente en la renuncia a la libertad de un negro, blanco o mestizo en favor de un patrón, durante un plazo determinado, en el cual aquél tenía obligación de alimentar, vestir y pagarle cierta cantidad de dinero al esclavo voluntario. En las Antillas y otros lugares de la América hispana también se discutió ampliamente sobre el asunto. En México se intentó durante el gobierno de Maximiliano de Habsburgo (GÁLVEZ JIMÉNEZ, 1995). La traída de 'chinos' a algunos países resultó ser el exponente concreto de dicha modalidad."(Triana y Antorveza, 2002,p119- 123.)

cómo Kunta Kinte pregunta a su padre qué es la esclavitud en África, y éste responde de la siguiente forma:

> "¿Por qué algunos son esclavos, y otros no? –preguntó.
>
> - Omoro le dijo que las personas se convertían en esclavos de diferentes maneras. Algunos eran hijos de madres esclavas. Le nombró algunos que vivían en Juffure, y que Kunta conocía. Algunos eran los padres de sus propios compañeros de Kafo. Otros, dijo Omoro, habían estado a punto de morirse de hambre en su aldea natal y habían ido a Juffure rogando ser esclavos de alguien que los alimentara y les diera techo. Otros –y nombró algunas de las personas más viejas de Juffure– habían sido enemigos, y fueron hechos prisioneros.
>
> Se convirtieron en esclavos porque no fueron lo suficientemente valientes para preferir la muerte antes de ser capturados como prisioneros –dijo Omoro. (…) Aunque todos esos eran esclavos, dijo, eran gente respetable, como Kunta bien sabía. –Sus derechos están garantizados por las leyes de nuestros antepasados –dijo Omoro, y le explicó que todos los amos debían dar comida, ropa, una casa, una porción de terreno para trabajar a medias y también un marido o una mujer"(p. 27)

También, simplemente la esclavización se produce de manera ilegal, por lo que el comercio de seres humanos sigue siendo una realidad como se puede evidenciar en prácticas como la trata de personas a Europa, Japón y otros países, para ejercer la prostitución forzada, o la miseria en la que se encuentran personas, en India, Vietnam, China, trabajando en condiciones paupérrimas para multinacionales, en este mercado global, entre otros.

2.1.5 Presencia de lo negro en América.

Para comenzar con el proceso de argumentación en esta parte del capítulo, quiero contextualizar un poco sobre el origen de la palabra NEGRO,su uso en el lenguaje, ya que su empleo es una constante en todo el cuerpo del presente documento. Su abordaje es necesario desde la genealogía con el propósito de problematizar el uso deltérmino, porque las distintas acepciones del mismo reforzarán prácticas justificativas para que millones de seres humanos sean

dominados, colonizados, sometidos, y esclavizados, y aunque hay políticas institucionales y leyes que se han promulgado en especial en los últimos cincuenta años a nivel mundial, en lugares como Colombia, la población afro colombiana, negra, palanquera y raizal, se encuentra sumergida aún en la marginalidad y la miseria, al igual que otras comunidades afrodescendientes en la región.

El uso y origen de la expresión 'negro' para hacer referencia a las personas originarias y provenientes del África es muy antiguo. Además del uso de la expresión para referirse al color, según documentos tienen varios usos en el *Léxico Documentado para la historia del negro en América*, presenta la siguiente manera de empleo[28].

> "Negro: [1]: 1. Voz derivada del sustantivo latino *niger*, *nigri* (Corominas, 1987, 413). Individuo originario de África.– Los griegos, desde muy antiguo conocieron a hombres y mujeres naturales de África, cuyo color denominaron melas, mélanos (…), al observar la piel diferente que tenían los habitantes de Etiopía, quizás los primeros africanos conocidos por el mundo clásico. También desde muy antiguo se empleó la expresión 'etíope' para referirse a los africanos, uso que entró al lenguaje literario europeo y al latín empleado por la Iglesia Católica. También el Antiguo Testamento empleó con cierta frecuencia dicho término. […]"(T 691-2012)

Otro de los usos que el colonialismo y la hegemonía racista dejó en la sociedad contemporánea, como manifestación de la colonialidad del ser, es usar el término 'negro' para referirse a una rama del género humano, clasificada por su 'raza' en los siguientes términos,

> […] rama del género humano, originalmente africana, cuyos caracteres morfológicos describen a individuos que se reconocen 'por el color negroide de la piel, el cabello crespo, los labios gruesos y la nariz platirrina.' […]"(t-691-2012)[29].

[28]"Negro [2]: Voz procedente del término latino *niger*, *nigra*, *nigrum* que emplearon desde muy antiguo los romanos para designar lo que, en su concepto de época, no tenía color ni luz, como el carbón y la boca de un túnel. – Posteriormente se creyó que el negro era un color más. […]"TRIANA Y ANTORVEZA, Humberto (2005) *Léxico Documentado para la historia del negro en América*, (Siglos XV-XIX). Tomo VI: N-O. Instituto Caro y Cuervo. Bogotá, 2005. Pag. 105

[29]En el mismo sentido, en el mismo texto citado aparece: "[NEGRO] […] Persona cuyo color de la piel es oscuro por razón de la proporción de melanina en sus pigmentos, con un arco de matices variantes desde el color achocolatado oscuro hasta uno próximo al del carbón de leña, pero con tonalidades azules o rojizas desviadas de los reflejos sanguíneos. […]."

Pero sin duda, el uso de la expresión 'negro' más característico de los tiempos en que el crimen de la Trata Transatlántica se apropió y utilizó toda su violencia con algunas de las personas secuestradas y esclavizadas en el África, era emplearla para referirse, precisamente, a una persona dominada, sometida y esclavizada, proveniente de ese continente. Una de las consecuencias que generó este uso semántico, es obliterar el hecho de que la esclavitud nunca había sido asociada con un determinado color de piel, ni siquiera en el continente americano. Dice al respecto el Léxico Documentado para la historia del negro en América: "*Negro [3]: Esclavo traído a América desde África en un periodo doloroso de la historia del mundo con el objeto de apoyar la invasión, y saqueo en el periodo, de conquista y colonización de América*" (**TRIANA Y ANTORVEZA**,2005 p 105-107).

Así este concepto que atribuía el adjetivo "negro" se convirtió, progresivamente en un sustantivo, usado en los siglos XVI y XVII como sinónimo de esclavo, lo cual nos remite al origen de la esclavitud y la trata de personas, que es tan antigua como la humanidad, pero su empleo omite que las personas así convertidas en esclavas se sustrajeron generalmente de diferentes sociedades tradicionales, que poseían una diversidad de culturas y pertenecían a grupos étnicos diferenciados de los dominadores, en distintos períodos históricos y en circunstancias todavía no superadas en la actualidad.

A pesar de que las leyes españolas de la Edad Media permitían el ejercicio por herencia de la esclavitud, en todas las colonias americanas, debido a la relación de poder jerárquico y asimétrico entre conquistadores y conquistados, estas prácticas instauradas de esclavización obedecerían a costumbres propias de los pueblos que habitaban la península ibérica, tanto por españoles como portugueses. Pero dichas prácticas no dejaron de encontrar resistencias, reproches y críticas específicas y significativas, incluso en el seno de la sociedad colonial, pero fueron legitimadas por diversas normas; por ejemplo, el rey Alfonso X, "el sabio", quien, aunque incorporó en su legislación conocida como Las Siete Partidas, la figura de la servidumbre, dicha expresión era empleada entonces para

hacer referencia a la esclavitud[30], y no logró cambiar lo que se había convertido en un *habitus*[31]. Bourdieu lo define como:

> "Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de *disposiciones* duraderas y transponibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, en tanto que principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para conseguirlos, objetivamente 'reguladas' y 'regulares' sin ser para nada el producto de la obediencia a reglas, y siendo todo esto, objetivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un jefe de orquesta." (Bourdieu, 1980, p 88-90)

Otra perspectiva consultada en el rastreo de la construcción de prácticas discursivas sobre lo negro como asociado a la esclavitud, nos ofrece nuevas hipótesis: la presencia de afrodescendientes en Europa, y concretamente en España, ocurre antes de llegar Colón a América. Las invasiones árabes a España serán –entonces- el origen de esta presencia[32]. De hecho, algunas personas africanas arribaron provenientes directamente de España al Nuevo Mundo y no de África, explicando así otra idea de la génesis de su presencia en América. Durante el siglo XV, antes del descubrimiento de América, el negocio del comercio de personas

[30]"Según las Siete Partidas, 'Servidumbre es postura e establecimiento, que fizieron antiguamente las gentes, por la qual los omes que eran naturalmente libres se fazen siervos: e se meten a señorío de otro, contra razón de natura'. Ley I, Título XXI, Partida IV". En: TRIANA Y ANTORVEZA, Humberto, 2005, p. p117).

[31]Por habitus Bourdieu entiende el conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Estos esquemas generativos están socialmente estructurados: han sido conformados a lo largo de la historia de cada sujeto y suponen la interiorización de la estructura social, del campo concreto de relaciones sociales en el que el agente social se ha conformado como tal. Pero al mismo tiempo son estructurantes: son las estructuras a partir de las cuales se producen los pensamientos, percepciones y acciones del agente:
"El habitus se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles -estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir" (Bourdieu, 1972: p178)

[32]Para el siglo VIII, los árabes llegaron a España con esclavos *negros* de Sudán y de varios pueblos limítrofes con el desierto y situados en su costado meridional. Sus descendientes, más los que luego se añadieron, se quedaron principalmente en Andalucía, tanto en el sector rural como urbano. De acuerdo con las normas islámicas imperantes entonces, el estado de servidumbre no era duradero ni penoso, en especial se reconocía a Alá como Dios y Mahoma como profeta.(Triana y Antorveza, 2006, p. 34).

esclavizadas existió en Europa, en especial entre los portugueses, quienes controlaban buena parte de las rutas del comercio con África:

> Entre los años 1420 y 1480, los portugueses se especializaron en el descubrimiento y aprovechamiento de la costa occidental de África. […] Aunque inicialmente las pretensiones lusitanas no giraban en torno a la búsqueda de esclavos, sin embargo, ocurrió que, hacia 1441, al regresar a Portugal, los expedicionarios Antam Gonçalves y Nuño Tristán llevaron varios cautivos en las sentinas de sus embarcaciones. Dos de éstos, tomados sobre el Cabo Bojador, prometieron a sus captores que, si los devolvían sanos y salvos a sus lares nativos, les pagarían óptimamente con esclavos negros –hombres y mujeres– y también les darían otros regalos, incluyendo polvo de oro. Acodiciados los lusitanos por la propuesta, los entregaron a los suyos y fueron espléndidamente recompensados. Varios de los esclavos negros recibidos como rescate fueron enviados al papa Eugenio IV, y los demás se vendieron en los mercados de Lisboa con inesperado beneficio." (Triana y Antorveza, 2005, p. 24).

Desde ese período, se acentuó la presencia de población *negra* en la península ibérica, en especial al sur de España. Como dice el profesor Triana y Antorveza: "no había nacido Colón cuando ya algunos aspectos culturales negro africanos eran reconocibles en suelo hispánico":

> La presencia del negro se acentuó con particular notoriedad en el sur de Europa, y especialmente en algunas ciudades: Huelva, Cádiz, Sevilla, Málaga, Almería, Granada y Córdoba. A finales del siglo XVI, cerca 100.000 negros moraban en tierras españolas, aunque comenzaron a disminuir durante los siglos XVII y XVIII. Con el tiempo, Sevilla creció el número de negros a tal punto, que, por ejemplo, de casi medio millón de habitantes que tenía el arzobispado, 14.670 eran esclavos y abundaban mucho los horros. […]"(Triana y Antorveza, 2005, p. 24 - 30).

En cualquier caso, los registros sobre personas africanas y afrodescendientes en América existen desde el "descubrimiento" mismo. Por lo general, se reporta en crónicas que los grumetes, los marineros de cubierta, eran africanos que participaron activamente en el descubrimiento de América, pues

venían en los barcos españoles y de otras naciones europeas, para los cuales prestaban sus servicios. Se puede evidenciar, de ese modo, que hay pruebas suficientes para certificar la presencia de personas afrodescendientes en España desde antes de la conquista y la Colonia en América. Muchas de ellas habían sido sometidas al crimen de la esclavitud y, posteriormente, al expandirse la trata transatlántica ya habían llegado al continente americano privadas de su libertad. Pero otras personas negras, quizás una minoría, siempre fueron libres en América, bien sea porque no habían perdido su libertad, o porque la recuperaron al llegar al continente.

2.2NEGRO CIMARRÓN: DESDE LA HUIDA INDIVIDUAL AL MOVIMIENTO DE RESISTENCIA COLECTIVA.

Son múltiples las narraciones y las historias de luchas y combates por la libertad que las personas africanas sometidas a la dominación y a la esclavitud adelantaron, desde el mismo momento de su arribo a América, como son las hazañas heroicas de algunos de los primeros revolucionarios y libertadores de esclavos en América, personajes como los cimarrones *Antón,* en Ecuador, *Francisco Congo*, en Perú, *Benkos Biohó,* en Colombia o *Gaspar Yanga* (Nyanga), en México. Los cuatro, descendientes de nobles familias africanas, lucharon siempre para que sus pueblos no vivieran la violencia de la esclavitud y sometimiento a los amos españoles. Yanga actuó a finales del siglo XVI (hacia 1570), en el Estado de Veracruz.[33] En Ecuador, país en el que se daría siglos después el primer grito de independencia republicana en la provincia de Quito, también varios cimarrones protagonizaron actos fundadores de libertad e independencia, y construcciones de proyectos de *nación*, como, por ejemplo, los cimarrones Antón, Alonso de Illescas o los Mangaches, Andrés Mangache y sus hijos Francisco y Juan.[34]

[33]Además de las investigaciones al respecto, puede verse, por ejemplo: Artel, Jorge (2010) [1940] *Yanga enTambores en la noche*. Bogotá: Ministerio de Cultura. Colombia

[34]"El cimarrón Antón se fugó, luego de que el barco en que venía naufragara en 1533, frente a lo que es hoy la provincia de Esmeraldas, en Ecuador; también vivió en libertad y confrontación con españoles e indígenas, por [conseguir establecerse en su] territorio, [hasta que logró negociar] políticamente [con ellos]. Junto con Antón, se fugó otra persona que había sido esclavizada, Alonso de Illescas, un africano que [fue] llevado [a España y fue] educado en Sevilla desde los 8 años por quien se tenía por su amo y que, además, le dio su nombre. Alonso de Illescas había sido enviado al nuevo mundo

Podemos decir que *Benkos Biohó* combatió desde el inicio del siglo XVII. Fundó el palenque de La Matuna cerca a Cartagena de Indias, en la actual región de Montes de María, el cual sería el origen del actual pueblo de Palenque de San Basilio.

Son múltiples las investigaciones que, en la actualidad, recuperan la historia de Benkos Biohó. Hace unos años, resumió parte de sus actos el historiador Germán Arciniegas con gran maestría:

> "No pasaron veinte años de la derrota cuando ya el negro Domingo Bico [Benkos Biohó] – 'tan belicoso y valiente que con sus embustes y encantos se llevaba tras de sí a todas las naciones de Guinea' – produjo tantas muertes y alborotos que gastó la gobernación doscientos mil ducados en reducirlo, y no lo redujo. Si nada se podía con la fuerza, algo se haría con el engaño. Se le dejó que fundara un pueblo –Matuna–, que se hizo fuerte entre ciénagas y caños y defendido por muchos palenques. Los negros llamaron a Domingo Rey de Matuna, y Domingo no permitió a ningún español entrar a Matuna armado. A dos alcaldes de la hermandad que llegaron a Matuna los desarmó. Cartagena le tenía tal respeto al rey de Matuna, que le dejaba entrar con gente armada. 'Todos los negros de esta provincia y ciudad, que pasan de veinte mil, le tenían tanto miedo y respeto y él era tan belicoso y atrevido que cada día se temía algún alzamiento'." fragmento tomado por (Arciniegas, 2009, p. 16).

Se conoce a Palenque de San Basilio como el primer pueblo libre de América, en gran medida, por las investigaciones que realizara en el Archivo de Indias el historiador Roberto Arrázola Caicedo[35]. Arrázola demostró que Palenque fue de los primeros en buscar la libertad (de hecho, ya había ocurrido en el continente desde mucho antes), y prácticamente de haberlo logrado, como lo reconoció el propio rey de España:

---

con mercancías y personas esclavizadas. Hacia 1538, un barco procedente de Nicaragua naufragó en las costas de San Mateo. Huyeron un afro llamado Mangache y una india nicaragüense, quienes tuvieron dos hijos Francisco Arobe y Juan Mangache, quienes lograron construir su propio dominio". En: PÉREZ RAMÍREZ, Gustavo (2011) *Todos somos afrodescendientes*. Academia Nacional de Historia. Quito, 2011. Tomado de: *Los afroecuatorianos.* Secretaría de Pueblos, Movimientos Sociales y Participación Ciudadana. Quito, 2011.Y también en: Personajes históricos: http://afroecu.blogspot.com.co/2013/01/personaje-alonso-de-illescas-siglo-xvi.html).

[35]ARRÁZOLA CAICEDO, Roberto (1970) *Palenque, primer pueblo libre de América*. Casa Editorial, Impresión Digital. Colombia, 2003 .

Hemos intitulado esta obra *Palenque, primer pueblo libre de América*, porque ya fueren solamente los 'cuatro palenques que en forma de lugares' hubo en 'la Sierra de María', conforme lo reconoció el propio Rey de España, Carlos II, el Hechizado, por la Real Cédula expedida en Aranjuez el 3 de mayo de 1688, y el principal de los cuales estaba bajo la advocación de San Miguel; ya fueren los diversos palenques que hubo más próximos de la ciudad, a que se refieren los documentos de su deliberación […] es un hecho incuestionable que los negros esclavos que se fugaron de Cartagena,

> desde los tiempos mismos de Pedro de Heredia, fundaron, establecieron y poblaron muchos 'lugares' en el dilatado y selvático territorio de la antigua provincia de Cartagena de Indias; pueblos que permanecieron segregados, exentos de tributos reales y apartados del resto de la colonia española de Cartagena por centenares de años y cuyos habitantes, habiendo de darse sus propios jefes para su gobierno, constituyeron una comunidad libre y, desde luego, soberana de sus propios destinos todo el tiempo que se confrontó esta situación de insularidad (Arrázola, 2003, p 117).

Los cimarrones no sólo vivieron en libertad, jugaron un papel en el contexto político y social de la época. Por ejemplo, serán las alianzas entre los corsarios ingleses, en los casos de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, junto con los cimarrones panameños a los que les atribuye que los británicos pudieran conocer el océano Pacífico, ruta hasta entonces segura para que el imperio español transportara materiales valiosos como el oro, a través de sus colonias[36].

Desde antes de la defensa de la independencia de España, los *cimarrones* ya defendían su libertad, por lo que su vinculación a las campanas de Bolívar por la independencia de las colonias, supuso a las comunidades cimarronas y palenqueras negras, implementar estrategias lingüísticas como, por ejemplo, crear un nuevo idioma, el *creole*, por ejemplo, una mezcla entre las lenguas africanas, el inglés y el francés y también es el caso del *palenquero*, lengua al parecer mezcla

[36]Sobre las relaciones entre los cimarrones panameños y corsarios como Sir Francis Drake, ver: Morgan, Edmund (1975) *Esclavitud y libertad en los Estados Unidos*. Siglo XXI. Argentina, 2009

de diversas lenguas bantú, empleada aún en San Basilio de Palenque, que usa palabras en castellano con otra estructura sintáctica. Su estudio, en sí mismo constituye una manera de enfrentar la discriminación en contra de esta comunidad, como en general, siempre lo ha implicado los procesos de invisibilización ya denunciados[37]:

> …En la escuela de Palenque […], los maestros no sabían que la manera como los niños hablaban en sus juegos y retozos no era un 'mal castellano' sino su idioma materno, una lengua criolla que, a medida que el estudio avanzó, fue consagrándose como una reliquia lingüística en las Américas. Aclarar este hecho en la escuela y en la comunidad de adultos, permitiría contribuir a reforzar la identidad étnica del palenquero, que ha tenido en el lenguaje un flanco para la ofensa cultural, utilizado por las clases dominantes en la región. Efectivamente, siempre se ha hecho mofa del palenquero por hablar español con un dejo en la entonación, que es el acento de la lengua criolla. Como la existencia de ésta ha sido ignorada, ello ha permitido el ejercicio de una discriminación lingüístico-racial en el ámbito de las relaciones sociales diarias del palenquero en las ciudades y poblados vecinos. (De Friedemann, Nina S. & Patiño Rosselli, 1983. pp. 17-18).

La lucha por la libertad en América, durante los años del colonialismo español, fue constante. No solamente se trataba de las poblaciones afro; los indígenas también combatieron por su independencia y por la autonomía de su pueblo. Tal fue el caso, por ejemplo, de levantamiento indígena del Chocó en 1684[38] o la presencia del importante abolicionista africano del movimiento inglés, Gustavus Vassa (Olaudah Equiano, 1745 - 1797) en territorio nicaragüense a finales del siglo XVIII, que hacía parte del Caribe colombiano en aquel entonces (Costa de Mosquitos)[39].

37. Ver también: Megenny, WilliamW. (1986) El palenquero, un lenguaje post-criollo de Colombia. Instituto Caro y Cuervo, Pub. LXXIV. Bogotá, 1986.

[38]Luego de concentrar en 'ciudades' a nativos que tenían estrategias de poblamiento disperso y móvil, 1.300 indígenas participaron en la revuelta de aquel año; sólo 300 indígenas quedaron bajo control español. Años después de otros conflictos, en 1688, se llegaría a una serie de acuerdos entre las partes. Al respecto ver, por ejemplo, WERNER CANTOR, Erik (2000) *Ni aniquilados, ni vencidos. Los Emberá y la gente negra del Atrato bajo el dominio español. Siglo XVIII*. Instituto Colombiano de Antropología. Bogotá, 2000.

[39]Son varios los nombres de célebres abolicionistas, entre otros, pueden nombrarse los siguientes: el padre Jesuita Alonso de Sandoval (1576-1652), autor en 1627, de un completo tratado sobre el tema de la restauración de los "etíopes"

En especial, es deber de toda Colombia rescatar el origen negro de las libertades que, desde la constitución de la República, hace ya más de 200 años, se han venido forjando en todo el territorio. Es preciso resaltar el ejemplo y decisión que supuso para todo el continente la revolución de independencia de la población afro en Haití.[40]La importancia espiritual e ideológica que representó aquella revolución, pero, a la vez, su contribución material, real y efectiva para las tropas de Bolívar. Un ayuda indispensable, sin la cual otro hubiese sido el curso de la historia[41].

Pero, el pueblo afrocolombiano, inspirador, promotor y artífice de la gesta, no fue beneficiario de la lucha de independencia de los criollos, porque Bolívar sólo reconoció la "libertad de vientres" (1821) y la abolición final de la esclavitud se produciría, tras nuevas luchas, el 21 de mayo de 1851 y se aprobó para ser implementada a partir del 1º de enero de 1852. Además del coraje y la fuerza física en el campo de batalla desplegada por los afrodescendientes durante la guerra de independencia, estos ayudaron a consolidar el concepto mismo de 'independencia', absolutamente consustancial al republicanismo yal constitucionalismo colombiano[42]. Figuras como José Prudencio Padilla y José María Córdoba deben ser cabalmente rescatadas, así como dimensionar adecuadamente sus aportes.

---

con la salvación religiosa [*De Instauranda Aethiopum Salute*], los capuchinos fray Francisco José de Jaca de Aragón (1645-1689) y fray Epifanio de Moirans (1644-1689), John Henry Newton (1725-1807), James Ramsay (1733-1789), el exesclavo Ottobah Cugoano (conocido como John Stuart, 1757-1791), James Stephen (1758-1832), William Wilberforce (1759-1833) o Thomas Clarkson (1760-1846).

[40]Entre muchas fuentes al respecto ver, por ejemplo, el texto clásico: James C. L. R. (1938) *Los jacobinos negros. Toussaint L'Ouverture y la revolución de Haití*. Fondo de Cultura Económica. España, 2003.

[41]Según la Corte Constitucional: "Como se dijo en una aclaración de voto previa: '[…] la historia negra muestra que, si bien las ideas de libertad y de igualdad llegaron a América escondidas en medio de los galeones realistas europeos, gran parte del coraje y la determinación que permitieron llevarlas a la práctica, llegó al continente escondida en los galeones esclavistas provenientes del África'. Aclaración de voto a la sentencia C-931 de 2009 (MP María Victoria Calle Correa; SV Juan Carlos Henao Pérez y Luis Ernesto Vargas Silva). En esta oportunidad, la Sala resolvió una demanda contra la Ley de mayo 21 de 1851, mediante la cual se puso fin a la institución de la esclavitud en Colombia, como un fenómeno legal, aparado por el ordenamiento legal". (Corte Constitucional, Sentencia C.931 de 2009).

[42]Recientemente, el profesor William Mina Aragón ha recordado las palabras con las cuales el historiador Germán Arciniegas se refería a este hecho: "Cuando en ninguno de los diccionarios de lenguas europeas ni en la propia enciclopedia de Diderot se registraba la palabra INDEPENDENCIA con el sentido político que hoy le damos, ya era de uso corriente en los papeles de alzamiento de los negros en Colombia." MINA ARAGÓN, W. (2011) *Las gestas del afro por la libertad*. Universidad del Cauca. Cali, 2011. Al respecto ver también los trabajos del historiador Alfonso Múnera.

Buena parte de la exclusión histórica de las personas negras ha implicado, a su vez, la mirada colonialista sobre su autonomía territorial. El espacio físico de las comunidades negras ha sido siempre objeto de lucha. Desde la conquista y la colonia europeas, las personas africanas y afrodescendientes fugadas tuvieron que buscar terrenos en los cuales poder asentarse y vivir. Pero estas luchas no sólo han sido individuales o de pequeñas comunidades. El departamento del Chocó, por ejemplo, ha debido enfrentar tensiones a lo largo de la historia de Colombia para poder defender sus límites[43].

2.3.1 Perspectiva del pensamiento y concepto del cimarrón.

El concepto cimarrón comenzó a movilizarse en la colonia, al ganado que salía del territorio de su amo, y terminaba siendo robado, o perdido en otro territorio, entones podemos asociar que este concepto era otorgado al esclavo, (animal sin alma) que se escapaba del territorio, y lograba su libertad en continua resistencia, entonces se puede decir que el termino lingüísticamente no es apropiado pues la persona esclavizada conserva el estigma de animal, salvaje, primitivo entre otros.

Pero si se puede estar orgulloso de la lucha y resistencia continua, del hombre, mujer y niños que siendo libres, fue sometidos a la esclavización, sacado de su territorio, con todo el contexto adverso, observa, planifica, y decide escapar y prefiere el morir antes de volver a ser esclavizado y tratado como un animal, prueba de ello la Carimba que lleva en su espalda.

Lo que hemos llamado en este trabajo “pensamiento cimarrón” (ver Walsh y León 2004) se refiere en su ponencia como un “*hábitus* cimarrón”, refleja muy bien la necesidad de trabajar “casa adentro”, despertando el sentido de pertenencia y construyendo y fortaleciendo prácticas y epistemologías de cuestionamiento, resistencia, reconstrucción y liberación. Este concepto de “pensamiento cimarrón” es similar a la noción de Rafael Pereachalá de una “epistemología cimarrona” (Comentarios en el Segundo Coloquio Nacional de Estudios Afrocolombianos, Visualizando nuevas identidades, Territorios y conocimientos, Popayán, 18 marzo 2004). Nuestro uso de “cimarrón” no hace referencia a algo fugitivo, sino a su sentido vivido; es decir, a la recuperación y reconstrucción de

[43]Ver, por ejemplo: MOSQUERA, José E. (2006) *Historia de los litigios de límites entre Antioquia y Chocó, siglos XVI-XXI*. 2006.

existencia y libertad. Hablar de un “pensamiento cimarrón” es subrayar una esencia, actitud y una conciencia colectiva de pensamiento enfocada en la reconstrucción de existencia y libertad en el presente, pero en conversación con los ancestros. Marca un pensamiento social y políticamente subversivo por el hecho de que no solamente confronta con la esclavitud y el colonialismo del pasado, sino también con la colonialidad del presente que sigue negando una existencia y libertad plena de los pueblos de la región. Adolfo Albán. *“La sociedad afropatiana: ¿Hábitus cimarrón y proyecto hegemónico anti-colonial? Ponencia presentada en el Segundo Coloquio Nacional de Estudios Afrocolombianos, Visualizando nuevas identidades, Territorios y conocimientos, Popayán, 18-20 marzo 2004.*

CAPITULO III. TRANSICIONES, MOVILIDAD Y EVOLUCIÓN DE LA GOBERNABILIDAD DELCONCEPTO CUERPO AL DE CORPOREIDAD

Desde el discurso de las teorías crítico-sociales contemporáneas, el cuerpo es una construcción sociocultural y política producto de la historia. De ese modo, este proyecto de investigación, se centra en la sistematización de experiencias y las prácticas pedagógicas y a partir de allí, quiere fortalecer y aportar al concepto y discurso del saber ancestral afro y su estrecha relación con el cuerpo; contribuir al saber pedagógico del sujeto maestro/maestra afro quien, desde su práctica pedagógica, lo "forma" -según la pedagogía, alemana- o lo "instrumentaliza", según la anglosajona.

Se propone formular una noción de cuerpo distinta, no reducida a lo estético en tanto reducido a su aspecto exterior tampoco al cuerpo que se adiestra o que se minimiza por una mirada mecanicista, sino una visión de cuerpo que va mucho más allá de lo físico, encaminado a una recuperación de la idea de corporalidad, como presencia física, emocional, espiritual de los seres humanos localizados e historiados.

En este sentido, se trata de un cuerpo visto como una complejidad, como unidad, en donde se expresan todas las experiencias vividas por una persona, ya sea dentro de la escuela o por fuera de ella un cuerpo mediador de aprendizajes, que se pregunta ¿por qué ignorar que cuando el ser humano aprende lo hace con todo el cuerpo? Es, en suma una propuesta hacia una educación corporal por el hecho de tener cuerpos para educar, pero también por el ser-cuerpo donde es posible pensar, imaginar, crear, construir gozar, sufrir, nacer, morir, etc.

Este tipo de mirada hacia el ser humano y hacia el cuerpo como una unidad permite influir a través de la cultura y la escuela con prácticas diferentes, las cuales aportan en gran manera ala construcción de sujetos políticos, éticos y estéticos, al ideal del ciudadano su contrato social y no sólo en la formación del

ser humano en su aspecto estético en la cual se ha enmarcado la educación y la escuela a lo largo de la historia, reproduciendo modelos sociales eminentemente capitalistas.

En esta investigación se aborda el concepto de cuerpo del sujeto negro(a), desde su cosmovisión, como un todo, a partir de una mirada compleja del mismo, que intenta superar la tradicional, mecanicista. A pesar de que no hay muchos maestros(as) que en sus escritos hablen del cuerpo, sí hay autores que, basados en su percepción del mismo, influyen y aportan a la construcción del cuerpo negro es el caso de Gallo (2010), quien afirma que:

> "El cuerpo es el lugar, donde ocurre el acontecimiento de vivir. En el cuerpo y por el cuerpo, es posible pensar, imaginar, gozar, sufrir, nacer, morir; el cuerpo, al ser Existencia, es punto de partida y de llegada en la trama del tiempo" (p7)

No obstante, el cuerpo ha tenido múltiples formas de ser visto. Por ejemplo, para las culturas orientales, como el hinduismo y el budismo, el alma ocupa un lugar central. Por su parte, para el cristianismo, el compuesto conjunto de alma y cuerpo corresponde a la persona de manera global, aunque por muchos siglos ello no fue así. Más adelante, profundizaré para explicar cómo, en los siglos del llamado oscurantismo y la cacería de brujas, durante la Edad Media, el cuerpo era el albergue del deseo, dando origen a los pecados capitales que venían desde la carne y es por esto que tenía que ser purificado, por lo que para Pateti (2008), el ser humano trasciende y construye su concepto de cuerpo a partir de su creencia divina, ya que éste lo representa,

> "El conjunto de experiencias que engloba su subjetividad, su personalidad, la conciencia de sí y la trascendencia. Bajo este concepto, ambos componentes alcanzan la inmortalidad, ya que mediante la contemplación de Dios, el cuerpo material puede transformarse en cuerpo glorioso" (p58)

El concepto de cuerpo como sustancia supuso un problema[44] para algunos pensadores de la época precursora de la Ilustración:

> "Para Descartes, el cuerpo es una sustancia perteneciente a las dimensiones espacio-temporales, de naturaleza totalmente distinta y separado de alma. Ésta no es el principio de la vida y el movimiento, sino puro pensamiento (*res cogitans*); el cuerpo (*res extensa*), se rige por causas meramente mecánicas y es incapaz por completo de pensar, por ello solo mediante el lenguaje puede evidenciarse que un cuerpo posee mente" (Pateti, 2008, p.59).

Como todos los tiempos difíciles en el sistema, las fisuras y las crisis, las tesis de Descartes representaron una nueva ideología, consistente en la mutación de la antigua idea del concepto dualista sobre el "cuerpo" y el "no-cuerpo", para pasar a postular la idea de una co-presencia permanente de ambos elementos en cada etapa del ser humano; así, con la nueva idea de la Iluminación desde Francia, Descartes en un análisis desde Quijano convierte esta idea en:

> "…una radical separación entre "razón/sujeto" y "cuerpo". La razón no es solamente una secularización de la idea de "alma" en el sentido teológico, sino que es una mutación en una nueva id-entidad, la "razón/sujeto", la única entidad capaz de conocimiento "racional", respecto del cual el "cuerpo" es y no puede ser otra cosa que "objeto" de conocimiento. Desde ese punto de vista, el ser humano es, por excelencia, un ser dotado de "razón", y ese don se concibe como localizado exclusivamente en el alma. Así el "cuerpo", por definición incapaz de razonar, no tiene nada que ver con la razón/sujeto"(Quijano 2000 p 216).

Producida esa separación radical entre:"razón/sujeto" y "cuerpo", sus relaciones y tensiones deben ser vistas entonces únicamente en una sola dirección, entre la razón/sujeto y el cuerpo/naturaleza humana, o entre "espíritu" y "naturaleza". De este modo, en la racionalidad eurocéntrica el "cuerpo" fue fijado como "objeto" de conocimiento, fuera del entorno del "sujeto/razón" (Quijano 2000 p213).

[44]se dice pone en problemas, por que tienen que negociar el concepto del cuerpo desde el clero, y desde el cristianismo.

En el siglo XX, el psicoanálisis de Freud cuestionó que existiera una igualdad entre las nociones de mente y conciencia, desde una mirada nuevamente dualista y cartesiana, cuando afirma la existencia de pensamientos y sentimientos inconscientes que actúan sobre la conducta. En este sentido, cabe resaltar que el cuerpo continúa siendo en la actualidad un apéndice de la mente y el sentido que se le da corresponde al de una máquina dirigida por una función superior.

> "Hoy en día, el dualismo se debate entre mente-cerebro de la neurociencia, en función de la mejor performance posible, subordinando sus conclusiones a cuestiones técnicas. El cuerpo así visto es cada vez más cosa, más dependiente de la mente, más sumido que nunca en la obviedad, con una connotación de accesorio, de objeto para cuidar y mostrar, para satisfacer al otro y a los otros: cuerpo-maniquí" (Pateti, 2008, p.62).

De esta forma, el cuerpo-objeto se limita al cuidado de la carne, de lo externo, con el fin de agradar al otro, sin ser consciente que ese otro solo tiene una visión propia, subjetiva, de ese cuerpo material. Al respecto Pateti afirma:

> Al liberarse de las ataduras modernas, el cuerpo se seculariza y se idealiza como proyecto, estimulado por el bombardeo más mediático consumista, cuyas ofertas van desde la exaltación de la belleza corporal – mantenimiento de una figura delgada y estilizada – hasta la eternización de la juventud (p76).

Puede decirse, entonces, que la modernidad con todo su mercado y estándares económicos globales utilizan un ideal de cuerpo y lo trasladan a su fragmentada perspectiva del mundo, a una visión mercantilista del mismo, destinado a cumplir múltiples servicios, casi siempre ligados al consumo. Siguiendo la misma línea, el cuerpo contemporáneo (que algunos llaman “posmoderno”), es un cuerpo para mostrar, es el fetiche de la época; cuerpo contenido en el concepto del mercado; cuerpo deseante por la vorágine consumista. En este sentido, Follari (1999) citado por Pateti (2008) afirma que:

> "La libertad de cuerpo que se preconiza en la posmodernidad, se manifiesta en la idea de un mayor espacio para la expansión estética, la expresividad, la tolerancia, el goce personal, todo enmarcado en el presente, desechando la idea moderna de futuro como aspiración de progreso" (p64).

De esta forma, se percibe el cuerpo desde un enfoque mercantil, ya sea como mano de obra en fábricas, industrias u objetos del mercado, y sobre todo, como consumidor y para consumir, lo que obliga a que el sujeto (tanto masculino como femenino) cambie para responder a la intención, el objetivo y la historia en la que está involucrado. De allí que, según esta perspectiva, una visión posmoderna de lo corporal es como lo define Saulquin (2001) una donde,

> "El cuerpo desde la superficie, enfatiza una forma obediente de acatar los mandatos sociales, en su conformación también se encuentran las huellas de su propia historia, de manera que éste no debe ser considerado como un objeto desprendido y externo, diferente del sujeto y dominado por el discurso social" (p11).

Una crítica acerca de esta forma de comprender el cuerpo indica que éste no puede ser apreciado por su origen mecánico-biológico, ni mucho menos desde su aspecto funcional, como lo dice Gallo (2010):

> "El cuerpo no es sólo lo que se puede decir de él por la fisiología, ni tampoco el cuerpo se puede dejar explicar como una mera cosa objetiva. Esto significa que, en cierto sentido, nosotros no solo experimentamos cosas físico-matemáticas, sino que tienen que ver con el propio cuerpo, tienen que ver con nosotros mismos, en primera persona, y la forma como cada quien percibe el mundo, no se puede reducir a una explicación mecanicista, porque la percepción de las cosas está atravesada por aspectos subjetivos como actitudes, motivaciones, circunstancias, lazos afectivos, sentimientos y emociones, configuraciones de sentido" (p10).

Es por esto que, al ser dividido por miradas que han prescrito lo corporal desde lo hegemónico, se cae en un dualismo, como se constata en el interés por el cuerpo manifestado desde diversas disciplinas, que no lo abarcan como una totalidad; de allí que, es importante hablar del cuerpo también desde las emociones y desde aquellas experiencias singulares que lo constituyen, lo atraviesan, lo conforman y que hacen de la educación física, uno objeto de estudio del cuerpo como totalidad.

3.1 ESCUELA, CUERPO Y ENSEÑANZA. UN RECORRIDO DESDE LAS CORRIENTES PEDAGÓGICAS, EUROCÉNTRICAS.

En este apartado, se describen las diferentes miradas de la concepción de cuerpo desde tres culturas pedagógicas distintas: la alemana, francofona, la anglosajona y latinoamericana, en las cuales, los propósitos de construcción de cuerpo emergen en contextos diferentes, puesto que la construcción de cuerpo está muy enfocada al modelo de desarrollo histórico de cada época. Este análisis se realizará desde las perspectivas que veían al cuerpo como algo biológico, funcional y médico, a finales del siglo XIX y las tres primeras décadas del siglo XX, haciendo énfasis en las diferencias en los campos cultural y social, ambos aspectos relevantes para la construcción del concepto cuerpo, al que quiero llegar en mi análisis.

En esta línea, el objeto de estudio de la escuela**,** no está claramente definido; ella ha sido nutrida por diversas ciencias que aportan a la construcción de su saber, pero, por lo mismo, se le han delegado tareas que cambian de acuerdo al contexto sociocultural y político que atraviesan diversos sujetos a lo largo de la historia.

Es por esto que, acerca de la historia del cuerpo, la corporeidad, y la escuela en Colombia se ha escrito de diferentes maneras, sin que se pueda afirmar un modo de existencia único sobre este campo de la educación; por el contrario, se cuestiona que estas investigaciones históricas dejan muchos vacíos, despertando el interés creciente de darle otros sentidos de interpretación a su quehacer desde la perspectivade las ciencias sociales, en particular, la historia.

3.1.1La auto-formación, la importancia del cuerpo y la Escuela, desde la cultura pedagógica alemana.

En el contexto histórico, el nacional-socialismo vendió la idea de que Alemania podía ser considerada la heredera del imperio romano y, por

consiguiente, pasar a ser dividida en reinos para enfrentar multiplicidad de guerras y situaciones conflictivas, para lograr establecer un imperio en el cual la cultura de lo alemán, de lo nacionalista pudiera convertirse en hegemónico.

Debido a esto, Alemania sería uno de los últimos países en conseguir su consolidación como nación unificada, (después de la caída del muro de Berlín). En este sentido, los alemanes le dieron gran importancia a la formación militar, a pesar de las constantes frustraciones sufridas, por sus incontables guerras. La alemana del siglo XX fue una cultura que dedicó bastante esfuerzo a la formación de una ciudadanía basada en valores de respeto a la jerarquía y al patriotismo, en pro de la construcción de un país que se autoformara, dentro de ese ideal de lo alemán que proclamaba el Tercer Reich. En esta línea, hago referencia a un concepto central para dicha cultura germánica, como lo es el de formación o *Bildung*, como lo expresa Noguera (2010):

> La Bildung se expresa mediante los conceptos de autodeterminación, libertad, emancipación, autonomía, mayoría de edad, razón, auto-actividad y, en ese sentido, significaría capacitación para la autodeterminación racional, en donde la auto-actividad es la forma central de realización del proceso formativo (p. 9).

Proceso formativo que va encaminado al empoderamiento de la cultura y a la adquisición de las normas que la rigen, además de las formas de socialización que van inmersas en el contexto donde se desenvuelve ese ciudadano o ciudadana, teniendo en cuenta un proceso histórico vivido por su cultura.

Según esta perspectiva, el cuerpo ha pasado por un proceso de hegemonización[45] y colonialidad, pues se la ha otorgado diferentes grados de importancia, según la época en la que se han producido procesos de formación que ubican al cuerpo como objeto, de modo que ha sido visto como escudo de protección, por su funcionalidad en la guerra y como herramienta al servicio de ésta; pero, en la actualidad, hay un nuevo discurso que emerge desde reflexiones

[45] Esta ideología hegemónica, racista y racializada también se encuentra en Hegel cuando afirma: “Entre los negros el caso es que la conciencia no llegó aún, ni la intuición de ninguna clase de objetividad, tal como, por ejemplo, Dios o la Ley, en la cual el hombre está en relación de su voluntad y tiene la intuición de su esencia…El negro es el hombre como bestia”. (Lecciones, Hegel citado en Dussel, 2001, p63).

contemporáneas sobre la centralidad del cuerpo: otro lenguaje de liberación a partir de lo corporal, como lo afirma Álvarez (2014):

> "El cuerpo no es visto únicamente como una masa o entidad corpórea, pues el cuerpo es además una forma de subjetividad que se vincula con los contextos sociales y culturales, asumidos en y a través del lenguaje. El cuerpo es entonces el resultado de un proceso intelectual y de una determinada forma de disciplina que propone un tipo de movimiento, pensamiento y acción" (Álvarez, 2014, p7).

Por consiguiente, para la cultura alemana, el cuerpo no solamente es una herramienta de trabajo, sino un objeto que le permite auto disciplinarse[46], auto controlarse[47], un cuerpo con unas características únicas de esa cultura y que obedece a unas reglas de un contexto único e irrepetible.

De esta forma, se habla también de un *cuerpo social* que le permite al ciudadano tener interacción con otras personas; al mismo tiempo, hay en esta noción una concepción de control sobre el conjunto social, como parte de la construcción de personas íntegras, que adquieren valores durante su accionar en un campo en constante tensión, como son las relaciones humanas[48].

En la actualidad vemos cómo, desde nuevas expresiones y espacios para el bienestar y la salud, se construyen grandes centros deportivos, que instruyen al individuo, al cual éste asiste voluntariamente, para recibir algún bienestar, mediante aplicaciones particulares, favorecidas por distintos instrumentos

[46]Michael Foucault, en su libro Vigilar y Castigar (1975), se refiere a la disciplina, para explicar cómo el *poder disciplinario*, en efecto, es un poder que, en lugar de excluir y de retirar derechos a los individuos, tiene como función principal "enderezar conductas"; o mediante tecnologías para controlar las conductas, retirar las consideradas inadecuadas de mejor modo y sacar más provecho de conductas regladas.

[47]"Un ejemplo claro de esto se encuentra en el pensamiento del reconocido filósofo Emmanuel Kant. Kant argumentó en los siglos XVIII y XIX, que la única "raza" capaz deprogreso en las artes y las ciencias era la "blanca" europea. Al establecer un cuadrojerárquico; basado en la relación entre naturaleza humana, conocimiento y color de lapiel, de superior a inferior, localizando los 'rojos' y 'negros' en los peldaños más bajos Kant dio al conocimiento tanto un lugar, como un color: el blanco. Además, al hacer unadistinción entre la capacidad para ser "educado" o educarse a sí mismo, por un lado, y"entrenar" a alguien, por el otro, Kant no sólo estableció y justificó un sistema educativoexcluyente, sino que, también, dio raón a la coerción física y el castigo corporal para los negros. Según Kant y a la diferencia de las otras 'razas'"En:. Restrepo y Rojas (2004, p60-89).

[48]Dentro de los objetivos para el control del cuerpo y disciplinarlo para su ejercicio social, se centra como dice Michael Foucault, en que, "La disciplina 'fabrica' individuos; es la técnica específica de un poder que se dan los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio. No es un poder triunfante que, a partir de su propio exceso pueda fiarse en su superpotencia; es un poder modesto, suspicaz, que funciona según el modelo de una economía calculada pero permanente".(Foucault, 1975, p124).

tecnológicos[49] que plantean retos que, en grupos específicos, ponen a prueba al cuerpo, lo cual se configuraría como una muestra de que la idea de formación o *Bildung* alemana aún persiste hasta el día de hoy.

3.1.2Sujeto político social y ético, construcción desde la cultura francófona.

Claudia Ximena Herrera (1999), en su tesis de maestría, *Las prácticas corporales y la educación física en la escuela primaria en Colombia entre 1870 y 1913,* analiza las transformaciones en la imagen del cuerpo en nuestro país, según el contexto histórico, social y político de la época posterior a la independencia de España, cuando emerge la influencia directa de la cultura pedagógica francófona, en su objetivo de educarlo desde los ideales ilustrados de: *libertad, fraternidad, e igualdad[50],* al exponer *"la necesidad de descubrir los lugares que el cuerpo y en particular el del niño, ha ocupado en la pedagogía de finales del siglo XIX y comienzos del XX"* (Herrera, 1999, p. 56), por la influencia de las ideas modernas, en la culminación del siglo XIX y comienzos del siglo XX, como mencionan Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997), citados por Chinchilla:

> "El discurso modernista[51] en Colombia, entre 1903 y l934, atraviesa el conjunto de los saberes, los conceptos y los objetos de los discursos sobre la escuela, el maestro, los métodos de enseñanza, los fines de la educación y las estrategias de formación. Lo moderno era la ciencia y su método, los saberes experimentales y aplicados —prácticos— los métodos inductivos y experimentales en la ciencia y en

[49]Según Michael Foucault (1975), el panóptico de principios de siglo XX tuvo su mayor efecto, como tecnología: "(...) De ahí el efecto mayor del Panóptico: inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder. Hacer que la vigilancia sea permanente en sus efectos, incluso si es discontinua en su acción. Que la perfección del poder tienda a volver inútil la actualidad de su ejercicio; que este aparato arquitectónico sea una máquina de crear y de sostener una relación de poder independiente de aquel que lo ejerce; en suma, que los detenidos se hallen insertos en una situación de poder de la que ellos mismos son los portadores".(Foucault, 1975,180).

[50] Michael Foucault se refiere en su libro vigilar y castigar en cuanto a la luz y la ilustración: "El aparato disciplinario perfecto permitiría a una sola mirada verlo todo permanentemente".

[51] De hecho, la "historia" del conocimiento está marcada geo-históricamente, geopolíticamentey geo-culturalmente y, por eso, tiene una relación y forma parte integral de la construcción y organización del "sistema mundo moderno". Sistema cuyas raíces empezaron en 1500 con el "descubrimiento" de las Américas y el inicio de nuevos circuitos comerciales y de humanos, ligados al desarrollo del capital y el orden imperial cristiano. Al formar parte integral de esta construcción, el conocimiento, como laeconomía, está organizado mediante centros de poder, regiones subalternas y grupos subordinados (Mignolo en Walsh, 2012). Y es, en esta organización, que el lugar y la "raza" tienen funciones medulares.

la enseñanza, la actividad, la conducta, lo medible, lo material, lo visible, lo útil, lo actual, lo individual, lo natural; en fin, la unidad entre lo físico, lo moral y lo intelectual" (Chinchilla G, 2008, p10).

En este contexto, se efectúa una amplia referencia a la educación física, la escuela y el cuerpo y, en especial, su papel en la escuela activa, a través de varios tipos de relación: La educación y su influencia sobre el sujeto, tanto de quien imparte su saber, como de quien lo recibe, la relación entre la enseñanza y el aprendizaje y las relaciones estructurantes entre lo físico, lo intelectual y lo moral, la salud y la higiene; la educación y la "regeneración" del pueblo, desde la preocupación por la raza[52] y la moralización.

Algunos autores afirman que la escuela activa es la escuela de la acción. Por eso, es activa. La acción es vida, desde allí nace una nueva idea de escuela progresista, con un pensamiento liberal, con nuevas estrategias para el aprendizaje.

Dichos movimientos, que serán inspiradores de otras corrientes pedagógicas, se desarrollaron en el siglo XX instalándose en las diversas reformas educativas planteadas en el contexto intelectual de Mayode 1968, algunas de ellas articuladas a proyectos dereforma social.La educación "progresista" propuso la universalización de la enseñanza obligatoria y formas de educación "personalizada" o que respondieran a las necesidades particulares de los estudiantes.

En este marco, aparece en Colombia la educación física, como respuesta al problema del resultado de sucesivas guerras civiles que dejaron a la sociedad en decadencia, por el desarraigo sufrido de población que perdió sus medios de vida, con índices altos de mendicidad, problemas de salubridad por la falta de acceso al

[52] La noción de universalidad implica que historias y conocimientos "locales" (europeos) se establecieran como "globales", de acuerdo con Mignolo en Walsh 2012: ".Construir la noción de una historia y un conocimiento "universal" a partir de la particularidad y localidad blanca europea, dejando fuera a África, pero también a Latinoamérica, y así a los africanos, a los latinos y afro americanos, Kant y Hegel, entre otros, contribuyeron a la clasificación del plantea de acuerdo con el imaginario moderno/colonial" (Walsh, 2012, p73).

agua potable, la existencia de residuos y manejo de basuras, la necesidad de ejercer un control de los animales entre otros, además de los problemas de desempleo. En medio de las rápidas transformaciones post-independencia de España, se consideraba, por parte del gobierno nacional, que las chicherías eran causantes del deterioro de la población[53], situaciones que hacen que, desde la educación, se asigne a la educación física un papel central para que se empiece a pensar alternativas para mejorar la calidad de vida de las nacientes ciudades, mediante la higiene, con campañas de aseo personal y de la comunidad, la introducción de las reglas de urbanidad y otros instrumentos que hacen que el individuo se adapte a la "modernización" planteada por las elites económicas y políticas, como parte de algunos de sus principales propósitos a finales del siglo XIX y los principios del siglo XX [54].

Ello llevará a que aparezca como disciplina[55] educativa la educación física y, con ésta, la idea de un nuevo concepto de niño o niña, correspondiente el cuerpo de infantes activos, como medio para alcanzar el pleno desarrollo. La excusa para el método de educar el cuerpo infantil y la consiguiente adecuación de las funciones de la escuela buscaron, así, responder a las nuevas exigencias de la modernidad y los contextos económicos, sociales, culturales, políticos, la influencian en diversas etapas de su historia dentro de la educación.

Para lograr este ideal de infancia activa, como primer aspecto, Herrera caracteriza la política educativa del período, investigando a partir de la figura de la instrucción pública de 1870, la importancia del papel desempeñado por la Iglesia Católica en su disputa con el Estado por el control de la educación, y se legitima la escuela como dispositivo de poder, replicando su discurso y su control sobre el

[53] "[...] en la Bogotá de comienzos del siglo XX, el deseo por la mercancía precedió la llegada de la mercancía misma, es decir, que el capitalismo industrial no se instala en nuestro medio primero con las fábricas y las máquinas, sino con las palabras, los signos y las imágenes. Antes que como un mundo de objetos, la industrialización de los años diez y veinte se constituyó entre nosotros como un mundo de sueños y deseos" (Castro-Gómez, 2009,p17).

[55]Michael Foucault (1975) explica la disciplina ligada al "poder disciplinario" en su libro Vigilar y Castigar así: "En cuanto al poder disciplinario, se ejerce haciéndose invisible; en cambio impone a aquellos a quienes somete un principio de visibilidad obligatorio".(p124 - 157).

cuerpo[56], así como los hechos que llevaron al exilio a la Compañía de Jesús, y la posterior firma de un tratado internacional conocido como Concordato entre la Santa Sede y Colombia, al igual que las acciones tendientes a la eliminación de éste, la presencia de colegios de congregaciones católicas como las de Jesuitas, Agustinos y Dominicos en la educación para la élite, y las diferencias y fines de la educación para las masas.

En ese recorrido, la autora analiza, desde su perspectiva, la pedagogía católica y, con ella, el papel fundamental del cuerpo y su relación con la moral. El cuerpo, para la época, se presenta como impuro y raíz de todos los pecados, puesto que, para la doctrina católica, los pecados capitales tienen su origen en el cuerpo; como remedio para purificarlo, aparece la educación física.

Como saber, la educación física señala también la aparición del cuerpo infantil, relacionado a la necesidad de ser formado en la disciplina, a partir de las facultades del individuo, ya que construye al sujeto y su cuerpo, desde lo público, en los campos social, político y ético, con premisas que provienen de Europa, en particular del movimiento enciclopedista y la Ilustración[57].

Dicho enfoque introduce diferencias en la educación para los niños y para las niñas, y plantea una discusión (liderada por la pedagogía católica)[58] a la educación que incorpore las sensaciones y las emociones (sensualismo), ya que se centra en una mirada moral y médico-biológica, que tenía en la higiene un medio de formación del cuerpo y la sociedad. Con esto, se afirma un nuevo modelo económico de desarrollo, en el que la educación física se proyecta como parte de una nueva tecnología educativa, que cumple su papel a partir del concepto de Juvenal, de "*mente sana en cuerpo sano*", transformado su discurso original, sobre

[56] Michael Foucault, se refiere a la escuela como: "El aparato disciplinario perfecto permitiría a una sola mirada verlo todo permanentemente" (1975, p124 -180)

[57]"Para que el Estado funcione como funciona es necesario que haya del hombre a la mujer o del adulto al niño, relaciones de dominación bien específicas que tienen su configuración propia y su relativa autonomía" (Foucault, 1975, p124 - 180).

[58] En la misma línea, podemos decir que, para Foucault, la escuela es el escenario de la "Iluminación", que descubrió las libertades, también inventó las disciplinas, pero aclarando que, "El conjunto de la sociedad persigue a cada individuo a través de innumerables mecanismos de disciplina" (1975, p124 -180).

los cuales se orienta su estrategia contra lo que se denominará la "degeneración de la raza"[59].

3.1.3 Eficiencia, calidad y currículo. Una Cultura pedagógica anglosajona.

Desde 1930, un nuevo modelo económico entra a Colombia, al pasar de una economía netamente agraria a hacer los primeros intentos de industrialización[60], como respuesta al contexto social y político de la primera posguerra, que hace que la visión de sujeto sea cambiada, que empiece a deshumanizarse más la relación entre trabajo y capital. Como consecuencia, se reconoce al cuerpo por lo que pueda producir para el capitalismo, como instrumento utilizado en su estructura funcional, como mano de obra para las nuevas fábricas, las nuevas multinacionales y las vías ferroviarias, nuevo medio de transporte para las nacientes industrias[61].

En ese entorno, la educación impartida desde la escuela permitió la evolución de la educación física en el marco del pensamiento político del liberalismo, según el cual, mientras el capitalismo, ya instalado en los discursos gubernamentales, controla los ejes del poder económico, para cumplir su objetivo práctico de desarrollar la industria, en la vida cotidiana cambia las formas de vida artesanal y rural, provinciana, creando un nuevo concepto de sujeto y cuerpo, con formas de participación en la construcción del mundo[62].

[59] Según Foucault, la introducción de la educación física respondía a la idea del pensamiento ilustrado, según el cual, "Un cuerpo con mala salud tiene como consecuencia el desvarío, el desaliento, el mal humor, la locura, hasta el punto de que los conocimientos adquiridos, acaban por ser lanzados del alma" (1975, p157)

[60] La idea central del libro de Castro-Gómez (2009) enfatiza que, la industrialización del país demandó una nueva relación de las personas, de diferentes clases y zonas, las cuales necesitaban movilidad en la ciudad, y con ello se producirá la emergencia de subjetividades que el autor denomina "cinéticas", es decir, que están en constante movimiento hacia el "progreso", capaces de hacer realidad el orden social imaginado, mas no realizado, por las élites liberales del siglo XIX.

[61] En esa línea, Santiago Castro-Gómez. (2009) indica que, en la parte de la historia de Colombia de inicios del siglo XX, principalmente en Bogotá, se fomentó la planeación de una ciudad que dejara atrás su pasado colonial/republicano: "Las élites comenzaron a abandonar el centro de la ciudad para alojarse en el norte en sectores todavía por urbanizar. Los barrios Teusaquillo y Chapinero fueron los lugares en donde el desarraigo cultural de las élites en relación con su pasado, sería realizable, mientras que el sector sur terminó acogiendo a la población más pobre de la capital. Se trazó, entonces, la frontera entre ricos y pobres, ya no sobre la base del linaje de la sangre, como había ocurrido en la Colonia, sino sobre el paradigma de la riqueza". (p59 - 90)

[62] Santiago Castro-Gómez (2009), indica que, en esta parte de la historia de Colombia, dos posturas fueron importantes en la sociedad de principios del siglo XX: "la primera tomó como centro de sus reflexiones el 'hacer vivir' a un sector de la población, pero 'dejando morir' a la otra parte, reactualizando así la vieja tecnología de la limpieza de sangre (dispositivo de blancura), mediante una política sistemática de inmigración que pretendía mejorar la 'caduca' raza colombiana. La segunda, por el contrario, no se concentró en el tema de las razas sino en la conducción de la conducta, a través de la gestión de la vida de la población colombiana en su conjunto, generando las condiciones medioambientales que

El cuerpo es educado, formado, hacia la instrumentalización[63] de las formas de vida urbana y la tecnificación que ello trae consigo; así, el disciplinamiento de los cuerpos de las personas adolescentes y jóvenes, tiene como finalidad ocupar un lugar en las fábricas y empresas nacionales y multinacionales, lo que produce la necesidad de su adiestramiento en habilidades y oficios, mediante los aprendizajes de reglas de comportamiento, civismo, y una organización del espacio y el tiempo. Para ello, se instituye como nuevo objetivo de la escuela la consolidación de la educación física en las instituciones educativas y en el conjunto de la sociedad, para responder al nuevo modelo económico, social, cultural y político, dentro del cual se intensifica y otorga valor a la capacidad individual, el sobresalir en un mundo basado en la competencia, que derivará también en la comercialización del sujeto por medio del deporte competitivo y del uso del cuerpo, eficaz y eficiente para estos fines. Para ello, se adaptará el currículo para enseñar cómo lograr controlar los cuerpos eficazmente en un mundo competitivo. Dichas ideas reorientan el modo de pensar de la educación física y del cuerpo, dando lugar a una pedagogía que busca herramientas de poder para el modelo dominante que permita, en nombre de la globalización, construir sujetos que sean instrumentos de difusión, para el fortalecimiento de un modelo nuevo: el neoliberal[64].

En ese sentido, la crisis y fisuras en el paradigma hegemónico euro-centrado, que terminó siendo absorbido por un paradigma hegemónico americano, se hace

---

le permitieran moverse 'libremente' y, por tanto, desear la ley. Esta segunda tecnología, que fue la empleada durante la década de los treinta, minimizó los riesgos que impedían a la población incursionar en la emergente sociedad del trabajo". (p 149 - 173).

[63]"La disciplina "fabrica" individuos; es la técnica específica de un poder que se da a los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio. No es un poder triunfante que, a partir de su propio exceso, pueda fiarse en su superpotencia; es un poder modesto, suspicaz, que funciona según el modelo de una economía calculada pero permanente" (Foucault 1975, p124 -180).

[64] La moda y las diversiones se configuraron como prácticas que sujetaron a las personas al imperativo del trabajo, encontrando allí el medio para satisfacer unas supuestas necesidades y carencias. Castro-Gómez (2009), en "Tejidos Oníricos: Movilidad, Capitalismo y Biopolítica en Bogotá (1910-1930)", traza la genealogía de una estética del consumo como elemento clave, en donde nos recuerda que, para la consolidación del capitalismo en Colombia, operaron cambios en el seno de las élites ciudadanas y de un sector de la clase trabajadora: "De esta manera, el consumo de sensaciones, emociones e imágenes hizo que un sector de la población bogotana se sintiera parte de una comunidad cosmopolita que deseaba tener vivienda propia para construirla, trabajo fijo, automóvil, vacaciones, poder vestir a la moda, vivir saludablemente y entretenerse".(p194 - 228).

fuerte después de la aparición en las dos Guerras Mundiales, mediante la cual se apropia al mundo como su nuevo dueño, con nuevas estrategias y discursos para ejercer su poder jerárquico y opresivo, que promueve y da origen a múltiples movilizaciones sociales y resistencias locales que empiezan a visibilizar y a mostrar al mundo prácticas y formas *otras* de hacer las cosas. Este nuevo surgir nos hace ver el cuerpo de una forma totalmente diferente.

3.1.4 Una nueva mirada del cuerpo, como prolongación de la naturaleza través de la cultura pedagógica de latinoamericana.[65]

La reflexión que se quiere realizar sobre el cuerpo en la cultura pedagógica hegemónica, gira alrededor de su crítica como objeto de control de consumo en la sociedad capitalista, para pasar a verlo como terreno de emancipación, a través de la mirada que esta investigación busca ofrecer, más encaminado a la descolonización de la corporeidad.

Dentro de las sociedades industrializadas, el cuerpo ocupa un lugar central, el de la mirada hegemónica de la sociedad de consumo, que entra a estereotipar los ideales de vida, basada en cuerpos delgados, donde las medidas del 90-60-90 del cuerpo femenino, por ejemplo, es la imagen deseable que quiere vender como meta a alcanzar para todas las mujeres. Por eso, se encuentra a muchas personas que, sujetas a este ideal de cuerpo, gastan mucho de lo que consiguen a través de su trabajo en cirugías, inclusive arriesgando su vida, en sitios clandestinos para alcanzar unos cánones de belleza idealizados, que los medios masivos de comunicación se han encargado de reproducir y reafirmar al respecto. Yesenia Pateti Moreno (2008) en su libro *Educación y Corporeidad La despedagogización del cuerpo*, ratifica dicha afirmación:

> "Con el devenir del tiempo y la instalación de una sociedad basada en la producción y el consumo, se fue conformando toda una cultura del cuerpo-lienzo-superficie-forma, donde la publicidad y la sociedad de consumo experimentan con los valores para proyectar una imagen prototípica, al tiempo que venden una normatividad

> estética. Para incorporarse a la sociedad, el ciudadano ha de reproducir las exigencias culturales en cuanto a forma y estilo, transformando su topología para plegarse a los estándares de una cultura de la repetición: tallas únicas, contextura delgada o atlética, aspecto joven, etc." (p80)

De esta manera, el cuerpo se encierra tan sólo en exhibir su aspecto exterior, estimulando la belleza física y el consumo como fines en sí mismos. Muestra de ello son las mujeres y hombres que, por su obsesión de adelgazar y tener un cuerpo de consumo, empiezan unas dietas incontrolables, para adquirir el prototipo aceptable y luego se ven esclavizados y afectados por enfermedades como la anorexia, la cual los lleva a unos deseos patológicos de estar delgados, con consecuencias negativas, como vomitar lo poco que comen, contraer problemas en los huesos, músculos, articulaciones y, por si fuera poco, a generarles problemas emocionales, ya que muchos de estos desequilibrios les llevan a terminar con su vida.

Frente a estas problemáticas -y muchas más- que surgen alrededor de la sociedad de consumo, la escuela, como institución, no puede seguir realizando prácticas que lleven a reforzar esta perspectiva, mediante prácticas encaminadas a desarrollar en sus estudiantes los aspectos relativos a una estética lograda a través de ejercicios mecanicistas y repetitivos que poco aportan a la formación del ser humano, pero que sí reproducen un modelo de falsedad y etiqueta.

La escuela debe preparar a sus estudiantes para adquirir un pensamiento crítico frente a estos prototipos estéticos que venden la sociedad y los medios masivos de comunicación encaminados a la producción y el consumo mercantil; su misión será que las y los estudiantes reflexionen acerca de qué significaría para ellas y ellos estar bien consigo mismos/as y su vida en sociedad y abrazar el concepto de *bienestar como equilibrio físico, emocional y social*, piedra angular, por ejemplo, en sociedades, y culturas ancestrales americanas y las de Oriente.

Otra crítica que surge alrededor del cuerpo, visto bajo los parámetros de la sociedad capitalista, es la reducción del mismo para su uso en el trabajo y como fuerza de rendimiento, como lo deja ver claramente Henry Portela (2006) en su

libro “Los conceptos en la Educación Física, Conjeturas, reduccionismos y posibilidades”:

> También se da la alienación del cuerpo en el trabajo en la medida en que el cuerpo ya no es solo esfera del placer, sino que es un instrumento o herramienta de producción en busca de un mayor rendimiento, lo cual condujo a transformarlo en una fuerza de rendimiento o más exactamente en maquina cibernética; esto logra que el cuerpo quede al servicio del rendimiento industrial o, en última instancia, al servicio de la sociedad capitalista (p86)

Esta práctica está presente en la escuela, cuando la pedagogía asume al deporte, entendido como competencia extrema para entrenar al cuerpo, con miras a obtener un máximo rendimiento deportivo. Cuando se tiene esta mirada desde lo educativo con relación al deporte competitivo, el sistema comienza a ser excluyente catalogando al alumnado en grupos dicotómicos, entre los “más aptos” y los “menos aptos”, estos últimos para ser dejados de lado, siendo esto el reflejo de una sociedad poco incluyente, donde ganar es lo más importante, así se tenga que pasar por encima de las demás personas.

Esta situación revela, además, cómo desde la escuela se sigue cayendo en prácticas coloniales que se configuran en fórmulas como la educación para el trabajo, remontándonos a la escuela de artes y oficios[66]donde el cuerpo era utilizado como facilitador de su estructura funcional, para el trabajo y ascenso social.

Frente a este panorama, la propuesta que plantea este trabajo, busca un enfoque crítico que, de alguna manera, dialogue con postulados de corrientes pedagógicas latinoamericanas que pretenden dar, por un lado, una nueva mirada sobre el cuerpo en la educación física, y, por el otro, de manera particular, visibilizar la cosmovisión ancestral del negro(a) y del indígena del Pacífico

[66]Las escuelas de artes y oficios en Colombia (1860-1960): Volumen 1: el poder regenerador de la cruz, Investigador principal Alberto Mayor Mora. (2014), Primera Edición publicada por: Pontificia Universidad Javeriana: “Las escuelas de Artes y Oficios (EAO) que se abren en la Nueva Granada se inspiran en el modelo de Francia y son orientadas por maestros de talleres franceses, alemanes e italianos, cuyas técnicas productivas, ornamentales y estilísticas ponen un contrapunto a las tradiciones laborales hispánicas. Todo bajo la atmósfera de un pre capitalismo aún predominante. Impulsadas gubernamentalmente desde la década de 1860, dichas escuelas rompen, ciertamente, la tradición del aprendizaje individual heredado de la Colonia española, en la que un maestro se rodeaba de unos cuantos aprendices y les transmitía sus secretos al cabo de unos tres o cuatro años...” (p21-60).

colombiano, con el propósito de así favorecer la emancipación de seres humanos sometidos.

Cuando el maestro o la maestra tiene una visión más amplia de la corporalidad de sus estudiantes y apunta a una formación crítica basada en tales visiones más amplias de corporalidad, sus estudiantes podrán ser más conscientes de lo que sucede a su alrededor y así participar de manera activa y crítica a lo que quieren vende las sociedad y los medios

CAPITULO IV. URAMBA DE SABERES: Cimarroneando en el aula. (Diálogos, historias y prácticas pedagógicas)

Este capítulo se construye alrededor de las experiencias de los maestros, en las condiciones implicadas en su constitución como sujetos y en las prácticas de enseñanza en los lugares de trabajo, además de su participación en otros espacios académicos como seminarios, foros, entre otros.

Los profesores involucrados en esta investigación, son maestros y maestras afro, oriundos en su mayoría del pacifico colombiano, de lugares como Tumaco, Santander de Quilichao, Guapi, Quibdó, Cartagena de indias y San Andrés y providencia, formados en saberes disciplinares como las ciencias naturales, las artes plásticas, la educación física, filosofía, básica primaria y primera infancia, los cuales puestos en dialogo con su saberes ancestrales, configuran diálogos en los cuales no compiten, ni se anulan, solo se comparten, se complementan y se recrean.

Sus prácticas pedagógicas las realizan en instituciones educativas del distrito, algunas de ellas son Alemania unificada, María Montessori, y talleres extramurales, lo cual hace que esta práctica de enseñanza tenga mucha movilidad en localidades como Kennedy y Bosa.

Se benefician de esta otra forma de enunciar o un lugar otro desde donde partir a enseñar poblaciones de niños con vulnerabilidad hacia la violencia impuesta o heredada de las prácticas reproducidas desde la escuela, recordando que los niños y las niñas afro de los colegios de Bogotá son los que más rotan en el sistema educativo distrital.Entre los años 2016, 2017 y 2018, una vez se vez acuerda el grupo de participantes, se realizan 7 conversatorios en profundidad de los cuales se hace registro fotográfico al igual que de algunos momentos de sus prácticas pedagógicas en el contexto escolar. Sumado a esto se tuvo la oportunidad de compartir y de escucharlos en eventos de capacitación de

docentes entre los que figuran: Capacitación de docentes en etnoeducación, África en la Escuela, racismo en la Escuela y Otras formas de hacer escuela entre otros. Esta experiencia de compartir en estos escenarios revela que la presencia de los colectivo es clave en las organizaciones afro, en palabras de Eduva Mosquera “una sola golondrina no hace verano”(conversatorio 2018)

La familia extendida se hace presente cuando con un propósito se planean estrategias, para erradicar prácticas coloniales como el racismo, el sexismo, el patriarcado, la luchas de clases, y la relación profesor infante, y como dice nuevamente Eduva Mosquera, " porque el racismo es como el carnaval de barranquilla, el que lo vive es quien lo goza". se convierte tal vez en el propósito más arduo en su resistencia desde el aula. Entonces prácticas de enseñanza que desde la Cosmovisión, la etnobotánica, la filosofía africana, los juegos de cooperación desde el ubuntu, talleres e investigaciones como: el color si importa, yo no me llamo negrito, si te miro no te veo y si te oigo no te escucho, hacen posible el reconocimiento, el respeto, la visibilización de lo no contado, y el problematizarla práctica del ocultamiento, el epistemicidio cultural.

En la misma línea, no se puede hablar de maestro y escuela sin antes hablar de las prácticas pedagógicas, en las cuales se constituye los diálogos y las tensiones en la cotidianidad escolar. En el siguiente apartado se profundiza sobre las prácticas pedagógicas, pero de acuerdo con los hallazgos en cada uno de los instrumentos aplicados, propone otras prácticas pedagógicas, de acuerdo con la necesidad del contexto actual escolar, sobre esto se quiere empezar recordando lo que quiso expresar Foucault (1981) acerca de las acciones: "al analizar la práctica de un saber debe asumirse como condición de posibilidad de conocimiento, instituciones y de prácticas."

Pero ¿qué es la Uramba?

La profesora Karent Roció Cabezas Rocero, define esta palabra desde su práctica pedagógica la cual define como:

" *...está pensado a partir de la resignificación de la historia y del lenguaje para iniciar procesos de descolonización dentro del aula, trabajar el tema de reconocimiento, respeto y valoración cultural entre los niños y niñas de la primera infancia. Pretende la reivindicación y visibilización de la historia y la cultura de las comunidades afrocolombianas, es así como en este ejercicio se reemplazan algunos términos categóricos por otros construidos desde nuestras culturas; también se permite jugar con el lenguaje, ya que, como planteaba Freire, el lenguaje como la imaginación son entes transformadores y liberadores sociales; de esta manera "Uramba" es Interculturalidad, "Cimarronaje" es Decolonialidad y "Ronpondapa" es Ronda*"(Conversatorio, 2018).

Dice entonces que la palabra Uramba como:*"La Uramba es una huella de UBUNTU que en la cultura Xhosa significa:yo soy porque nosotros somos*. La palabra proviene de las lenguas zulú y xhosa y es un concepto africano tradicional. Según el clérigo y pacifista sudafricano, Desmond Tutu "UBUNTU" se traduce en la siguiente frase:

> "*Te necesito para poder ser yo mismo, al igual que me necesitas para poder ser tú mismo una ley de vida y solidaridad que liga a los hombres y mujeres entre sí porque hemos aprendido a ser en comunidad, nos hemos enseñado a ser mutuamente, es decir, en la interacción con el otro-otra, Tutu, sintetiza esta relación en pocas palabras una persona solo es una persona gracias a las demás; este acuerdo establece un lazo familiar entre la comunidad para vivir desde el amor, la reconciliación y la paz, todos y todas son padres, madres, hijos, hijas, hermanos, hermanas… miembros de una familia diversa, una familia que no determina coloración" (Karent Rocio Cabezas Rocero, conversatorio, 2018)*

En esta misma idea surgen interrogantes como ¿qué es la práctica pedagógica? Después de leer diferentes autores, el concepto de Cardona (2016) indica que: "la práctica pedagógica entendida como las acciones que se generan en un espacio educativo que no debe remitir solo a la escuela, sino a cualquier tipo de institución, organización o empresa en donde se generen actos intencionales que pretendan formar a los sujetos." (p20)

Siguiendo el mismo tema se puede entender el concepto de práctica pedagógica después de las diferentes investigaciones realizadas por Chamorro

(2008), en diferentes instituciones Educativas como Universidad Nacional de Colombia, La Salle y Politécnico Gran colombiano, entre otras, donde el objetivo central del trabajo, fue establecer cuáles son esas prácticas pedagógicas que permiten la construcción colectiva de conocimiento en el aula de clase en las instituciones educativas.

Entonces desde esta perspectiva, el propósito de este autor se concentra en el acto investigativo de las prácticas pedagógicas que construyen conocimiento colectivo en el aula, surgiendo este, a partir de la reflexión que los investigadores hacen sobre la práctica docente que cada uno adelanta; este saber previo encuentra una lógica cuando se realiza un macro proyecto sobre prácticas pedagógicas, lo cual animó a emprender un proceso sistemático y riguroso entre las universidades ya mencionadas.

Es así, como bajo un enfoque cualitativo se prioriza sobre la investigación en el aula, ya que ella permite visibilizar los diferentes saberes, sujetos participantes, contextos donde se realiza lo que termina completándose con las experiencias tanto de estudiantes como de profesores en función de la práctica pedagógica, "campo" dentro del cual se rescata el saber reflexionado del maestro para ponerlo al servicio de su quehacer cotidiano. Así mismo, esto permite incluir este esfuerzo dentro del "Macro proyecto sobre Prácticas Pedagógicas", tarea colectiva emprendida por la cohorte de la Maestría en Docencia a inicios del año 2007

Olga Lucia Zuluaga en su libro Pedagogía e Historia(1999), propone el saber, los sujetos y las instituciones como conceptos teórico - metodológicos que posibilitan la comprensión de las prácticas pedagógicas, que después de la tematización yla aplicación de los diferentes instrumentos, esta investigación los retoma para la visibilización de las condiciones que hacen posible los diálogos entre saberes en las prácticas pedagógicas de los maestros participes de esta investigación.

Pero, a pesar que, Zuluaga nos indica que el saber está ligado a la acción o práctica, uno de los hallazgos indica que muchas veces esta acción, va en línea

opuesta al discurso, lo que da lugar a decidir que el horizonte epistemológico de esta investigación se encuentra relacionado con la movilidad de saberes, los sujetos y las instituciones, así las prácticas pedagógicas son entendidas como las relaciones entre formas de saber y fuerzas de poder, donde el movimiento no indica progresión, sino relaciones que son singulares, creativas y tensionantes.

Para enriquecer los componentes de los cuales se construye la prácticapedagógica es necesario reconocer, los grandes aportes de Olga Lucía Zuluaga, expuestos en trabajos como *Filosofía y Pedagogía y la Didáctica y Conocimiento* (1977) y *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX* (1978), y su gran participación en la historia del grupo de investigación el "Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas" en Colombia comenzó a consolidarse como una corriente de investigación pedagógica pionera, no sólo en el ámbito pedagógico colombiano, sino también en el latinoamericano, pero por cuestiones históricas, sociopolíticas, y económicases necesario que sean enriquecida desde otros saberes, y otras formas de hacer escuela en Colombia, todo esto de acuerdo a las necesidades, y contextos reales y actuales de la escuela.

Al analizar su discurso toma entonces la forma de una epistemología histórica, en la cual se busca traer a la visibilidad la pedagogía, y mostrar su existencia efectiva como saber pedagógico, y como práctica pedagógica, poderdarle a la pedagogía nuevos horizontes pedagógicos, con esto el grupo busca ubicarla en un ámbito de saber que no se define bajo los parámetros tradicionales de ciencias humanas hegemónicamente impuestas desde occidente.

Es por esto que se identifican conceptos básicos, que logran explicar y argumentar la práctica pedagógica, emerge del análisis la tríada sujeto (soporte) que en el contexto de la escuela, sería el maestro, discurso (saber) y contexto el cual sería lainstitución (norma), a partir de la cual, según ella, se delimitan y configuran la práctica y el saber pedagógicos en Colombia.

La autora entiende la pedagogía como la "disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas" (Zuluaga, 1987,p192). En esta cita, ella hace énfasis en el carácter disciplinar, histórico y social de la pedagogía y, el lugar sobresaliente de la enseñanza en tanto posibilidad de creación.

La primera de las categorías que es el saber, donde Zuluagalo resume como*:*

"El saber pedagógico constituye la condición de existencia, al interior de una práctica específica, de proposiciones coherentes, descripciones más o menos exactas, teorías, análisis cuantitativos y normas, formando un campo heterogéneo con los discursos correspondientes a este conjunto. Por esto, no existe saber sin una práctica definida y toda práctica se perfila por el saber que forma. En consecuencia, un saber no podría constituirse sin una práctica que le confiriese materialidad: es la manera como los conocimientos entran en acción en una sociedad". (Zuluaga,1999, p83 - Citada por Klaus, 2002).

Después del apartado anterior se puede argumentar que el saber se alimenta de ciertos discursos queobedecen a una determinada formación, que no necesariamente pasa solo por la academia, este saber es enriquecido desde lo que es construido, y constituido por el sujeto, quien lo apropia en su corriente discursiva, sin embargo, en torno a susaber pueden aparecer diferentes formaciones discursivas.

. Un saber no podría constituirse sin una práctica que le atribuye una materialidad, la manera como los conocimientos entran en acción en una sociedad.

El segundo componente de la triada es el sujeto, que es influenciado desde sus primeros años, es atravesado, por contextos históricos, sociales, políticos, y económico, familiar, y otros donde el maestro y maestra afrocolombiano se desenvuelve, hace que dicho sujeto adquiera un saber que es construido en él, después al pasar por la academia enriquece el saber acumulado al adquirir otra

clase de saber, en conclusión el sujeto de saber, nunca deja de construir. Dicho saber está en construcción ya que siempre que se reflexiona sobre el mismo, y al hacer esto continuamente, dicho saber es transformado, evoluciona, o simplemente se reafirma, sobre esto Foucault (1981) afirma:

> "...su historia su economía sus prácticas sociales, la lengua que hablan, la mitología de sus antepasados, hasta las fabulas que les contaban en su infancia, obedecen a unas reglas que no han sido dadas todas ellas a su conciencia…"(1981, p354)

En este mismo sentido, el profesor Héctor Murillo nos dice, "...*El amor por la danza y el baile lo adquirí cuando en las grandes fiestas, mi padrino bailaba y paseaba a mi madrina muy imponente y elegante, parece que fue ayer cuando estaba en las fiestas en mi pueblo y los veía bailar...*"(Conversatorio, 2018).

Es así como desde esta perspectiva de construcción de sujeto de saber, permanece sin importar las dificultades histórica y diferentes movilizaciones desde su territorio, en esta misma línea la maestra Karent Rocio Cabezas Rosero indica que :

> *"Crecí y viví dentro de una comunidad en la que todo se hacía con música y todo era música, era una cajita mágica que abrías y allí estaba la melodía, el ritmo, el sonido los cuerpos danzantes y las bocas de colores, cantando… Con esa secuencia de sonidos, con esa impregnación de olores y sabores llegué a Bogotá. En la gran ciudad capitalina, ni el ruido de los autos, ni el de la gente afanada para llegar a sus casas, ni los reproches, ni las estigmatizaciones…lograron apagar ese rumor de arrullos, de rondas, de currulaos, de olas…Me di cuenta que seguía como una tortuga, transportando mi cultura, la llevaba conmigo; y mis trenzas continuaban señalándome otras nuevas rutas de liberación para mí, para el resto de amigas, amigos, compañeros, compañeras, estudiantes, vecinos afrocolombianos concentrados en esta ciudad tan amable como cruel con sus visitantes"* (Conversatorio a profundidad, 2018).

> Esto permite reflexionar sobre lo importante que es la carga histórica, el territorio, y el lugar, para el desarrollo de la singularidad de un maestro.

Y por último pero no menos importante, es la institución, donde el sujeto maestro comparte su saber, el cual es alimentado de otros saberes escolares, en la institución el manifiesta su poder, y comparte su saber, este saber es transformado, complejizado o reafirmado, al reflexionar desde su propia experiencia, en la escuela se debería garantizar “características sociales adquiridas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica”.(Zuluaga, 1999,p147- Citada por Klaus, 2002).

Es importante recordar que esa institución, llamada escuela tiene su historia, la cual es documentada en dos periodos como lo indica Zuluaga quien toma de Lorenzo Luzuriaga "... primero la de los partidos políticos conservadores, progresivos y reaccionarios y liberales, por apoderarse de la educación y de la escuela para sus fines, y el segundo entre la iglesia y el estado, que concluye con el dominio del estado sobre la educación y por consiguiente la constitución en cada país de la instrucción pública nacional". (1999, p181)

Junto con la institucionalización de la escuela y la necesidad que le es conferida, Zuluaga(1999) diferencia la educación a la instrucción de la siguiente forma:

> "...para la diferencia entre la educación y la instrucción referidas, la primera a la formación del hombre, y la segunda a la formación del ciudadano mediante la instrucción pública.....así como de su propósito y lugar privilegiado que tiene como dispositivo de control social, y reproductor del discurso del poder"(p62).

Pero ahora cuando hablamos de una escuela intercultural, Escuela propia, Escuela popular, es necesario replantear la triada empleada por Zuluaga y

enriquecer esta desde la cosmovisión indígena, y afro, esto debido a que para algunos maestros Afro e indígenas, esta triada puede obedecer a una función judeo cristiana de (Padre hijo y Espíritu Santo), dejada por la colonialidad, donde puede haber una jerarquización en la función de cada uno de los conceptos de la triada, se propone entonces de acuerdo a las nuevas necesidades culturales de la escuela, y los diferentes saberes otros que circulan en ella, hacer una nueva, alimentar y construir un saber del cuál aprendamos a elaborar desde lo colectivo, como construyen los afros,en el ejercicio comunitario de la atarraya, o en la minga indígena.

Surge entonces una nueva idea, la cual está mas allá de introducir un nuevo concepto en esta triada, se propone que este concepto, el cual es la "acción", se logre visibilizar, tenga una línea de coherencia con los otros conceptos (sujeto, saber, contexto) sobre esto el profesor Enrique Martínez(2015) dice:

> "...ya que debido a la postura política del maestro convertido en demagogia, y ha convertido su práctica pedagógica en una práctica muerta, donde el discurso va en contravía de la acción impartida, es decir, como yo puedo hablar desde el bienestar y salud corporal lo cual sería mi saber disciplinar, pero en mi práctica soy obeso, hipertenso, sin hábitos saludables entre otros, o como puedo hablar de inclusión si en mi práctica utilizo el deporte para excluir a los estudiantes menos hábiles motrizmente, o a las niñas del salón" (Martínez, 2015 diario de campo).

Al tener una práctica pedagógica propositiva, es decir que el sujeto, el saber, la institución, y la acción intencionada con la cual se orienten las prácticas de enseñanza en la escuela, posibilita un equilibrio en la construcción histórica del saber:

> *"Este proyecto se construyó como mi canto de amor hacia mi historia (para ellos-ellas),y como su canto de amor hacia su historia (para mí)…Esa es la magia del auto-reconocimiento y del reconocimiento del otro y de la otra. Nunca nuestra aula de clases estuvo silente, los niños y niñas lo invadieron de lenguaje, de su propio lenguaje ,de un lenguaje diverso que transportó con la magia de la oralidad a ellos,*

ellas, a sus madres, padres y a mí, a nuestros lugares de origen..." (Cabezas, conversatorio 2018)

A esto se refiere Zuluaga 1999 cuando dice:"...no es posible aceptar desde el punto de vista genealógico arqueológico el discurso por una parte, y las prácticas por otra parte, no es posible situarse fuera del discurso para analizar las prácticas "(p 84).

Pero desde los hallazgos para la mayoría de los profesores afro, los cuales son mis sujetos de investigación, afirman y coinciden en que tal vez uno de los pilares de la problematización de las prácticas es la permeabilización de ella por la política, la economía, entre otros, cada uno con sus intereses[67] particulares, en esta línea Foucault (1975) menciona *"El modernismo creó una impronta en la escuela la cual fue la homogenización desde la individualidad",* a lo cual, Martínez (2018) señala "*ahora los maestros afros le apostamos como estrategia pedagógica a la construcción de lo colectivo desde la singularidad, es decir la diferencia."(Martínez 2017 diario de campo)*

Después profundiza el profesor Julio Arévalo cuando se refiere al saber en construcción desde lo afro en cuanto a una construcción desde cuatro puntos:*"una de las maravillas antiguas, y ahora moderna de la humanidad son las pirámides de Egipto, y aunque se vean triangulares, su base es de cuatro lados, lo mismo pasa con las mesas y las edificaciones , esto hace que estas construcciones permanezcan en un continuo equilibrio"*(conversatorio con el profesor Julio Arévalo refiriéndose así a la definición de la práctica pedagógica desde ya no una triada, sino desde la construcción de ella con un nuevo concepto la acción, y la coherencia y dialogo entre los cuatro conceptos).

[67]"La historia del pensamiento, de los conocimientos, de la filosofía, de la literatura parece multiplicar las rupturas y buscar todos los erizamientos de la discontinuidad; mientras que la historia propiamente dicha, la historia a secas, parece borrar, en provecho de las estructuras más firmes, la irrupción de los acontecimientos."(Foucault, 1975, p. 72 a 80)

En la misma idea según el saber africano y el saber indígena, el cual desde el lugar, el territorio, la naturaleza, y la identidad se encuentran en algunos caminos como lo dice el profesor Julio Arévalo: "el problema de la humanidad es tratar de sacar las situaciones de su equilibrio, como consecuencia tenemos por ejemplo, el cambio climático, y las pronunciaciones de la pacha mama en la actualidad"

la propuesta de práctica pedagógica por Zuluaga, puede ser enriquecida a partir de las diferentes apreciaciones de los profesores entrevistados, se propone entonces la visibilización del concepto acción como parte indispensable de la práctica pedagógica ya que no se puede dar por hecho que el discurso y la acción van en la misma vía, por ejemplo un maestro de educación física no puede hablar del deporte y la inclusión, cuando en su práctica tiene deportistas de alto rendimiento. Cuando se enseña el poder radica en la acción sobre la acción de los demás) como diría Foucault[68], es así como la práctica pedagógica no estaría compuesta solo del sujeto el saber y la institución, se propone la acción como cuarta categoría de análisis

4.1 LA EXPERIENCIA SINGULAR.

La experiencia vivida por cada uno de los maestros y maestras afros de esta investigación, los cuales apropian, y extienden sus prácticas pedagógicas mas allá de la escuela, convirtiéndolas en estrategias transdisciplinares, adquiriendo un sentido y un significado propio, desde la singularidad, y la construcción de sujeto que cada uno fortalece en su quehacer cotidiano, dichas prácticas pedagógicas que se caracterizan por la forma como cada uno de ellos y ellas abordan su accionar en un contexto como la escuela, además de espacios que comparten desde la cotidianeidad y que hacen parte de la misma práctica, y construcción del maestro y maestra que enseña en la capital.

[68] *En la arqueología de saber Michael Foucault dice que "La historia del pensamiento, de los conocimientos, de la filosofía, de la literatura parece multiplicar las rupturas y buscar todos los erizamientos de la discontinuidad; mientras que la historia propiamente dicha, la historia a secas, parece borrar, en provecho de las estructuras más firmes, la irrupción de los acontecimientos."(Foucault, 1975, p73-85*)

El profesor Héctor Murillo comparte: *"Una de mis recuerdos más anhelados fue el de cuando tenia 11 años había un chequeo con profesores de Alemania, y corrí 100 metros en 10.2 segundos Fla[69], y quedaron sorprendidos y volví y los repetí, en ese tiempo hacia 100 metros con marca de uno juvenil, el problema era que como fue en el Choco esa marca no era válida"*(Conversatorio, 2018)

Es por esto, que *"la experiencia de esa práctica pedagógica la hace singular si el contexto donde se desenvuelve la transforma y ella lo transforma"* (Castaño, 2008, p5). Así mismo, si se tiene en cuenta algunas características propias de la práctica, las cuales, la hacen diferente a otras, en otros contextos. En este caso, se habla de prácticas singulares de los maestros y maestras, sabedores y sabedoras afro las cuales no totalizan la cantidad de profesores afro en la ciudad de Bogotá , ya que dichas prácticas, son inéditas y son específicas de cada uno de los sujetos de investigación, con unas características particularidades propias en su formación, y construcción lo cual les permite ser únicos.

En este sentido "la experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad. Por eso el sujeto de la formación no es el sujeto de la educación o del aprendizaje sino el sujeto de la experiencia: es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa". (Larrosa, 2004, P.7).

El profesor Héctor Murillo afirma*:"...Cuando fui seleccionado en la selección Choco de atletismo, viajamos en avión, y nos quedamos en hotel, dormía yo solo en una cama, y comía platos que nunca imagine comer, es allí donde comprendí que con el atletismo cuando saliera de noveno podría salir de Andagolla, y tener un cierto bienestar haciendo lo que me gustaba hacer..."Conversatorio (2017)), experiencia que lo transformo desde su vivencias y sus sueños, guio su formación a nivel universitario*

[69]Palabra usada en el pacífico Colombiano, la cual hace alusión a la velocidad delos 100 metros planos

Siguiendo con la idea, se debe identificar y elaborar la experiencia personal, la cual permite dar unas características en el campo pedagógico pensándose la experiencia desde lo pasional, permitiéndo leal maestro una constante reflexión. Así pues, *"el sujeto de la experiencia no es, en primer lugar, un sujeto activo, sino que es un sujeto pasional, receptivo, abierto, expuesto".* (Larrosa, 2004, p.4). Por lo tanto, la experiencia de vida de cada persona que hace parte de esta investigación, la nutre en gran parte, debido a que su esencia como maestro parte de su propia existencia, única en un contexto de formación, raíces familiares, costumbres, gustos y distintos modos de habitar el mundo. Factores importantes en esa construcción de sujeto conocedor y continuamente constructor y responsable de un saber.

Con relación a lo anterior, el siguiente escrito Enrique Martínez uno de los maestros que participa en esta investigación-, confirma que la práctica del maestro también está constituida por esos momentos de su vida personal, los cuales lo identifican en su mundo compartido con los suyos y que se convierten en vivencias propias de la esencia de ser maestro.

"Solo al reflexionar a partir de las experiencias, estamos en la capacidad de que si se repiten esquivarlas, y tomarlas cuando realmente valen la pena, son los casos de la oportunidades, ya que el éxito depende de la oportunidad y el conocimiento adquirido, el empleo, la pareja, lugares de residencia, la familia y demás, llenan nuestras vidas de diferentes experiencias y nos permiten tomar decisiones, y estas experiencias van clarificando el proyecto de vida, es acá donde el maestro debe acompañar y reflexionar sobre la toma de decisiones y que cada una de ellas trae una eventual consecuencia" (Martínez B, 2016)

Así mismo, esa experiencia desde sus prácticas, lleva al maestro a repensar la forma de impactar con su saber las diferentes dimensiones del hombre, lo cual le permite aportar a la construcción del sujeto a quien enseña, proyectado desde su

esencia, es decir a eso que constituye su ser, para la mayoría del los maestros y maestras afro que hacen parte de la investigación, hay una experiencia común, la cual se vuelve un detonante para el repensar y reflexionar sobre la escuela, y como su práctica pedagógica puede transformar prácticas que están hegemónicamente instauradas en la escuela, fueron víctimas de racismo y este racismo que muchos viven desde su cotidianeidad, se convierte en uno de los propósito de su sentir, pensar y hacer desde la escuela.

"*Cuando mi papa llego a Bogotá, eran muy pocos los negros en la ciudad, y yo recuerdo que cuando lo veían se rascaban la rodilla porque ver un negro era de buena suerte*." Eduva Inés Mosquera maestra de artes plásticas protagonista del documento.

"*La primera vez que me sentí una mujer negra fue en transmilenio dirigiéndome a la universidad donde estudiaba.*" karent Rocio cabezas Rocero -Maestra de básica primaria plásticas protagonista del documento.

"Bogotá es una ciudad racista, pero una ciudad que brinda oportunidades". Nelly Mina Sabedora protagonista del documento.

"Una vez estaba buscando apartamento, y me contestaron no arriendo a negros" .Enrique Martínez profesor de educación física plásticas protagonista del documento.

"Cuando llegué a la Universidad Distrital, se fortaleció mi resistencia, porqué el frío también congela en muchos casos la cultura, no quería que mi cultura se convirtiera en estatua de sal, no quería ser otra, ni moldearme por conveniencia…" karent Rocio cabezas Rocero maestra de básica primaria protagonista del

documento. Es por esto que el gran propósito inicial de los maestros y maestras afro en la escuela es la de cómo pensar, hacer y enseñar una escuela desde la cooperación y el dialogo de saberes, quedé respuesta a los factores que intervienen en su realización, en donde se relacionan e interactúan el saber disciplinar, junto con otros saberes, el contexto social, y cultural de los sujetos en dialogo, a través de las prácticas pedagógicas orientadas a la formación, personal y social de los estudiantes afirme una continua reflexión[70] sobre todo lo que ha sido análisis de la situación actual y una exploración de perspectivas y compromisos hacia el deber ser del propósito que debe tener la educación". (Martínez, 2016, diario de campo).

En tanto que lo singular de cada práctica pedagógica abarca las intenciones o el fin último que cada uno busca desde sus perspectivas y tipos de sujetos que desea formar, situaciones cotidianas que problematizar, como una escuela que debe ser puesta en dialogo y sertransformada desde las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras, argumentaciones que permitan comprender la permanencia, transformación, e intención de sus prácticas pedagógicas, las cuales están localizadas no solo en la escuela, esto ocurre también en espacios académicos fuera de ellas, tales como lo son capacitaciones de docentes en educación desde la interculturalidad, y Etnoeducación, conversatorios como África en la Escuela, y encuentros académicos en contra del racismo en la escuela, entre otros.

[70]El concepto de reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. *"En la reflexión el profesional rehace una parte de su mundo práctico y reacciona reestructurando algunas de sus estrategias de acción, se comporta más como un investigador que trata de modelar un sistema experto, que como un experto cuyo comportamiento está modelado".*(Stenhouse, 1987, pág. 145) citado por (Paz, 1993).

De ese modo, es necesario repensar la educación, en la reflexión pedagógica, partiendo del maestro, si éste no ha generado preguntas acerca de su quehacer y no resignifica su práctica, tiende a reproducir una educación de tipo conductual. En ese sentido, es necesario reconocer que la formación del maestro está directamente relacionada con la de sus estudiantes, por ejemplo: propicia la autonomía en éstos, sólo si él se encuentra en la construcción de su propia autonomía. Es así, como el maestro reflexiona sobre su práctica, constituyéndose.

En resumen la reflexión se constituye en un ejercicio que le permite al maestro la problematización de lo cotidiano, de ese modo, es posible cuestionar y ampliar argumentaciones que permitan comprender la permanencia y transformación de sus prácticas pedagógicas.

4.2LA COSMOVISIÓN, EL ORIGEN, OTUMARE, ORIMILA Y EL COMIENZO DE UNA NUEVA HISTORIA

No cabe duda que desde el comienzo de la era del hombre en el planeta tierra, surge la necesidad de creer en algo superior, así mismo, algo, o alguien en el quien depositar sus alegrías, tristezas, penas, preocupaciones, y demás, para los profesores participantes en la investigación, aunque algunos conservan y practican la religión instaurada en la colonia, argumentos que orientados por (Quijano 2000) hacen parte del capítulo anterior otros por el contario sienten la necesidad de ubicarse en otro lugar de enunciación, y de creencias, es como buscando sus raíces sienten que son parte y han sido participes de sus creencias, que en la lucha de resistencia y de permanencia de su saber, ellos han trasladado esas características de sus ancestros con ejercicios de interculturalidad como por ejemplo SHANGÓ, es San Lázaro, San José, es OBATALÁ.

Saberes que desde su práctica de enseñanza Nelly mina, y Julio Arévalo comparten con sus estudiantes.

Es así como vemos desde nuestra formación de secundaria en las ciencias sociales, las civilizaciones más antiguas junto con sus costumbres y creencias, desde sus orígenes, Grecia, Roma, Mesopotamia, Egipto, Incas, Mayas, Aztecas, entre otras muchas no contadas o no visibilizadas desde occidente.

Se puede señalar que surgen nuevas preguntas ¿qué pasa cuando los dominados lo pierden todo, en el proceso de colonización y son despojados de lo que son, saben, y creen a eso se refiere Quijano 2002 cuando dice:

"...En primer lugar, expropiaron a las poblaciones colonizadas -entre sus descubrimientos culturales- aquellos que resultaban más aptos para el desarrollo del capitalismo y en beneficio del centro europeo.

En segundo lugar, reprimieron tanto como pudieron, es decir en variables medidas según los casos, las formas de producción de conocimiento de los

colonizados, sus patrones de producción de sentidos, su universo simbólico, sus patrones de expresión y de objetivación de la subjetividad.

En tercer lugar, forzaron -también en medidas variables en cada caso- a los colonizados a aprender parcialmente la cultura de los dominadores en todo lo que fuera útil para la reproducción de la dominación, sea en el campo de la actividad material, tecnológica, como de la subjetiva, especialmente religiosa. Es este el caso de la religiosidad judeo-cristiana**...**p. 42"

Es lo que paso con mis ancestros africanos millones de personas libres que fueron esclavizadas quitándoles, su origen, su territorio, su hogar, su familia, y su poder cultural, convirtiéndose en unos zombies deambulando en un territorio ajeno con solo algo que le pertenecía una carimba[71]en su espalda.

Debemos traer siempre a la memoria, del cajón más profundo de los recuerdos todos los mecanismos de dominación puestos en marcha para esclavizar y someter al negro. El peor de ellos pero el más eficaz, no fue el maltrato, el azote y la hoguera. Más infame que este, fue el estigma, ese estigma que hasta hoy día llevamos en nuestra espalda sin necesidad de la carimba, Y no hubo mejor agencia estigmatizadora que la Iglesia, y la escuela estas instituciones que desde sus discursos de poder, ya través del fervor religioso la iglesia puso al negro una marca, la carimba como impronta de su desgracia, y desde la escuela se legitima

[71]Carimbar a un esclavo procedente de África, o sea marcarlo con hierro candente como a cualquier bestia para cobrar un impuesto por su introducción en un país o para indicar la propiedad, aunque se ha puesto en dudas por parte de algunos estudiosos para algunas colonias españolas, sobre todo en fechas posteriores a 1784, año en que oficialmente dicha práctica fue abolida por la Corona española, fue una práctica que persistió en Cuba hasta muy avanzado el siglo XIX, tal como lo prueban algunas de las descripciones que acompañan las entradas de los cimarrones al depósito que para alojar a los esclavos prófugos capturados existió en El Cerro, La Habana, entre 1797 y 1854. Dicha práctica existió en España mucho antes del llamado descubrimiento de Américay en las nuevas tierras se implantó desde los primeros años de la conquista y obedeció a razones económicas, de posesión, identificación y pago de impuestos. Los primeros seres humanos que sufrieron la carimba en América fueron precisamente los indios nativos. Las primeras noticias localizadas referente a esto, nos remiten a una autorización que el 25 de julio de 1511 se le envío por parte del Rey a Diego Colón para que marcara con hierro candente a los indios de la Española que por haberse rebelado fueron sometidos a condiciones de esclavitud. En una carta de Ponce de León al Rey, fechada en octubre del propio año puede leerse: “Tengo en servicios...lo de haber herrado con una F en la frente a los indios tomados en guerra, haciéndolos esclavos, vendiéndolos al que mas dio y separando el quinto para vos”
Aunque el Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española registra el término calimba en el español de Cuba y carimba en el español de Perú, lo cierto es que en toda la documentación histórica consultada referente a Cuba, el instrumento de hierro o plata que se usaba para marcar esclavos se registró como carimba y la acción como carimbar. Como subraya Ortiz en su Nuevo Catauro de Cubanismo (Ortiz, F. Nuevo Catauro de cubanismos, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1985:13), por corrupción, estos términos derivaron en calimba y calimbar. Hoy día, en el habla popular es frecuente la frase “a fulano lo calimbaron”, como sinónimo de que a esa persona lo golpearon, chocaron o afectaron seriamente. http://www.cubaarqueologica.org/document/ahlarosa12.pdf

y se convierte en una huella con la cual el negro tiene que vivir. En el lenguaje francés, estigmatizar significa literalmente poner una marca, una señal. Así los negros fueron marcados en la piel y en el alma. Se les puso la marca de la infamia, la denuncia, la culpa y el juicio, en todos los rincones de Colombia al negro se le hizo custodio de todos los males sociales posibles. Todos los defectos, todas las dolencias eran por su culpa. Las enfermedades, las pestes y hasta ser insolente tenían un color: negro. De esta forma no se podía hacer otra cosa que barrerlo, exterminarlo, depurarlo.[72]

"... *en la historia hegemónicamente contada, la escuela refuerza el discurso racista, manteniendo a nuestros niños, niñas y jóvenes afro, conservándolos en la marginalidad, con estereotipos de pobreza intelectual*[73]*, espiritual social económica y demás, no siendo la escuela*[74]*su segundo hogar y su esperanza y convirtiendo está en su campo de batalla..."* Escobar 2018 conversatorio.

[72]Por eso "El incómodo color de la memoria" de Javier Ortiz, describe con ricos recursos literarios: la invisibilidad y el desdeño constante de una sociedad que aún esclaviza, y las luchas y conquistas de sujetos que se reconocen plenos de derechos. Muchos dirán que esa lucha y espacio ganado es producto del resentimiento. Cuanta mentira y falsedad mezquina. La memoria de la lucha negra y de todo lo que se hizo para su exterminio, siempre será rescatable para validar las aspiraciones, la moral, las costumbres y los ideales; de seres humanos tan valiosos como cualquier otro individuo, en una sociedad que aún no abandonado de un todo sus prácticas racistas, en una sociedad para la que el negro es: el incómodo color de la memoria. http://catalunya-america.blogspot.com.co/2010/06/

[73]Durante mucho tiempo, –y aún en algunos colegios y escuelas actuales– el protagonismo de los niños y niñas negras en la representación del 12 de octubre, consistía en presentarse con una especie de taparrabos, cargando un costal y recitando unas líneas pletórica en alusiones al aporte físico de los negros y a su innata capacidad para la música y el baile. Quienes tenemos buena memoria de nuestros años escolares, todavía recordamos las viñetas de un libro de texto para la enseñanza de español y literatura llamado *Lenguaje total*. Los dibujos y el texto explicaban uno de los mitos sobre la creación del hombre. Al parecer Dios había hecho a todos los hombres y mujeres negros, pero para enmendar su error creó un río de aguas diáfanas de modo que todos los hombres y mujeres se fueron sumergiendo hasta alcanzar la blancura deseada. Debido a la cantidad de bañistas el río se fue secando de manera que los últimos en llegar no pudieron bañarse por completo, sólo lograron meter al agua las plantas de los pies y las palmas de las manos. En la viñeta final unos cuantos seres con cara de infinita orfandad colocaban los pies y las manos sobre un hilo de agua, mientras eran observados por varios hombres y mujeres que ostentaban su blancura. Al final concluía el texto que por esta razón los negros solo tenían blanco la planta de los pies y las palmas de la mano.

[74]Los estudios empíricos sobre los textos escolares tradicionalmente usados en Colombia, han demostrado que estos libros, al igual que en otras latitudes, han servido para expandir las visiones racistas, o simplemente han ocultado los hechos y acontecimientos relativos a la criminal empresa de esclavizar personas del áfrica subsahariana Por ejemplo, hablaban de '*esclavitud*' para referirse a la condición de los criollos frente a la corona española, no para referirse a la situación de las personas sometidas a esclavitud. De hecho, es una situación que se verifica aún hoy bajo la Constitución de 1991. Ni los textos de primaria ni de secundaria abordan con amplitud la herencia y presencia de las culturas afro en Colombia; se oculta e invisibiliza. Cuando muchos de los textos escolares hablan de otras etnias o culturas lo hace ante todo en pasado "[…] lo cual naturaliza la percepción de que forman parte de nuestro ayer, pero no de nuestra actualidad." En ocasiones, la denuncia de los procesos racistas del pasado suele ser, desafortunadamente, fuente de nuevas discriminaciones. Por ejemplo, cuando se oculta la lucha por la libertad, sin la cual no se hubiesen gestado las independencias de América, y se presenta el comercio de esclavitud como un mal que, supuestamente, habría sido asumido de forma pasiva como algo inevitable, por la debilidad de las comunidades negras y la superioridad de las llamadas 'blancas on distorsiones del pasado, que dejan de lado buena parte de la historia negra del País, dejando así inconclusa toda la historia de Colombia La pérdida de historia e identidad del origen africano de Colombia, si bien afecta mayoritariamente a las comunidades afro colombianas, implica una pérdida de identidad para todos los colombianos, sin excepción alguna. Algunos ejemplos son obvios, como desconocer las conexiones originales de la cumbia, el currulao o tantos otros ritmos nacionales con el África. Y algunos otros casos no tan obvios, como es el de una palabra de gran importancia en el imaginario colombiano: 'macondo'; al parecer tendría su origen en la expresión '*makondo*', (un *fitónimo*) el nombre de un vegetal en lengua bantú: *plátano*

Imagínense por un momento la burla cotidiana, a la que fueron sometidos todos los niños y niñas, jóvenes, mujeres y hombres, afro descendientes que se educaron siguiendo ese libro de texto en las aulas de las escuelas públicas, y privadas del país. La celebración del día de la afrocolombianidad debería tenersólo propósitos claros, además de conmemorar las glorias de nuestra constitución como estado nación, contrario a esto profundizamos sobre las miserias de más de 200 años de racismo, exclusión y marginación**.**

De la misma forma Martínez 2018 conversatorio afirma" ... yo no puedo creer en una institución, en este caso la iglesia católica la cual se ha encargado de reproducir estructuras de racismo[75] y dominación desde el pulpito y donde nosotros los negros no nos vemos representados, o dígame usted, de qué color es el divino niño?, o cuantos negros usted ve en la última cena, o es mas cuantos ángeles, arcángeles y querubines negros hay, entonces como se representan nuestros niños en esta religión... entonces en necesario que nuestros niños se vean reflejados desde lo que creen.."(Martínez 2017 diario de campo)

Es por esto que los profesores y profesoras afro sujetos de investigación, buscan caminos y se encomiendan a ELEGUA, en esa búsqueda de la apropiación de las identidades y de las nuevas historias que pueden transitar en ese ancestral pero ahora nuevo saber en la escuela, y la necesidad de historias contadas de otras formas.

[75]La práctica del ocultamiento de los hechos relacionados con la esclavitud no es nueva. Desde finales del siglo XVIII y durante todo el siglo XIX aparecieron junto a las independencias en Hispanoamérica, manuales republicanos para la formación masiva de 'gente nueva'. Medios didácticos masivos para la enseñanza de los principios del gobierno republicano y la ciudadanía adoptaron sobre todo la forma de catecismos dialogados, como por ejemplo el *Catecismo arreglado a la Constitución de la República de Colombia* de 1824 de Grau. Los manuales excluían a las mujeres y a los hijos de los ciudadanos (hombres mayores de edad y con cierta riqueza) del mundo político, al sirviente, en tanto que sirve, ni al peón. De los indígenas no se hablaba así como tampoco de la esclavitud. Se identificaba la "[…] condición de los americanos súbditos del rey de España con la de los 'esclavos' y es en este sentido como se habla de esclavitud en los manuales revisados […]." RUIZ, Nydia (2011) Ahora tenemos un país: aproximación a la significación sociocultural de los manuales del siglo XIX en Hispanoamérica en *Revista Anthropos* N° 232. Barcelona, España.

[75]SOLER CASTILLO, Sandra (2009) Racismo y discurso en los textos escolares, en *Nina S. de Friedemann: cronista de disidencias y resistencias*. Jaime Arocha (Ed.). Colección CES, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, 2009. Luego de revisar varios textos, se concluye que "En general, se privilegian a los blancos y a los mestizos como representantes de la identidad nacional. […] || El tratamiento de los dos grupos mayoritariamente discriminados es distinto. Respecto a los indígenas, los autores propenden a tenerlos más presentes en la historia colombiana; los afrocolombianos sufren un proceso de invisibilidad. […] "

[75]SOLER CASTILLO, Sandra (2009) Racismo y discurso en los textos escolares, en *Nina S. de Friedemann: cronista de disidencias y resistencias*. Jaime Arocha (Ed.). Colección CES, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, 2009.

> ... de África señores no vinieron esclavos ni mucho menos esclavas, vinieron reyes y reinas, personas ricas en su territorio, eran hombres y mujeres con sabiduría innata, que formaban estrategia para que muchos se escaparan..."Nelly Mina conversatorio

Como algunos líderes de las comunidades afros lo han resaltado, el trabajo de volver a contar el pasado que se ha ocultado y redescubrir saberes y discursos dejados a un lado, es ya una manera de lograr transformaciones en el presente.[76]

Siguiendo en la misma línea cabe recordar que los esclavizados, millones de seres humanos traídos América pertenecían a dos grandes religiones la Musulmana, a los cuales los nombraban como infieles, y los Yoruba a los cuales les entregaban sus actividades diarias, a los orishas los cuales son ancestros, que viven entre y con ellos y los ayudan en este camino de vida y los guían en todas las situaciones.

Después de leer el apartado anterior surgen varias preguntas ¿Cuál es el origen del pueblo yoruba?, ¿qué mitos existen sobre su creación?¿Cómo los orishas y los seres humanos lograron descender del cielo? estos cuestionamientos los abordaré en este apartado para visibilizar otras historias de otros orígenes, de historias contadas desde abajo, Boaventura de Sosa diría desde la otra línea, desde el sur.

Según la Mitología Yoruba, después de que Otumare, venciera a la oscuridad creando la luz, se dio a la tarea de crear a los orishas, y después a otras especies animales y vegetales, todas ellas a imagen y semejanza de él, con características y cualidades muy inespecíficas cualidades que los mismos orishas eligieron del palacio de OTUMARE, justo antes de bajar del cielo a la tierra, acto seguido creó

[76]Cuenta el profesor Jaime Arocha Rodríguez en breve biografía de la profesora Friedemann que "[…] El 27 de agosto de 1993, al medio día y ante centenares de personas congregadas en la plaza Mosquera Garcés de Quibdó, el presidente César Gaviria Trujillo sancionó la ley 70. Mediante ella, la nueva nación que originó la Constitución de 1991, le reconoció a los descendientes de los africanos esclavizados en la Nueva Granada, que la identidad forjada a lo largo de su historia genera derechos territoriales y políticos. Terminado el acto, hubo celebraciones en los barrios, allí fue recurrente oírle decir a los adalides comunitarios que sin los trabajos de Nina S. de Friedemann, la lucha en favor de la ley habría carecido de muchos de los argumentos etnohistóricos que ellos lograron esgrimir. […]"

al hombre y a la mujer, con arcilla proporcionada por IKU, y mojada con agua de OSHÚN, y al final con un soplo divino los doto de vida, pasado un tiempo el cielo se sobre pobló y OTUMARE decidió poblar la tierra, y dijo a todas las divinidades que se prepararan para descender, cuando OTUTUWA se preparó para descender a la tierra pidió cuatro regalos para poder descender, esta misión fue encargada a OBATALÁ para hacer la primera población en la tierra. Hay muchísimas historias de por qué OBATALÁ no pobló la tierra, pero la más común es que estaba alcoholizado, entonces OTUTUWA consulta a IFA para ver que tenía que llevar para que su descenso fuera prospero... entonces solicito latierra porque el mundo estaba lleno de agua, luego la gallina para que esta espaciara la tierra por el globo, y por último el camaleón para ver si la tierra estaba estable, y por último la cadena para poder descender al mundo, y así él y su pueblo podrían poblar la tierra.

Pero tal vez lo más fascinante de esta narración de creación o génesis, es que hubo intentos fallidos por otros orishas para el descenso, OGUN Y OLOCU con sus respectivos pueblos, y es que desde todas las creencias todos vivimos en el cielo antes de poblar la tierra, y a cada uno de ellos se les pidió sacrificio para que pudieran poblar la tierra junto con sus seguidores, pero OGUN no quiso hacer sacrificio ni pedir ayuda para ver que necesitaba, ya que él creía que con su *gran fuerza y su valentía, las armas y las herramientas* le bastaba para poblar la tierra , pero al descender su pueblo tuvo hambre y empezó a comer frutos de los arboles los cuales fueron acabando y su pueblo fue muriendo, el decepcionado tuvo que subir al cielo nuevamente, después de esto se le encargo el descenso a OLOCU segundo en jerarquía pero que creía que con sus *poderes y conocimiento*, siendo el dueño del océano le iba a ser suficiente para poblar la tierra y no quiso presentar sacrificio, pero al descender no había alimento, y su ejército solo pudo alimentarse con agua y fue pereciendo por lo cual subió al cielo.

Antes de seguir con la historia cuando la maestra Nelly Mina llega a esta parte de la cosmovisión, dice que: "por eso es necesario dejar la soberbia y aprender no

solo desde la experiencia propia, sino también desde la experiencia de los demás, ya que el prójimo con sus fracasos o con sus aciertos son nuestros mejores maestros... Esto nos lleva a entender que la obediencia y el sacrificio hecho por nosotros nos lleva al éxito" conversatorio Nelly Mina 2018

Siguiendo con el mito después de los dos intentos falsos se le pidió a ORIMILA el cual dio sacrificio, y a cambio de este se le dio una pareja animal de cada especie para poblar la tierra, un caracol, diversidad de tubérculos como son la yuca el ñame el plátano, y otras hiervas que ayudaran a limpiar de la energías de la tierra, ademas de una semilla de palma, la cual contendría el secreto para formar los16 reinos que después vivirían en el mundo, y es así que con la ayuda de ESU, logran poblar la tierra.

Es por esto que cuando un ser humano quiere bajar a la tierra el consejero de la misión en la tierra es ORIMILA quien lo ayuda en el descenso.

"En la actualidad cuando los seres humanos hacen su higiene bucal, se limpian los dientes con cerillos de madera o ramitas de árbol y se juagan con agua, esto en honor a OSHÚN y OLOCU primeros orishas en poblar la tierra" Nelly Mina conversatorio 2018

Es asi como desde acciones cotidiana como la de la higiene bucal, tiene relación con los orígenes y los orishas desde la filosofía Yoruba

Otro aspecto interesante de la filosofía yoruba es que se hablan de 401 orishas que habitaban el cielo, y después habitaron la tierra, estos son doscientos positivos, doscientos negativos y ESU ,esto con el fin de tener equilibrio entre lo positivo y lo negativo en la tierra, es importante y relevante anotar que los orishas fueron seres que se complementaron en la tierra, que tuvieron aciertos, pero también errores y eso los hizo más alcanzables para los humanos que se reflejaban en ellos, por que mostraron su parte humana, los orishas son seres cuyas vivencias y experiencias eran similares a las vividas en contextos de lugar donde iban apareciendo, es así como por ejemplo la cultura yoruba en África se

enfatizaba en la caza y en la agricultura por eso el culto a ORISAOCO y a OLOCU, pero cuando los orishas llegan a ABYA YALA[77], llegan en un estado de esclavitud, es por esto ellos buscaban protección seguridad, y oportunidad de escapar, es por esto que el culto a OGÙN, quien daba la fuerza y la resistencia para aguantar las inclemencias de la esclavitud, el culto a OSHOSI la justicia, o el culto a ELEGUA para abrir los caminos del cimarronaje o la libertad.

Se puede entonces empezar a hablar de las prácticas ancestrales, es importante anotar que como seres humanos libres que vivían en un territorio y poseían una cultura, esta cultura fue abolida desterrada y desarraigada cuando llegaron a América siendo esclavizados, pero que aún existe y se práctica en muchos países como Cuba, Jamaica, Haití, Bahamas, Curazao, las Antillas, Brasil entre otros, y que esta relación con los Orishas están muy presentes en su vida cotidiana.

4.3 LA ETNOBOTÁNICA EL CONOCIMIENTO DE ORIMILA

Esta tierra es nuestra aquí hemos sido árboles y pájaros Hemos aprendido El ritmo de las olas Para convertirnos en hijos del agua… Esta tierra es nuestra Como la felicidad Que hemos inventado
Esta es nuestra tierra La hemos fundado con dolor y sangre Es lecho de nuestros sueños libres Cuna de nuestros anhelos Y tumba de nuestros viejos Aquí el agua tiene sabor a nosotros.
(Escobar, 2008, p45)

Según las luchas de los movimientos ambientalistas de las últimas décadas argumentan que en la actualidad existe una emergencia ecológica la cual es globalizada, y en ese orden de ideas se presenta en lo local, y se podría hablar así desde el territorio. Estamos destruyendo nuestro ambiente biofísico a una velocidad inigualable estudios dicen que en estos 30 años hemos explotado y contaminado más de lo que se contamino desde la aparición de la humanidad en la tierra una magnitud sin precedentes. La modernidad, el progreso y el desarrollo,

[77]como los nativos llamaban a América.

palabras que a pesar de que se escriben diferente conceptualmente significan lo mismo desde la idea capitalista y consumista de la globalización.

Es por esto que desde la práctica de enseñanza Luz Stella Escobar, y Nelly Mina, profesoras que construyen la investigación, hace desde su huerta, una forma distinta de hacer escuela, una forma distinta de conocer y explorar desde las ciencias naturales con el saber ancestral de la etnobotánica, que comparte desde las experiencias ancestrales, se ubica desde los saberes culturales, y la otra historia no contada, desde las diferentes diásporas africanas, y desde los aportes de sus ancestros, plantas que no solo son medicinales, plantas que se utiliza para alejar las energías, plantas que dan un sabor distinto a las comidas, plantas que contribuyen a la estética del cuerpo, tanto del hombre como de la mujer, tanto del mestizo como del negro.

Así antes de hablar de etnobotánica, es necesario hablar de lugar, territorio, y naturaleza, ya que el lugar y el territorio tienen una relación directa con la naturaleza, y esa directamente con el saber ancestral, esa relación que viene desde los primeros pobladores de la tierra, es así como Stella Escobar dice:

> "la etnobotánica tienen una relación directa con el saber de las plantas y este saber viene directamente de la primera diáspora africana con la cual los primeros pobladores salieron de África buscando nuevas tierras para adaptarse, y de la segunda diáspora la cual fue dada en la colonia, donde los esclavizados vienen con su saber de curación a partir de la relación con la naturaleza y las plantas." (Conversatorio 2017)

La maestra también hace énfasis en que la visión de naturaleza actual vista desde el modernismo y del desarrollo, nos aleja cada vez de la naturaleza la cual se ve como un recurso, una manera instrumental de verla la cual toca explotar, comerciar, es así donde los países que llaman desarrollados han gastado el 80% de sus recursos naturales no renovables, y hay una escalada por adueñarse de los recursos naturales de otros países ricos en biodiversidad, y en recursos

naturales no renovables, en los últimos pactos ambientales Estados Unidos no se compromete a evitar la emisión de gases invernadero, y con los diferentes TLC, títulos mineros entre otros se van adueñando como era en la colonia de nuestros recursos, el profesor Héctor Murillo dice: " ... mi papa trabajaba en la planta minera de andagolla choco, pero después de extraer todo el oro, ellos se fueron y dejaron al pueblo comiendo mierda, pero después llego una empresa paisa, cuyo gerente era el Sr Álvaro Uribe, y hasta la mierda nos quitó" (conversatorio 2017)

Esto lo valida Escobar (2008)cuando nos recuerda que:

"Las entidades naturales visibles como los animales, las plantas, los árboles, el oro tienen dos aspectos contradictorios en estas narrativas: ellos son abundantes, por lo que nunca pueden agotarse, pero también pueden alejarse en el espacio y tiempo, y desaparecer así del alcance de la gente. Cuando presionan demasiado o se los acorrala (por la excesiva pesca, caza, ruido, o destrucción del bosque), los seres naturales se alejan o pueden transformarse incluso en espantos o fieras del monte. Sin embargo, no se mueren porque en el Pacífico nada se puede extinguir, dado que todo está perpetuamente renaciendo; todo —incluidos los seres humanos— es renaciente." (p.137)

Antes de hablar de etnobotánica, hablar de lugar, territorio, y naturaleza, ya que el lugar y el territorio tienen una relación directa con la naturaleza, y esa directamente con el saber ancestral, esa relación que viene desde los primeros pobladores de la tierra, es decir que la Etnobotánica al igual que la tradición oral es la forma de enseñar y compartir los saberes y que estos saberes tiene una movilidad, saberes que tienen movilidad desde las diferentes diásporas, y diferentes saberes que circulan desde el pacífico hasta Bogotá, muchas veces desde la colonialidad del saber, los diferentes saberes adjudicados a los dominado, es el ejemplo de la Expedición Botánica llevada por Morillo a España, o la vulcanización, saber ancestral indígena expertos en las propiedades del caucho desde tiempos milenarios.

Ahora es importante hablar de la relación entre la naturaleza y los seres que viven en ella desde el territorio, como afirma Escobar:" Los grupos negros e indígenas del Pacífico entran en este grupo. Cuando los activistas del Pacífico hablan sobre la cosmovisión de los grupos negros e indígenas o sobre su “conocimiento ancestral”, ellos tienen en mente una manera de relacionarse con el mundo natural y de significarlo." (p.137)

Es así, como desde sus creencias y costumbres, ofrecen ritos a sus ancestros, ritos que metafóricamente hablando tienen una innumerable cantidad de interpretaciones culturales podemos empezar desde los ritos de las parteras, durante el antes durante y después del embarazo, hasta los dolores, tristezas, preocupaciones entre otros,por ejemplo la ombligada narrada por Escobar:

> " Lo que está en juego en la ombligada es el traslado metafórico o metonímico al cuerpo del niño de una propiedad asociada con la substancia natural. Esto se hace en la creencia que estas propiedades son eficaces en el mundo real y formarán la personalidad del niño. El ombligo funciona, así como una interfaz entre los órdenes naturales y humanos. Así, por un principio de similitud, se desea que el niño sea indomable como el tapir, rápido y fecundo como el conejo, o fértil como ciertas plantas curativas; o, metonímicamente, que el oro en su ombligo para traerle buena suerte en la minería, o que el sudor de la partera le habilite para el conocimiento del sanador. Aunque algunas substancias pueden ser usadas para los niños o las niñas, hay una marcada división sexual en que las muchachas son más a menudo ombligadas con plantas curativas “calientes” o “tibias” que han sido domésticas de las variedades semi-salvajes encontradas al borde del bosque; estas plantas transmitirán su carácter “caliente” a las muchachas, requisito para el embarazo después en la vida" (p.135).

Una idea desde lo negro en cuanto a la concepción, gestación parto y post parto además, Stella Escobar se refiere a lo que afirma el apartado anterior," ... cuando yo enseño etnobotánica además de enseñar que hay diversas plantas sus beneficios para la salud, y sus beneficios para la naturaleza, es el pensar en otras

formas de saber, y otras formas de relacionarnos con la naturaleza, estas relaciones que no necesariamente tienen que ser validadas con el saber científico, es así como desde los ancestros se utilizan taxonomías diferentes como la cosmovisión, olor, temperatura, y así podemos apreciar vectores comola térmica como elemento taxonómico en las plantas."

Pero cabe resaltar que como todo en la cosmovisión tiene que ver con el equilibrio, y los momentos exactos, Nelly Mina dice: ..." Es que si usted mismo puede ir a la naturaleza, y antes de cortar la planta pedirle permiso para ser cortada a determinada altura, y a determinada hora del día, es allí donde radica el secreto para aliviar por medio de la naturaleza, nosotros no estamos por encima de la naturaleza, nosotros somos una extensión de ellay es por ello y cortar las plantas a determinada hora del día, y pedir permiso para ser cortada, y cuando se caza damos gracias a los animales por ser el sustento de nuestras familias". Esto contrasta con lo que dice Escobar 2008:

> "Los modelos afrocolombianos se caracterizan por la centralidad del mundo vegetal. Los mundos mineral, vegetal y animal están opuestos en términos de su movilidad. Mientras los minerales están inmóviles y los animales son dotados de movilidad, el mundo de las plantas viaja sin moverse —las plantas se extienden horizontalmente, por ejemplo—. Así las plantas median entre lo que está vivo (lo que se mueve) y lo que no lo está (lo que no se mueve). El reino de las plantas es asociado con lo femenino a través de una conceptualización compleja que regula la demarcación de los territorios étnicos" (p.141)

Como ya lo nombre en el apartado anterior de la cosmovisión desde la mitología yoruba, hay Orishas positivos y negativos, recordemos la necesidad de tener un equilibrio, en ese orden de ideas hay una continua construcción de la enfermedad y la salud, de tal manera que cualquier cosa usada en la curación debe equilibrar de los varios categorías, ordenes o jerarquías Escobar 2008 afirma que: "el repertorio de plantas mágicas y terapéuticas es inmenso; la mayoría tiene una variedad salvaje y una doméstica, originadas en el espacio del bosque y en el

espacio culturalizado del pueblo respectivamente, estableciendo así un eslabón entre estos dominios. Lo que es importante es que “cada compuesto es una reconstrucción, una reorganización del orden y de articulación del mundo”; esto tiene lugar “mediante un cruce innovador de diferentes ejes clasificatorios que giran en torno al núcleo térmico” (Losonczy, 1993, p43)"

"En cuanto a la enseñanza de la botánica, cabe resaltar que la sale del currículo académico en las escuelas y colegios en los 80as,la maestra Estela Escobar en cuanto a la enseñanza de la etnobotánica como: "... la etnobotánica no entra a la escuela por que hayan oportunidades para ella dentro de la escuela mas cuando la biología está siendo apartada de la escuela también, con sus diferentes saberes, la etnobotánica entra a la escuela por la intención de un maestro en ampliar el conocimiento de la naturaleza, y la diferentes formas de relacionarse con lo vivo, ya que somos una extensión de ella..."Esto lo reafirma Escobar 2008 cuando dice que:

"En este orden de ideas parecería entonces que se le ha declarado la guerra a cada ecosistema del planeta, y pocos lugares ejemplifican la escala de esta destrucción como el Pacífico. Ecologistas con pensamiento filosófico argumentan que la crisis ecológica es una crisis de los sistemas modernos de pensamiento. No sólo la ciencia y la tecnología moderna contribuyen con una desenfrenada destrucción, sino que tampoco parecieran proveer soluciones viables al problema." (p. 24)

Siguiendo la misma idea los frutos de la tierra como lo son los tubérculos, o las especies utilizadas en la sazón, también tienen beneficios para problemas de salud, como dice Nelly mina: "Es necesario que en la comida haya ají, pimienta, y otras finas hiervas que le dan un sabor especial a los alimentos, pero además no hacen que la raíz muera..." refiriéndose a la raíz Africana.

A continuación se nombran algunos ejemplos de plantas utilizadas para sanidad, liberaciones de energías terrenales, baños, y bebidas como el biche, que es la base para el arrechon, el tumbacatres, el mero macho entre otros, bebidas

que se relacionan con las artes amatorias del pacifico Colombiano correspondientes a creencias ancestrales, y algunas finas hiervas utilizadas en la cocina Afro, champús, pasteles, rellena, Old wife Fish entre otros, plantas consultadas estos desde Diccionario Yoruba MAFEREFUN YORUBA, en el cual se puede identificar los diferentes vectores que se utilizan en la taxonomía Yoruba antes expuestoen uno de los comentarios de la profesora Escobar:

AGUACATE Corresponde a: Oggún, Elegguá, Shangó. El fruto morado del aguacate le pertenece a Oyá. El cocimiento del cogollo es bueno par expulsar los gases que produce su fruto y para la tos. El del aguacate morado, para provocar el menstruo(acepción de la palabra menstruación), es abortivo. En lavados vaginales, para combatir las se utilizan las flores blancas. La semilla molida y hervida sirve para borrar las arrugas de la cara.

AJÍ corresponde a: Elegguá. Se le atribuye también a Oggún y a Osaín, pero no se olvide que a este último pertenecen todas las plantas y con todas trabaja. La savia de la raíz, de las hojas y del fruto, combate el tifus en sus comienzos.

AJO, corresponde a: ObataláSe emplea para sazonar la comida de los Santos lucumís. Contra el mal de ojo se lleva en la cabeza entre el pelo y atravesado por un gancho. Es el sustento de las gangas y prendas fuertes porque les da fuerza. Pero hay prendas que el ajo las mata por ser débiles y no resistir su presencia. El ajo domestica a los majas “guardieros de gangas” Un resguardo muy recomendable es el siguiente: en una bolsita de tela blanca se guarda una cabeza de ajo con hierba buena y perejil. Antes de usarse, es menester llevarlo a siete iglesias y humedecerlo en las pilas de agua bendita de dichos templos, y en este momento se dirá: “Líbrame de mi enemigo, de cuantos me quieran mal, dame salud y suerte”. El ajo lo cura todo, molido y aplicado en fricciones es buen antídoto contra las picadas de los alacranes, arañas y avispas, etc. Cura el mal de madre, el padrejón y el empacho. El zumo ablanda los callos por muy rebeldes que sean. Sirve para expulsar parásitos intestinales y bajar la fiebre. Facilita la expectoración al mejorar los resfriados y catarros, combate las malas digestiones y ayuda a expulsar los gases. Se utiliza además, para trazar insomnios y regular la

presión arterial. Alivia los dolores reumáticos, la gota, úlceras, quemaduras y otras afecciones de la piel.

ALBAHACA Corresponde a: Obatalá. Para baños Para buena suerte y para despojar y santiguar de malas influencias. Se utiliza contra el mal de ojo. Quemado con incienso aleja los malos espíritus. Se emplea machacado, en emplastos para las inflamaciones y en cocimientos para el estómago. La infusión de sus hojas y flores, calma el dolor de cabeza. El uso más común es como aromática, con alcohol para fricciones y baños estimulantes. Posee propiedades antidiarreico, carmitivas y anti hipocondríacas. La infusión de las hojas se emplea como remedio para la gonorrea y la diarrea crónica. Es antiespasmódico. Para curar una dolencia que se sospecha producida por el “mal de ojo”, Se toman tres gajos de “albahaca”, un vaso de agua, una vela y la oración de San Luis Beltrán. Si el enfermo, es por lo general un niño y no está demasiado débil y puede incorporarse, el santiguador le hace sostener la vela y el vaso. Es necesario también un crucifijo, que se introduce en el vaso con la albahaca

ALCANFOR Corresponde a: Elegguá, Shangó Los cogollos se hierven con la raíz para baños lustrales que, si se hacen a tiempo, evitarán las enfermedades que pueden vaticinar los “adivinos”, etc. La resina del alcanfor solidificada es excelente como preservativo en épocas de epidemias y es recomendada por todos los orishas. Deberá llevarse un trocito con granos de maíz tostado en una bolsita de cañamazo o género rojo cuando se visita un hospital o la casa de algún enfermo contagioso. El alcanfor tiene el poder de alejar la enfermedad.

ALGARROBO Corresponde a: Oggún, Shangó. No debe faltar en un Omiero de Asiento. Es muy venerado. Con sus hojas se cubre a Shangó. Las raíces son muy valiosas para “prendas” y resguardos. Alimenta a las “gangas”. Las prendas que se entierran debajo del algarrobo alcanzan una extremada potencialidad. También es utilizado en los resguardos que se construyen para acompañar a personas extremadamente cobardes, o que carecen de constancia y firmeza para la realización de un empeño. Con su savia se prepara el mayombero un veneno

ligeramente activo, pero administrado en gotas, prudentemente, fortalece el cerebro. Con la resina pulverizada se tratan las llagas, y las hojas desmenuzadas reducen las hernias. El cocimiento de las hojas, con zazafrás y limoncillo es magnifico para la tos.

ALGODÓN Corresponde a: Oshún, Obatalá, Babalú Ayé. Es de Obatalá, Babbadé y Babá lubbó Calma el dolor de oídos, los capullos del algodón verde, después de sumergido en agua no muy caliente, se exprimen lentamente dejando caer unas gotas dentro de la oreja. Con las semillas machacadas y ligadas con sebo de Flandes, se compone un emplasto que madura rápidamente los tumores. El cocimiento de las semillas, se toma en casos de bronquitis o de asma. El cocimiento de la raíz, es excelente para regular el menstruo. Si se hace muy concentrado, sirve de abortivo. La flor, en lustraciones, elimina las impurezas que mantienen un mal estado físico, y en su consecuencia moral, también se usa en el individuo que no se haya purificado por completo, etc. Las hojas del algodón se emplean en el Omiero del Asiento. En gran resumen como Obi (el coco) a semejanza del algodón no puede disociarse de Obatalá, pues es imprescindible.

ARROZ Corresponde a: Obatalá. El “Kamanakú”, es un apetitoso manjar de arroz molido. Se remoja el arroz y cuando los granos están hinchados, se pelan, se ciernen y se reducen a polvo. Se bate en un caldero y se cocina a fuego lento. Con leche se le ofrenda a Obatalá. El agua en que se lava el arroz mata la brujería. Se emplea para “limpiar” los quicios de las puertas donde ésta haya sido lanzada. A la semana siguiente de un “levantamiento del plato” (ceremonia que se realiza al año de ocurrida la muerte de un “Olosha”), después de una noche de vela, en que se tocan los batás exclusivamente para el muerto, los que toman parte en este rito, asistirán a las honras fúnebres que deben celebrarse en la iglesia. Al regreso de la misa, se cocina el arroz sin sal, y con la carne que haya sobrado del cochino que se le sacrifica al difunto en esta ocasión, se riega por toda la casa. El arroz blanco con guengueré es una ofrenda tradicional para Oyá.

En cocimiento para las diarreas. En harina para la erisipela, cualquier erupción de la piel y para embellecer el cutis.

CAFÉ Corresponde a: Obatalá. El café es una gran medicina del corazón y del estómago, pues le produce calor al mismo. Las hojas verdes, en buche alivian el dolor de muelas. La semilla verde sirve de laxante. La raíz, cortada en tres trozos en cocimiento, se emplea para bajar la fiebre. En caso del enfermo una pasta de café y sebo, “lo absorbe y lo deja libre de fiebre”. Se derrama café molido en el ataúd, y en las partes más intimas del cadáver para evitar que se corrompan rápidamente, y a veces, se mezclan el café con hojas de guayaba. En las ofrendas que se tributan a los muertos, jamás falta la taza de café que siempre apetecieron. El café es el gran alcahuete de las brujerías y no debe tomarse en todas partes

CALABAZA Corresponde a: Oshún A los “asentados” que en “Itá” (lectura del porvenir), si les sale la “letra” o signo “Obara Melli”, deberán respetar las calabazas, no pueden regalárselas a nadie, pues son hijas legitimas del orisha Shangó en un camino “Obara”. El “ebó” o sacrificio que aconseja este signo para triunfar en cualquier obstáculo, comprende un gallo, un cesto de calabaza, ñame, plátanos y dos o cuatro macitos de leña para quemar la ropa del que hace el “ebbú” junto a una palma real, y que después vestirá de limpio, con “ashó fun fun” (traje blanco). Este “ebó” reproduce el que hizo Obara en la selva. La primera cazuela de congo fue una calabaza. Mucho antes que en cazuela de barro, la “ganga” se guardó en “Nkandia (calabaza). En el campo de la medicina el “onichoggún” o el “inkisi” la emplea en cataplasmas para aliviar el ardor de las quemaduras. Las semillas pulverizadas mezcladas con leche hervida, son tradicionalmente conocidas para el tratamiento y expulsión de la lombriz solitaria. El zumo se aplica a los eczemas. La tripa se fríe con aceite y semilla de mamey colorado para el pelo. Hace crecer el cabello y le da gran brillantez

CANELA DEL MONTE Corresponde a: Oshún. Es el árbol por excelencia de la “Venus Lucumí”. Con la canela prepara todo sus “filtros”, “afoches” y talismanes

amorosos. En el terreno del amor resuelve todos los problemas que se le plantean al “babalosha”, y al “palero”. Tiene un gran poder de atracción y es indispensable para todas las cuestiones amorosas. Hecha polvo y con aguardiente, es alimento de algunas “prendas” congas. La limaya de la piedra lmán se rocía siempre con canela y pimienta de Guinea. Como se hace con el “palo guachinango”, se lleva una astilla de este árbol en la boca, cada vez que va a formularse una petición de cualquier índole, la más difícil de obtener. Las mujeres galantes “que necesitan gustar” deben mezclar con polvos de canela sus polvos de la cara, porque la canela atrae a los hombres, “como la miel a las moscas”, y así tendrán siempre muchos intereses por sus encantos. El palito de canela en la boca, para “engatuzar” y seducir, la esencia en el baño, etc., son empleados con verdadero éxito a través de la sacratísima “Oshún Panchaggara”. El arte de curar de santeros y paleros, es empleado en jarabes para los resfriados intestinales, contener las diarreas y los vómitos sanguinolentos. Recuérdese que Oshún castiga enfermando el vientre, ya a la vez lo cura

CAÑA BRAVA Corresponde a: Babalú Ayé. Babalú-Ayé bendijo la caña brava y por esta razón el trueno no la daña nunca. En ningún otro árbol o planta ni en el Ateje ni en la Jocuma, en el Cundeamor o el Apasote, Babá recibe con más gusto una ofrenda. La Caña Brava le está consagrada a Naná “Madre de los San Lázaro”. La tierra en torno a ella tiene muchas virtudes, es “munanso mboma” (casa del majá) lo que aumenta su prestigio. Un trozo del canuto sirve de “corazón” (tima) de gangas, es decir sirve para guardar dentro, con los extremos tapados naturalmente, el azogue y arena de mar, “la vida de mar y el azogue” que comunicarán a las gangas su movilidad incesante que se traduce en diligencia para cumplir los mandatos de mayombero. La Madre bibijagua y comején sirven para desbaratar lo que se quiera. La Mitología Africana es a ofrecer. Que en el primer Baroco, Eroko, le entregó a Iyamba una punta de caña brava cuando lo bautizaron y le dieron el título de Mosongo. La raíz en cocimientos tiene propiedades que calma el asma y el ahogo, cuando se siente en la boca sabor a

sangre (de lo contrario no debe tomarse). También se aplica su infusión en baños de asiento vaginales. Es muy buena para la cistitis y para purificar la sangre.

CAÑA DE AZÚCAR Corresponde a: Shangó. El azúcar endulza por igual al ángel como al enemigo. En un vaso de agua se mete una vela encendida y esta agua se endulza con dos cucharadas de azúcar, se mete un papel con el nombre del que se desea “endulzar” y conseguirá de él, lo que se desea. A Shangó se le ofrece cortada en trozos en un plato con las hojas de la misma caña de azúcar. Es muy importante en la liturgia o ritos de “Abakuá”. Si se cruzan dos pedazos de caña y se colocan en el suelo ante el “ireme” éste permanecerá inmóvil y no se atreverá a avanzar.

CEBOLLA

Corresponde a: Obatalá. La pequeña molida y pulverizada con los palos “fuertes” y “sollanga” (bichos) de la ganga, se da a tomar y enloquece. Es diurética ya que disuelve los cálculos del riñón y de la vejiga. Cruda evita los catarros y la influenza. Si se come cocida al acostarse, hace conciliar el sueño a los que padecen de insomnio, destruye los tumores y panadizos aplicados en cataplasmas de linaza.

CIRUELA Corresponde a: Oyá Es el árbol predilecto de Oyá. Su árbol de batalla. Tres gajos de ciruela servirán de látigo, son necesarios para un “ebó” de enfermo (también se utiliza el Marpacífico). De resultar Oyá el que se encargue de una curación y esto naturalmente debe preguntarlo el santero a sus caracoles. Se necesita además, una cabeza de chivo, una sábana para tapar el enfermo, nueve velas, nueve ekó, nueve varas de género de todos los colores, Ofún (cascarilla), un gallo, dos gallinas, tres palomas, “ekú”, “eyá”, tres pitos y nueve cocos. Oyá maneja varón con ciruela. Todas le pertenecen.

ESTROPAJO Corresponde a: Obatalá. Se utiliza para baños de “despojos” cuando la suerte nos ha abandonado, pues el estropajo tiene la virtud de

desenredar la suerte y las malas situaciones. Se recomienda en “enemas” contra el parasitismo intestinal y la blenorragia.

FRÍJOL NEGRO Corresponde a: Babalú Ayé. Es muy apelado para buena suerte. Frijoles, garbanzos y maíz envueltos en papel por separado, se arrojan en distintas esquinas con tres centavos para propiciarse “espíritus protectores”. En el caldo de frijoles negros se disimula un muy poderosos “filtro” amoroso que une inquebrantablemente a los amantes. Se sacan los corazones de dos palomas que sean casadas (cuando están en celo), se les arranca, se tuestan y se reducen a polvo muy fino. Los “rastros” de los interesados y pelos de las sienes, de la nuca, del centro de la cabeza (la cocorotina) y de los sobacos. Todo el pelo, con las uñas de los pies y de las manos, se mezclan y se hace polvo, a éste se le agrega él de los corazones y se dan a tomar, tradicionalmente, en un caldo o sopa de frijoles negros.

GUAYABA Corresponde a: Elegguá. El fruto es una de las ofrendas que más gusta Elegguá. Trabaja de preferencia con los “garabatos” (iwó lunguoa) y las hojas “koka”) nganga. A la suerte se le atrae con siete garabaticos. Después que se usan, se pilan. Se cocina un boniato, se unta de manteca de corojo y se le entierra en una encrucijada con jutía, arroz “areche” (frijoles). La persona se “limpia” con el boniato antes de enterrarlo, se llama a Elegguá y se le entrega. Después se bañará con ewe de Oyá grama, grosella, albahaca morada, cucaracha morada, guacamaya, croto, ponasí, malanga amarilla, ewe de Oshún, frailecillo, laurel, Mastuerzo, angarilla, mata-perro, platanillo de costa, jaboncillo, hojas de fruta bomba y caimito. Para las quebraduras: se toma una cinta de hiladillo con la medida de la hernia de un quebrado, y se introduce en una rajadura del tronco (musitoto) de un guayabo. Cuando esta hendidura se cierra, desaparecerá la hernia. El cocimiento de los leños y comer frutas verdes como antidiarreico. Para la cura de llagas se usa los baños de las hojas, por su efecto astringente.

GUAYACAN Corresponde a: Obatalá. Es uno de los árboles más fuertes del monte y es muy brujo. Se asegura que es como el “Padre Santo” de todos los

“nkuri” y que si se quema su madera despide el mismo olor de la carne de un cristiano que se abrasará. Si en el monte se destruye un “guayacán” que misterio tan profundo todos los árboles de aquél monte se secan y perecen. Hay que saber tumbarlo para que no haya perdición. Con este palo fuerte se construye un amuleto muy poderoso que se lleva en una bolsita forrada de cuero, adornada de cuentas y de un caracol. Se compone de guayacán con las tenazas y la punta del rabo de un alacrán (nkutu tatikanga), cabeza de araña peluda, un caballito del diablo, un ciempiés (se le cuentan 5 anillos), cabeza y corazón de aura tiñosa y de lechuza, corazón y uñas de gavilán, siete bibijaguas que deben cogerse cuando van cargando comida rumbo al bibijagüero (todo esto pulverizado, se entiende). Los que reciben este amuleto aprenderán de memoria las oraciones del “Justo Juez” de los “Santos Evangélicos”, del “Santo Sepulcro”, de la “Guía del Caminante” y de “Cruz de Caravaca”. Estas oraciones después de aprendidas se queman y las cenizas se incluyen en la bolsa, envueltas en un poco de algodón. Cuando ya está construido y alimentado este amuleto, se le enciende una vela y se le reza un “Padre Nuestro” y un “AveMaría” y un “Credo”. Al hablarle se le dirá siempre (antes de entrar en materia). Los muertos persiguen la cruz y la cruz va detrás de los muertos. El cristiano vivo, va detrás de la cruz. El Guayacán con Ceiba, Majagua, Yamao, Amansaguapo, Cambiavoz y Verbena, es inmejorable para dominar una situación “abayuncar” o avasallar a una persona. Y mucho mejor, si se le añade a esto un majacito, una culebra y tierra de tres sepulturas. El palo guayacán no tiene rival para combatir la sífilis. Los bajos con sus hojas “despojan” y vigorizan los cocimientos purifican la sangre. La resina se emplea por algunos pordioseros “muy vivos” que piden limosnas a nombre de Babá mostrando sus “iléanos” (unas llagas rojizas) y “acarameladas” que no existen en realidad y que finge admirablemente la resina del guayacán.

HINOJO Corresponde a: Obatalá. Se utiliza en todos los Orishas Obatalá “trabaja” con el hinojo para acabar con la “karakambula” (para destruir la acción de una brujería). Es el palo de la muerte. Se utiliza en las ceremonias que se le hacen al cadáver de los mayomberos judíos antes de darle sepultura.

INCIENSO Corresponde a: Babalú Ayé. Se utiliza para “despojos y baños”. En cocimientos regula el período y calma el dolor de estómago. Aspirado el incienso “aclara la mente, despeja las malas influencias”. Actúa rápidamente contra el dolor de cabeza.

JENGIBRE Corresponde a: Oggún. El fruto del jengibre con la “caña santa” embravece a Oggún. En cocimiento provoca el menstruo y alivia sus dolores. Es recomendado para combatir el ahogo y los males del estómago.

MADRE SELVA Corresponde a: Obatalá. Se utiliza en todos los Orishas. Es magnifico para baños de despojos. Muy importante para el Omiero

MANGO Corresponde a: Oshún. Gusta mucho a todos los Orishas. Cuando florece demasiado, presagia miseria. La semilla machacada en alcohol es un desinfectante excelente. Se recomienda el cocimiento de mango macho con travesera para las hemorragias.

MANÍ Corresponde a: Babalú Ayé. Tostado y con azúcar dorada se le ofrenda a Oshún. El Maní se relaciona mucho con esta santa porque tiene virtudes particulares. Se estima que es afrodisíaco. Cuando hay epidemias, los santeros prohíben que se coma maní

MILLO Corresponde a: Babalú Ayé. Se emplea para que la enfermedad o la epidemia no penetre en la casa, para evitarlo debe estar siempre clavada detrás de la puerta una escobilla de millo, adornada con una cinta roja, una mazorca de maíz seca untada con manteca de corojo, una estampa católica de San Lázaro o una oración de este santo impresa.

PALO CABALLERO Corresponde a: Shangó. Se le llama también guinda de vela. Se encuentra en las Guasimas, El Granadillo y otros “palos” y tiene poder

para todo. Era uno de los “palos” con que “jugaba” Maringwanga y se reconoció en Matanzas. Protege de brujerías y de toda mala influencia. Con un tallito que se lleve sobre el pecho o en el bolsillo “trabaja” lo mismo que un detente. Es muy bueno para lavarse la cabeza, pues evita la caída del pelo, y para regular la menstruación. Los tallos se emplean en cataplasmas.

PALO RAMÓN Corresponde a: Obatalá. Y a todos los Orishas. Otro de los palos principales de Mayombe en los que se agarra bien el muerto. Es muy misterioso porque habla y se hace invisible, el “palero” no se atreve a chistar en su presencia. Uno de los prodigios de este árbol es la gracia que tiene de menstruar como las mujeres y de dar leche en “cuarto creciente”. De ahí que muchas madres beban el agua hervida de las hojas, raíz y la corteza de este palo, para que les aumente o no llegue a faltarle durante la crianza de sus hijos la leche de sus pechos respectivos. Algunos babaloshas lo atribuyen al Dios Oggún, otros aseguran que es de Shangó y también de Obatalá.

PARAÍSO Corresponde a: Shangó. El paraíso es tan sacratísimo como el cedro y tiene más misterios que el mismo cedro. Los mejores días para usarlo son los lunes y los viernes. Para baños lustrales es preciso arrancar los gajos tirando de ellos hacia arriba y diciendo. “Paraíso así como tú eres alto, hazme crecer y subir”. Para limpiar la casa, sacar lo malo y atraer la suerte, no tienen igual. Los pisos de la casa se baldean del interior hacia la puerta, con agua y hojas de paraíso. Con las ramas se deshollinan los techos y mientras se deshollina se dice “Paraíso santo, como tú subes, quiero subir”. Primero se limpia el portal o entrada de la casa. Después de usado este gajo, que se lleva “todo lo malo que encuentra”, se tira a la calle y con otro gajo se deshollina el resto de la casa. Las basuras se recogen y se echan en un placer”. Las hojas se ponen sobre el pecho, para aliviar los males del corazón, pues calma a la disnea y taquicardia y las hojas se renuevan cuando se secan en esta operación. Los cogollos en cocimiento, alivian los pujos. El dueño de un Paraíso debe cuidarlo mucho, pues si éste se seca, indudablemente sufrirá un serio quebrando o se alterará el curso de su vida. Con una rama florecida, se invoca al “Anima Sola”.

PENDEJERA Corresponde a: Elegguá La raíz es muy buena para las enfermedades del riñón y de la uretra porque calma el ardor. Depura la sangre y tiene la virtud de evitar la impotencia.

PIMIENTA Corresponde a: Obatalá. Se utiliza con todos los Orishas. Para “mpolo” maléficos, para rociar y alimentar las “prendas” y “makutos”. No se puede prescindirse de la pimienta en la composición de la “chamba” (la bebida que se ofrece a las Gangas), la cual las tonifica y estimula. Ésta, como ya sabemos, se prepara con aguardiente, ají guaguao, polvo de palo canela, jengibre, mucha pimienta, ajo y cebolla blanca. La botella de aguardiente conteniendo estas especies para que se disuelvan, debe permanecer tres días bajo tierra. La chamba que se derrama sobre un “fundamento” adquiere en contacto con las substancias mágicas y los espíritus que lo complementan milagrosas facultades curativas. Lo que queda en el caldero de estas libaciones, recibe en los Templos de Mayombe como el agua sagrada e igualmente en un hueco o entre las raíces de una ceiba, el nombre de “agua Ngóngoro o de Kimbisa”. Todos los padres e iniciados y aquellos que han sido presentados a una ganga han tomado “kimbisa”, en la que queda también fundida con el aguardiente y las especies la sangre de los sucesivos y frecuentes sacrificios. La Kimbisa les responde el cuerpo de brujerías y los limpia y fortalece, es muy poderosa la energía vital, las fuerzas y virtudes que contiene. Para una curación, un reparo, para levantar un ánimo o abatido o abrir camino el mayombero emplea menudo la “kimbisa” que bajo la acción del “fumbi”, levanta e inclina su caldero y derrama un poco en una jícara y la da a beber a un enfermo, al embrujado o al abatido. Se le ha pedido al espíritu que ya sabe, “ha visto la enfermedad y no tarda, en su consecuencia, en formular su medicina y le hace tomar unos sorbos del “incomparable licor”. A este caldo de milagrosas substancias (sangre, saliva, carroña), en algunos templos constituyen la medicina y la comunicación en fechas determinadas. Los mayomberos son a asegurar que nada puede compararse en virtudes curativas con la “kimbisa”, pues estima que el Omiero no tiene fuerza. En Mayombre se emplean todas las clases de pimienta, la

malangueta, la china, la de costa y la de playa. Sus propiedades mágicas aunque sólo deben ser reconocidas a las que están “rayadas” lo sabe sobradamente el pueblo, que las aprovecha o las sufre a menudo. El “Padre Nganga” le da al iniciado, siete granos de pimienta, con un sorbo de agua bendita, y un pedazo de corazón de gallo, para que su cuerpo se mantenga sano y resguardado cuando lo ataque las “uembas” y todos los “ntúfi” que mandan los brujos, como el yamao, la pimienta llama y atrae. Así, para lograr que una persona distanciada de otra, un marido que abandono el hogar, un novio que se obstina, rechazando una reconciliación, el brujo o el hechicero recurre a la pimienta. A estos efectos, sobre las ngangas se preparan los granos que juzgue necesarios para que el sujeto que aún desea el amor o la amistad de quien lo tiene abandonado, vaya a buscarle resueltamente. El sujeto, al salir de su casa, tomará un primer grado la pimienta que le ha entregado el brujo, luego de trabajada en la ganga respectiva y dirá. Llama a Fulano de Tal, que responda a mi llamada, que se alegre de verme, a mi lado, en cada esquina, y en todo el trayecto que debe recorrer, irá arrojando los granitos de pimienta y encomendándoles lo mismo. El último a quien ya la pimienta ha predispuesto, lo lanzará en la puerta de la casa de aquella persona, pues repetimos, que ya la ha predispuesto a su favor, y por lo cual, seguramente lo estará esperando, y al oír su voz le dirá seguramente como si tal cosa, mira que te has tardado en venir, y volverá a ser lo que era antes del disgusto o del desvío, etc. Llevará además en la boca un palillo de canela de monte y otro de “cualibrí” o “guachinango”. Cada vez que pronuncie el nombre de la persona amada y distante escupirá y con el pie izquierdo, izará la saliva (simbólicamente pisa sobre la misma persona, pues el nombre de la persona), y la vence, y la tendrá a sus pies. Este trabajo por medio de la pimienta dará tan buen resultado que los que vuelvan a quererse, no se darán cuenta del cambio. Para tener éxito en un negocio que se le vaya a proponer a alguien, o para hacer una repetición de dinero, etc. Se conservará en la boca mientras se trata el asunto, un grano de pimienta que el mayombero ha preparado y endulzado en la ganga, pues la pimienta facilita la palabra y produce el resultado de lo que se deseaba. Tres, cuatro, siete, cinco o nueve granos de pimienta con pedacitos de coco, mastica el devoto que le ofrece

al orisha el sacrificio de un carnero, un chivo, un cochino o un venado. En este caso, sólo el oferente, o sea, el que ofrece al orisha dicho animal, mastica la pimienta que le escupe en los ojos y en cada oreja de éste, confiándole una petición que dicho animal transmitirá a las divinidades. Los que tienen un resguardo en su interior, es decir, aquellos a quienes el "awó" o padrino ha hecho tragar un talismán que vivirá en sus entrañas, lo alimentan con granos de pimienta. El número de granos que debe tomar o comer sin triturarlos, se ajustará a la marca o números de su orisha.

PINO Corresponde a: Shangó. La raíz posee grandes virtudes que le confiere "Nsasi Mkita". El pino significa el nivel del mundo y crece hasta que ve el mar. Cuando se siembra para suerte, con cuatro o seis centavos se le paga su derecho, y se le dan cuatro huevos y la sangre de un gallo. El que lo siembra, lo siembra en cuclillas y termina de pie la ceremonia, invocando siempre a Shangó. Cada año se le regala un gallo. El pino sube y el que lo plantó también. A medida que crece, le ruega, le alimenta año tras año, y el pino agradecido le dará su buena sombra. No dejará su dueño que nadie le corte una rama, pues lo perjudica a él y esto no debe divulgarse y nunca se dice cuándo se sacramenta un árbol. Eshu vive con frecuencia en el pino y allí metido en las ramas se le oye chiflar. El cocimiento de la raíz es bueno para tratar la piorrea y para lavarse la cabeza, también ayuda a crecer el pelo.

PLÁTANO Corresponde a: Shangó. El plátano domina los vientos porque en su tronco se encierran todos los secretos de los santos y de la naturaleza sobre todo el plátano indio, que es el superior. Todos los seres humanos necesitan del plátano, no sólo para alimentarse, sino para "ebbó" de salud o de muerte. Los congos le llaman al plátano indio "makondo miganga" y al manzano (el ciento en boca), "mbaka", al guineo (biekerere) y "ntiba". Su fruto gusta a todos los orishas, pero a Shangó y Yansa son los más aficionados, los que más lo comen. Sobre todo Shangó y tanto le gusta que en cuanto llega a una casa en la que van a "rogarle" que haga un "trabajo" lo primero que pide es "ogguede" aunque pide

también “agguadó” (maíz), y por supuesto, su akukó (gallo), y “aytakuá” (jicotea), pero repetimos, sobre todo a lo primero es el plátano. Por ello, cuando es necesario amansar a Shangó, la “mamaocha” o el “baba” preparan una especie de pomada con manteca de corojo, manteca de cacao y cascarilla. Se untan esta pomada en las manos y llamando y rezándole a Shangó se frotan de arriba abajo cuatro plátanos verdes. Bien frotados y “rogados” estos plátanos se amarran con un lazo rojo y se llevan a una ceiba para que Obatalá lo apacigüe. Para impedir que suceda algo grave, los plátanos se colocan al poniente. Si se desea lo contrario, al oriente. Cuando Orula recibió el poder de controlar los vientos, vio un hermoso racimo que colgaba de un plátano, lo cortó y se lo llevo a Shangó, y le conquistó presentándole aquel racimo. Shangó no le perdona a sus hijos que le tomen ni un solo plátano del racimo que continuamente le ofrenda. Para promover la alegría en una casa, no hay como regar de tiempo en tiempo plátano verde molido y mezclado con tabaco. “Lukankansa” (el diablo de los mayomberos), se alimenta preferentemente de plátanos y anda siempre metido en los platanales, los cuales de noche son peligrosos. También sus guardieros y mensajeros, como el pájaro carpintero que trabaja en “nfinda” para “cachana” los visitan y se comen los frutos. “Ludu Makondo” (cepa de plátano), y cascarilla de huevo, es lo primero que se necesita para quitarle la muerte de encima a un enfermo. Los mayomberos opinan que la “cepa de plátano” es vida, por lo tanto, es mucho mejor que un muñeco para recoger la enfermedad grave, por lo que en estos casos, van a meter la enfermedad en la “cepa” para “mutambia furibámba”. Lo visten con todo lo que tenía puesto el citado enfermo y lo entierran. En cambio, los lucumís cambian la vida con un muñeco que se parezca al enfermo que sea su retrato, y le sacan al enfermo lo malo y lo meten en el muñeco. Luego lo velan como a un muerto entre cuatro velas y lo encierran en el cementerio. Esta ceremonia en Mayombe la hace el mismo “Nkita”, “montado”. El muñeco entre cuatro velas se acuesta al lado del enfermo, que presencia (si tiene conocimiento), todo lo que se hace. Se le pinta la cara con cascarilla y se le tapa con una sábana blanca. Se sacude un palo con nueve cascabeles sobre su cuerpo, para asustar a la muerte y se le pasan nueve huevos y nueve pedazos de coco. Estas “limpiezas” (que también se realizan con

aves), se llevan a enterrar al cementerio con su “derecho”. Al “onché” o mandadero que se encarga de llevar este “ebó”, hay que prepararlo bien "limpiarlo” lo mismo a la ida que a la vuelta. Se le “despoja” con escoba amarga y tres clases de albahaca, pues el “daño”, a menudo también regresa a la casa siguiéndole los pasos. El plátano morado es (tabú) para los “ganguleros” y el guineo también. La savia del plátano manzano es uno de los portentos de la naturaleza porque “levantan a los muertos”, es igualmente eficaz para sanar las úlceras del estómago y curar la ictericia. Con plátano guineo o manzano, aguardiente, maíz y azúcar prieta se prepara un “otí” que Elegguá aprecia mucho. La vasija que contiene el “dengue” en el “Nangale” se asienta sobre hojas secas de plátano.

POMARROSA Corresponde a: Oshún. La pomarrosa es muy temida de los mayomberos que poseen una “ganga judía”, pues se considera como “mata brujo”. Por ello, el que anda con “ganga judía” no puede ni mirar una semilla de pomarrosa. Ésta no se mienta en casa del gangulero para que no huya su “nfúmbi”. Si intencionalmente, se le da de comer al “ mkombo falo nganga” (al médium), el muerto malo no lo “monta”, no viene. La savia se utiliza para corregir al mal olor de la nariz. La raíz tiene “bracia”

ROMERO Corresponde a: Yemayá. Sus ramas son magníficas para “despojos”. La virtud de sus aromas es un “gran secreto” que los que lo poseen no lo divulgan jamás.

ROSAS Corresponde a: Oshún. En baños para atraer se emplean cinco rosas amarillas, azogue, miel de abeja y canela. Baños para “owó” (para atraer el dinero) se hace con cinco rosas amarillas, perejil, albahaca, cinco esencias diferentes y miel de abejas.

RUDA Corresponde a: Shangó Los brujos la detestan porque es su peor enemigo. En la casa donde crece esta planta los “nfoki” no penetran. Por ello es

buena precaución tener una matica de “ruda” en el patio de la casa o en el balcón pues nunca se sabe que clase de persona vive en la otra puerta, y generalmente son los niños los más expuestos a recoger los daños. Para amarrar a una persona, se consiguen cinco vellos de quien se desea “atar”, se compra un panecillo fresco, se abre por el medio con un cuchillo nuevo. Se colocan dentro del pan los vellos en cruz, los del que “amarra”, arriba de los vellos del que quedará preso. Se juntan las dos mitades del panecillo y se atraviesan con tres púas de palo mirto, para que queden unidos y bien seguros los dos pedazos de pan. Se mete el pan en una lata con cuatro tierras y se siembra en ella una mata de “ruda”. Cuando la mata se esta agotando se escoge el mejor de los gajos y se vuelve a sembrar. No se le dará a nadie, ni una hoja de esta mata, ni se le toca los viernes.

SÁBILA Corresponde a: Yemayá. Espanta todo lo malo, si se ponen en pencas detrás de la puerta. Es depurativo del hígado, de los riñones y de la vejiga, y es antiasmática.

TABACO Corresponde a: Oggún, Elegguá, Oshosi. Elaborado es, como hemos visto, la ofrenda que más aprecian las divinidades masculinas. Todos los orishas varones fuman y mastican “anduyo”. Les encanta el “rapé”. El jugo de la raíz de las hojas y flores de los tallos verdes en sazón, sirve con algunas yerbas más, para obtener un gran emoliente. El cocimiento de las hojas se emplea para curar el pasmo. Como vomitivo, con una breva se hace una infusión, y se da en cucharadas. TAMARINDO Corresponde a: Obatalá En el tamarindo apareció por primera vez Nuestra Señora del Carmen, se duerme a las tres de la tarde y es menester cortar sus gajos antes que se “amodorre”. Para dormir bien se ponen unos gajos debajo de la almohada, esto producirá sueños tranquilos. El fruto es excelente para los estreñimientos y problemas hepáticos. El cocimiento de la raíz y de la corteza es muy diurético.

TRÉBOL Corresponde a: Obatalá. El de agua pertenece a Yemayá. El trébol pone iracundo al mayor de los orishas. El de agua cura las escrófulas y la anemia.

YEDRA Corresponde a: Obatalá. La Yedra se pega a lo que toca y difícilmente se desprende. Por eso, cuando se quiere estar pegado como la propia Yedra a la persona que uno quiere, se hace lo siguiente: unir la Yedra, Amor seco y Sacu sacu.

YERBA BRUJA Corresponde a: Yemayá. Se utiliza para llamar al espíritu de una persona que se halla lejos, se va al campo donde se encuentra la Yerba bruja con las ramas al poniente, se le dice: Con el permiso de Dios y de los Santos, y con el que usted me da, yo la arranco. Se arranca y se entierra con las ramas hacia abajo y la raíz hacia arriba, teniendo buen cuidado al enterrarla que sea una cuarta más allá del lugar donde se arrancó, y al naciente. Donde antes estaba se enciende una vela de cera, se camina en dirección al poniente y de rodillas y de espaldas a la mata, se llama al espíritu del ausente. Inmediatamente se enciende otra vela y se tiene preparado un espejo nuevo donde nadie se haya mirado, con la mano izquierda sostiene la vela llevándola detrás de la cabeza de modo que la luz se refleje en el espejo, y se verá aparecer en ésta la imagen del individuo a quien se ha llamado. Después de contemplarlo se le despide en el nombre de Dios y de todos los Santos. Esta operación debe hacerse solamente a las doce del día o de la noche. Con esta Yerba se le hacen “amarres” a las mujeres que son infieles a sus maridos.

YERBA DE GUINEACorresponde a: Babalú Ayé. Cuando rompe la primavera, se apila con Canutillo y se hace omiero para lavar a Shangó. En cocimiento se toma como agua común después que brota la erupción del sarampión y las viruelas chinas. Con la savia se limpia la piel.

ZAPOTE Corresponde a Elegguá Se emplea para “trabajos”. Las hojas machacadas y mezcladas con cenizas matan una brujería. Si el período es demasiado abundante se recibe la sombra del árbol. En cocimiento las hojas

secas se recomiendan para el insomnio. El polvo y la resina contienen las hemorragias.

4.3COSMOVISIÓN, LUGAR, TERRITORIO, NATURALEZA: HORIZONTES EN LA CONSTRUCION DE IDENTIDAD Y CUERPO DESDE LA ANCESTRALIDAD.

Después de más de 100 años luego de creada la primera constitución política de la República de Colombia año 1886, después de innumerables luchas armadas y no armadas, y diferentes movimientos sociales. La asamblea Nacional Constituyente donde se logró un cambio constitucional de 1991 la cual creó condiciones para un intenso periodo de activismo político, social, económico, y cultural, por parte de los grupos locales de indígenas y negros.

El logro más importante puede ser que los grupos de negros fueron involucrados, a pesar de no estar presentes en la asamblea lograr uno de los aspectos más imperativos de la asamblea, fue la indiscutible emergencia de la categoría de comunidades negras como un hecho cultural y político central, la cual tiene unas particularidades ,emergencias y problemáticas únicas de la comunidad, de modo tal que la construcción milenaria de lo colectivo como un principio dela red de organizaciones étnico-territoriales conocida como el Proceso de Comunidades Negras (PCN).

Este acontecimiento hace que ellas mismas reconozcan esta minoría étnica la cual ha contribuido en el ejercicio de la construcción de estado y nación, el estado decretó entonces planes de desarrollo “para las comunidades negras”, y la categoría que antes no existía para el estado, porque no eran visibles, “re-localización de las negritudes en estructuras de alteridad”, como Peter Wade (1997:36) las luchas y los movimientos sociales, y teorías feministas, y grupos locales hacen posible un nuevo concepto que aparecen en la constitución los cuales son “identidades étnicas” o “comunidades negras” entre las poblaciones

locales del Pacífico, ubicándolos en un territorio, con unas características específicas, las cuales a pesar de ser reconocidas, no dejan de estigmatizar, estereotipar, y someter a la comunidad a un señalamiento de marginalidad, pobreza, y racismo, Como lo afirma Javier Ortiz Cassiani(2016).

..."Pero las formas de la exclusión van más allá de lo discursivo. Los procesos de modernización urbana, desde los primeros años del siglo XX, hasta los tiempos actuales, se han caracterizado por establecer procesos de marginalización y desplazamientos fundamentados en componentes raciales. La historia de la ciudad está llena de referencias a la jerarquización de los espacios públicos y al desarrollo de prácticas de negación del disfrute de esos lugares a la población negra pobre"... porque como la invasión, y saqueo de América, ciertamente las comunidades Afro no tenían ningún problema en saber quiénes eran y cómo hablar sobre ellos mismos y los otros, que como en el caso de los blancos, lo hacían conforme con un distinto régimen de representación de la diferencia y la homogeneidad (p.8-16)

El profesor Enrique Martínez dice: "...Y es que la modernidad nos dejó en la escuela la homogenización de la sociedad desde la individualidad, pero yo pretendo construir desde lo colectivo aportando desde la singularidad de las personas, para así poder hablar del reconocimiento no solo de la persona, también de las habilidades de esa persona, y como junto a las mías y a las de otras en el grupo puedo primero llegar al propósito, y segundo aprender y enseñar desde mi lugar..." (Diario de Campo 2018)

Un hallazgo que surge del dialogo continuo entre las lecturas y documentos trabajados en los diferentes seminarios durante la maestría en Educación en la UPN, y los diferentes encuentros y conversatorios que junto a los maestros y maestras afro sujetos de investigación se refieren, es la problematización a que el cuerpo del sujeto negro(a) no aparece en la escuela. ¿Por qué? La respuesta se

puede analizar mediante enfoques históricos que ofrecen una apertura a la recuperación de “saberes sometidos”, como decía Foucault (2000)[78]

La profesora licenciada en pedagogía infantil Karent Rocio Cabezasnos recuerda que:

"Aunque existen acuerdos como el 1122 de 1998 en el cual exige el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en todos los planteles educativos nacionales o la ley1381del2010queanuncia el reconocimiento, fomento, protección, preservación de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia etc. Hay poca o nula preparación de algunos y algunas docentes de las cátedras de estudios afrocolombianos y etnoeducación, situación que resulta agravante en un países en el que aún persisten altas cifras de discriminación, incluso, desde la primera infancia; enfermedad social producto del desconocimiento de las identidades étnicas y culturales, de la homogenización social, la monopolización epistemológica por parte de Occidente que “excluye el conjunto de saberes tradicionales y ancestrales de las comunidades”. (conversatorio 2018).

Y la profesora en el conversatorio asegura que desde la academia y desde la escuela se quiere desconocer parte de la historia puesto que, desde la Colonia, las personas negras traídas a América en los barcos esclavistas desde África, que, anteriormente eran consideradas herejes, por practicar el islam, mientras otras eran catalogadas como animales en el caso de los Yorubas, en relación a sociedades del norte de ese continente (denominadas genéricamente “etíopes”), con la instauración de la colonización americana, los millones arrancadas de África occidental y central fueron consideradas “salvajes”, y por esta razón una raza inferior,[79] es decir, eran utilizadas solamente para fines esclavistas[80]

[78]“Y por *saberes sometidos* entiendo dos cosas. Por una parte, quiero designar, en suma, contenidos históricos que fueron sepultados, enmascarados en co-herencias funcionales o sistematizaciones formales. Concretamente, si quieren, lo que permitió hacer la crítica efectiva tanto del asilo como de la prisión no fue, por cierto, una semiología de la vida asilar ni tampoco una sociología de la delincuencia, sino, en verdad, la aparición de contenidos históricos. Y simplemente porque sólo los contenidos históricos pueden permitir recuperar el clivaje de los enfrentamientos y las luchas que los ordenamientos funcionales o las organizaciones sistemáticas tienen por meta, justamente, enmascarar. De modo que los *saberes sometidos* son esos bloques de saberes históricos que estaban presentes y enmascarados dentro de los conjuntos funcionales y sistemáticos, y que la crítica pudo hacer reaparecer por medio, desde luego, de la erudición” (Foucault, 2000, p. 21).

[79]En su texto *Colonialidad del poder* (1999), Quijano afirma: “La raza es vista como una categoría mental de la modernidad”. Para el autor, la formación de relaciones sociales fundadas en dicha idea, produjo en América identidades sociales históricamente nuevas: indios, negros y mestizos y redefinió otras. “Así, términos como español y portugués, más

Para quienes sufrieron la esclavización no hubo acceso a la educación a lo largo de dos siglos; y al triunfar los abolicionistas, con la independencia de España, tampoco era de su interés la participación de este sujeto negro/negra en la escuela, ya que el trabajo forzado lo había convertido en un cuerpo dócil y mano de obra de fácil remuneración, puesto que, para los esclavistas, a sus antiguos esclavos ellos les ofrecían un buen trato, animales, ropa y bebida, como remuneración, además de promesas de poder acceder a un pedazo de tierra en la cual podrían vivir y cultivar[81]

Los negros y mulatos (mestizos entre blanco y negro), que sabían leer y escribir eran sujetos cercanos al amo, o que crecían con el amo; ellos podían acceder a los juegos con los hijos del amo, y, en su inocencia, el hijo del amo muchas veces le ensañaba al negro o negra a leer a escondidas y, con frecuencia, era la mujer negra la que sabía leer, ya que no era permitida la relación del hombre negro con una mujer blanca, pero sí la de la mujer negra con mujer blanca, como lo menciona el novelista Alex Haley (1976):

> ¡Nos trajeron desnudos! –se oyó decir abruptamente. Kizzy levantó la cabeza, mirándolo. Él no se pudo contener –Hasta nos quitaron el nombre. ¡Los que han nacido aquí, como tú, ni siquiera saben quiénes son! ¡Pero eres tan Kinte como yo! ¡Nunca lo olvides!, ¡Nuestros antepasados fueron comerciantes, viajeros, hombres santos, y se remontan cientos de lluvias, hasta la tierra llamada Mali!, ¿Entiendes lo que estoy diciendo, hija?

---

tarde, europeo, que hasta entonces indicaban solamente procedencia geográfica o país de origen, desde entonces cobraron también, en referencia a las nuevas identidades, una connotación racial. Y en la medida en que las relaciones sociales que estaban configurándose eran relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes, como constitutivas de ellas y, en consecuencia, al patrón de dominación colonial que se imponía" (1999, 23 - 47).

[80]En la misma línea Quijano argumenta: En otros términos, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población. El capitalismo puede ser una variante de las formas de dominación de la metrópolis sobre los colonizados. El autor la asimila como la nueva estructura del control del trabajo. *Quedaron incluidos la esclavitud, la servidumbre, la pequeña producción mercantil, la reciprocidad y el salario.*

[81]Según Catherine Walsh "Desde temprano en la historia de estas repúblicas, el establecimiento de mecanismos para que los indígenas pudieran legitimar sus identidades (por medio de héroes, leyes, etc.), dio un reconocimiento como personas (pero claro es, siempre dentro del esquema de dominación), que los afros como 'cosas' del mercado, nunca tuvieron. Por eso, y como argumentó Nina de Friedemann, "la invisibilidad que como lastre el negro sufría en su dignidad humana e intelectual desde la colonia quedó así plasmado en el reclamo de un americanismo [y podemos añadir un 'andinismo' – es decir, una región o área andina] sin negros" (De Friedemann, 1992: 138), citada por Restrepo y Rojas 2004, *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*, Popayán: Editorial Universidad del Cauca, Colección Políticas de la Alteridad.

–Sí, papi –dijo ella, obedientemente, pero él sabía que no entendía. Tuvo una idea. Tomando un palito, alisando un poco de tierra, hizo unos caracteres arábigos.

–Ese es mi nombre: Kunta Kinte –dijo, trazando las letras lentamente con el dedo. Ella miraba, fascinada. –Papi, escribe mi nombre ahora. –Él lo hizo. Ella se rió–. ¿Eso dice Kizzy? –Él asintió–. ¿Por qué no me enseñas a escribir como tú? –le preguntó. –No estaría bien –dijo Kunta con severidad.

– ¿Por qué no? –parecía herida.

–En África, sólo los muchachos aprenden a escribir. A las niñas no les sirve de nada, igual que aquí.

– ¿Cómo es que mamá sabe leer y escribir?

Severamente, él dijo: – ¡No hables de eso! ¿Me oyes? ¡Eso no le interesa a nadie! ¡A los blancos no les gusta que nosotros sepamos leer o escribir!

– ¿Por qué?

–Porque, cuanto menos sepamos, menos lío hacemos (p. 215).

Las prácticas pedagógicas de la profesora Roció cabezas, y la profesora Luz Stella Serna, resaltan la importancia del origen, las raíces, las costumbres, el territorio, son tal vez los conceptos más valiosos cuando hay prácticas de reconocimiento del otro, sus proyectos como el color si importa, yo no me llamo negrito, cimarroneando en el aula, entre otros se convierte en una caja de herramientas con las cuales los profesores entienden la importancia del nombre, la importancia de erradicar de la escuela discursos y prácticas coloniales ya naturalizadas en la sociedad.

4.4 EL CUERPO COMO ACONTECIMIENTO: UNA MIRADA A LAS PRÁCTICAS Y SABERES LA DIÁSPORA AFRICANA EN LA ESCUELA

En este apartado, se quiere dar énfasis al cuerpo desde la cosmovisión del Pacífico colombiano, compartida por los dos “grupos étnicos” que perviven en esta región: los pueblos negros e indígenas, que han centrado su vida en un profundo amor por el territorio, la mama o madre tierra, siendo el cuerpo una extensión de ella y éste le pertenece a aquella, esto entonces tiene por objeto mostrar que el cuerpo es un acontecimiento y que, como tal, es singular, a pesar de encontrarse condicionado por las relaciones particulares de distintos momentos históricos, donde el territorio y la cultura, en este caso, de las personas negras e indígenas, se constituyen para dar lugar a la configuración de relaciones particulares entre sí y como dicen los antropólogos con la “sociedad mayoritaria”.

Desde su experiencia como profesor de Educación física, Héctor Murillo en su espacio de danzas en el Colegio María Montessori indica "...Y es que en la danza yo no solo me relaciono con mi cuerpo, sino como me relaciono con el cuerpo del otro convirtiéndonos en uno solo al compás de una canción, y como me relaciono con las personas del salón, sus cuerpos en continua relación con el tiempo el espacio al danzar en un salón..."Conversatorio 2017

Y diciendo:" *Es que para bailar bien necesito del otro, y en ese orden de ideas disfruto del otro y el otro disfruta de mi*" Héctor Murillo Conversatorio

Así, analizar el cuerpo como acontecimiento, destaca las relaciones entre el vivir y la vida, es decir la experiencia de sí que constituyen los sujetos y sus vínculos con los saberes y las prácticas que dan lugar a sus vínculos con el territorio y la cultura, en una relación de ida y vuelta, donde los sujetos constituyen cultura y territorio y estos, a su vez, configuran a los sujetos. De esta manera, el cuerpo no es solo un acontecimiento de reproducción de culturas, sino también de creación de sujetos dentro de ellas; por consiguiente, aunque esté condicionado, no se encuentra determinado, La profesora Stella Serna desde su Aula enseña que:

"El principal canal de transmisión de la Cultura ancestral Afropacífica es la oralidad, se transmite de adulto a niño-niña y de niño (a) a niño (a). Teniendo en cuenta está forma natural o libre de difusión, implementar está estrategia dentro de la escuela facilita el trabajo intercultural que se realiza dentro de ella, Y su trabajo *Si te miro no te veo y si te oigo no te escucho p*ermite el auto reconocimiento y reconocer al otro-otra mediante la dinámica de esto es lo que sé, esto es lo que te comparto, con lo que te comparte, revivo lo que es. Ese sé es entendido desde las construcciones que he formado a partir del encuentro con el medio ambiente y con la comunidad a la cual pertenezco…Esté ese el inicio de un trabajo para erradicar la discriminación dentro de las sociedades" Conversatorio.

y continúa diciendo: "... Lo más importante de la estrategia pedagógica llamada *Si te miro no te veo y si te oigo no te escucho* es la reivindicación del nombre, el nombre es tal vez el primer fundamento consagrado en la constitución colombiana y este se nos ha sido arrebatado para nominarnos por el color de nuestra piel, la cual tiene una carga histórica de marginalización, pobreza y sufrimiento." Conversatorio

En la misma idea la profesora Karent Rocio Cabezas Rocero afirma: "y es que nos hemos convertido en punto de orientación o punto de referencia, para hacerme entender, el otro día me paso estaba una señora hablando por teléfono, y como que necesitaba encontrarse con alguien mas y la sorpresa fue que se hizo a mi lado y decía si yo te espero acá estoy al lado de una negra..." el color si importa Taller 2018

Y compartiendo la misma idea anterior " Es que, para la cultura africana, el nombre tiene estrecha relación con su alma, su lugar, su territorio donde su nombre los es todo..." Coversatorio 2018

El territorio[82] entonces, es asumido no sólo como el espacio físico, sino como lugar de creación de sentidos, significados, saberes y prácticas, que se encuentra en transformación continua, siendo el sustrato donde se constituyen las culturas.

[82]La relación conocimiento-identidad-territorio es una que sigue siendo central a la vida de las comunidades afros como también en sus procesos organizativos. Como dice Juan García, La tierra es el testigo de lo que sabes, de lo que tienes, de lo que eres. La tierra es algo más que la tradición oral, es el testimonio de que la tradición vive. No obstante, el conocimiento producido con relación a la tierra y la territorialidad, no consta en los libros o el currículo escolar, menos en las universidades" (Restrepo y A. Rojas, 2004 p20- 24).

Así, ambos conceptos, territorio y cultura, están continuamente en movimiento y más allá de definirlos, dejan ver las relaciones, las tensiones, encuentros distanciamientos y las contradicciones que dan lugar a saberes y prácticas específicas de sujetos y comunidades, siendo la escuela uno de los lugares de creación y reproducción.

La maestra Karent Rocio Cabezas Rocero afirma que:

> "Cuando estas leyes en pro del reconocimiento de la diversidad se desconocen dentro de la escuela, se ocasionan situaciones que resultan graves para los y las estudiantes, porque consciente o inconscientemente ocurre la discriminación que obliga a los niños, niñas y jóvenes a rechazar su herencia ancestral para poder ser aceptados dentro de una sociedad capitalista, colonialista y consumista que oprime a los débiles." Conversatorio

Es así como, teniendo en cuenta la problematización planteada en esta investigación, se pretende ahora pasar a visibilizar los saberes y las prácticas relacionadas con la configuración del "cuerpo o los cuerpos" en instituciones escolares donde enseñan algunos maestros y maestras afros en la ciudad de Bogotá, reconociendo que asumimos la noción del Pacífico y de la escuela no como entes acabados sino, por el contrario, asuntos que, al articularse, muestran la necesidad de dar un espacio a historias, tradiciones y culturas, que habitan el territorio, como relaciones que mutan y que son singulares.

La profesora Stella Serna y Karent Rocio Cabezas Rocero a pesar de trabajar en instituciones diferentes y poblaciones diferentes en cuanto a edad y grado escolar se refieren se encuentran en el camino cuando afirman que desde el aula:

> "La Ronda Afropacífica, y las actividades de enseñanza en territorios de la diáspora africana, la ronda se transcribe al plano de las manifestaciones culturales, es decir que cada palabra, concepto, estrofa, verso, copla… transfiere las esferas del juego para convertirse en la representación o expresión de lo que viven y anhelan estas comunidades, como en el pacifico, que les permite recordar sus orígenes, preservar y compartir costumbres y prácticas de crianza; sus rondas contienen las tristezas, gozos, ventajas y desventajas que sienten dentro del territorio el estado. Al ser

> poblaciones en las que la expresión corporal juega un papel muy importante, la cotidianidad va a estar influenciada, mediada, invadida por el movimiento, la gestualidad y el cuerpo sonoro, vibrante: Ese cuerpo que no se queda quieto y que se manifiesta a través del baile, la ronda y el juego." Conversatorio Karent Rocio Cabezas2018

De este modo, se parte de considerar al cuerpo como una construcción política y social, que se configura de acuerdo con las condiciones de momentos históricos particulares. El cuerpo ha sido el objeto de guerras, tensiones, odios, alegrías, motivo de luchas internas y externas de los sujetos que están inmersos en los acontecimientos de su historia, aunque muchas de esas luchas se han fundamentado, desarrollado y emergen por el desconocimiento del sujeto, de su territorio, de su singularidad y, finalmente, de sus culturas.

Desde la conquista del continente americano, los invasores europeos empezaron la colonización y dominio del cuerpo del sujeto, a quien consideraron como el "buen salvaje" que expresa lo que Quijano denominará *colonialidad del ser* y le impusieron otra episteme, para configurar la *colonialidad del saber*, mediante la conquista del territorio indígena. Este proceso conllevó la negación y, en algunos casos, el exterminio de saberes y prácticas de civilizaciones enteras, como el caso de la actual República Dominicana, donde el exterminio de sus indígenas fue total.

Pero, así como hubo invasores, como afirma Javier Ortiz Cassiani 2016

> "La miseria de muchos era el regocijo de otros. Con el arribo de cargazones de esclavizados la ciudad vivía un frenesí de feria comercial basado en el lucrativo comercio de seres humanos, revestido, además, con todo el formalismo del desembarco. El Gobernador y los oficiales reales revisaban los navíos, acompañados por un teniente, un representante de la compañía negrera y un notario. Se procedía a interrogar a la persona al mando de la embarcación sobre la cantidad de negros esclavos que sobrevivieron a la travesía, los decesos durante el viaje y las mercancías que acompañaban la cargazón. "p. 4

Siguiendo la misma idea se puede decir quetambién se pueden reconocer prácticas de resistencia y es allí donde, a pesar de las dificultades y diferencias

bélicas, vemos cómo pueblos enteros aprovecharon su territorio y su sabiduría ancestrales, para perdurar hasta el día de hoy. Y, es precisamente en la realidad, donde esos hijos e hijas de indígenas, y posteriormente, de esclavos negros/as, e inclusive personas mestizas, se reconocen y organizan para hacer continuas resistencias desde sus territorios y, a diferencia de la colonización de 1492, que empezó por la lucha por la dominación del cuerpo y del sujeto, hoy día se enfocan en “el lugar”: el territorio.

Pero ¿por qué empezar por el lugar? El antropólogo colombiano Arturo Escobar (2010), autor de *Territorios de diferencia*hace énfasis en que hay tres razones para hacerse la pregunta por el lugar, de las cuales abordaré sólo dos, pues creo que la tercera está inmersa en las dos anteriores: La primera, y más inmediata, se refieren a la centralidad que el *lugar* adquiere, porque las movilizaciones de las pasadas dos décadas en el Pacífico colombiano han sido vistas localmente como luchas en torno a la defensa de la cultura y el territorio, sin que ello indique que las movilizaciones o intentos de movilizaciones se hayan intensificado desde hace sólo dos o tres décadas, puesto que, históricamente, vemos cómo los negros desde el momento que eran encadenados y sacados de sus territorios en África, empezaban a planear cómo salir de ese infortunio, ingeniando diversas formas de resistencia y adaptándose a condiciones climáticas y geográficas similares a las regiones selváticas del África.

Y es allí donde se da origen al proceso *cimarrón, la profesora karent Rocio Cabezas dice*:

> "El Cimarronaje, son formas de resistencia y liberación, ya sea de cuerpo, pensamiento y accionar, que como acto de rebeldía emprendieron los y las indígenas, africanos, africanas y sus descendientes en contra del sistema colonial opresor, para abrir caminos a los procesos de reestructuración y fortalecimiento social, político y cultural de estos pueblos. Inicialmente el término “Cimarrón” fue impuesto por los colonizadores españoles para hacer una analogía entre el ganado domestico que escapaba a las montañas y los esclavizados “indios” y “negros” que lograban fugarse de los españoles (Price, 1981, p. 12)

Se puede agregar que los negros cautivos se escapan del amo y logran desplazarse a valles y selvas, el territorio más parecido a su África del alma. Es por ello que, indígenas y negros hallan un propósito y punto de encuentro común de sus luchas: recuperar o mantener, según sea el caso, el control de sus territorios:

> "El Pacífico colombiano se asemeja a “la singularidad cósmica” donde “las leyes de la naturaleza parecen ser alteradas y donde lo natural y lo sobrenatural persiguen a pescadores, mineros, artesanos del oro e incluso a los profesionales nacidos en este lugar de la selva. Los ríos de oro, terremotos, tsunamis, y la lluvia interminable sirven como el contexto para las pasiones humanas" (Ramírez, 1991, p 15, citado por Escobar p.78).

Éste es uno de los motivos por los que, actualmente, se aprecia cómo indígenas y negros de todo el territorio Pacífico se organizan, movilizan, luchan y hacen resistencia para asegurar sus resguardos, amenazados por diversas modalidades de la expansión capitalista[83] (mega-proyectos, narcotráfico, trata de personas y de armas, etc.). Por eso, no es descabellado considerar estos movimientos como expresiones que nacen desde el territorio, un territorio que es biodiverso, rico y próspero, y acertar al decir que, sus luchas se convierten en disputas ecológicas y culturales, apegadas al lugar, el territorio y territorialidad En su proyecto de aula la profesora Roció Cabezas Rocero hace hincapié en:

"Esté proyecto está pensado a partir de la resignificación de la historia y del lenguaje para iniciar procesos de descolonización dentro del aula, trabajar el tema de reconocimiento, respeto y valoración cultural entre los niños y niñas de la primera infancia. Pretende la reivindicación y visibilización de la historia y la cultura de las comunidades afrocolombianas, es así como en este ejercicio se reemplazan algunos términos categóricos por otros construidos desde nuestras culturas; también se permite jugar con el lenguaje, ya que, como planteaba Freire, el

[83]Finalmente, acercándonos a esta cosmovisión en continuum indígena–afrodescendiente, se considera pertinente interpelar algunas de las dimensiones de la crisis capitalista que afectan específicamente al pueblo afrodescendiente en esa zona por lo que se abordan los discursos en torno a la relación con la naturaleza, en tanto valor de uso, la reorganización de la vida colectiva y la interculturalidad a partir de enunciados propositivos de esta problemática mundial”, Cárdenas, en *Discurso & Sociedad*, Vol. 10(4), 2016, pp. 1-29.

lenguaje como la imaginación son entes transformadores y liberadores sociales; de esta manera “Uramba” es Interculturalidad, “Cimarronaje” es Decolonialidad y “Ronpondapa” es Ronda.

De ese modo, se puede concluir "que aquí y ahora, las luchas y resistencias están ubicadas en el lugar, ellas enlazaron el cuerpo, el ambiente, la cultura y la economía en toda su diversidad" (Harcourt y Escobar 2007).

La segunda razón se refiere a que el lugar continúa siendo una importante fuente de cultura e identidad, en la medida en que los sujetos transforman el lugar y el lugar transforma al sujeto individual y colectivo. A pesar de la deslocalización que afecta la vida social en estos momentos, la misma no obstaculiza que ello genere una corporalización y un emplazamiento de la vida humana. Como en el capítulo uno del citado libro de Escobar, se logra escuchar la voz del negro, refiriéndose al lugar como:

> "Esta tierra es nuestra, aquí hemos sido árboles y pájaros; hemos aprendido el ritmo de las olas, para convertirnos en hijos del agua. Esta tierra es nuestra, como la felicidad que hemos inventado. Esta es nuestra tierra. La hemos fundado con dolor y sangre; es lecho de nuestros sueños libres, cuna de nuestros anhelos y tumba de nuestros viejos; aquí el agua tiene sabor a nosotros" (Rivas Jaime, 1993, citado por Escobar, 2010, p. 93).

Ese arraigo [84]al lugar permite reafirmar la importancia del territorio para las culturas ancestrales, indias, negras y mestizas del continente y la forma como este territorio representa un estrecho vínculo con las culturas, entendiendo por cultura su concepto más simple, ligado a la tierra:

> "La cultura es visualizada como un sustantivo que se refiere al estado de la tierra cultivada y significa cultivo, en el contexto de la agricultura, por lo general asociada al contexto rural. El cultivo de papa, el cultivo de naranjas, el cultivo de algodón, etc. Pero hay otra acepción que visualiza a la cultura como un verbo que se refiere a la acción de cultivar la tierra. (Ávila, Rafael, s.f., p. 7)

[84]Desde esta cosmovisión, no se puede existir como ser humano de forma aislada. Lo que hacemos afecta a todo el mundo. Estamos interconectados con los otros, con la naturaleza, con nuestros antepasados, con todos los cuales tenemos relacionalidad y por tanto principios de autoridad comunitaria como la generosidad, la reciprocidad y complementariedad en un cronotopo socio-bio-cultural”, Cárdenas (2016, p 1,29).

Al cumplir todos los procesos de transformación que, con ayuda de los diferentes sujetos, sus contextos y múltiples experiencias, se construye un concepto más elaborado y funcional de *cultura* y definida como producto social:

> La cultura ha sido una creación colectiva de la humanidad para satisfacer necesidades biológicas de la especie, la cual termina “moldeando” y encauzando la satisfacción de esas necesidades. Es decir: al mismo tiempo que las satisface, las regula, estandarizando unos modos o modales que se transmiten por las vías de la socialización, y se legitiman como los modos o modales correctos para la satisfacción de dichas necesidades (Ávila, Rafael, s.f., p.8).

Aquí es preciso decir que, en relación con la construcción cultural, la escuela cumple un papel fundamental, derivado de las lógicas de las diversas culturas que se producen en los territorios, resaltando modos y modales correctos de carácter social, basados en contextos, lugares e historias determinados. En conclusión, podríamos decir que las culturas, incluyendo las afrodescendientes y las indígenas están conformadas tanto por una larga historia de la vida en el lugar, la geo-biología y el paisaje, como los poblamientos humanos, los cuales cobran valor, conceptualizan y argumentan las luchas culturales, económicas y ecológicas contemporáneas de los movimientos sociales y políticos, entendiendo dichas luchas no sólo desde el biopoder, en la cual la disputa ecológica no sólo actúa como discurso de una superación a la mono-cultura de producción capitalista, que mercantiliza la naturaleza, sino "ecológica desde su punto más puro desde la naturaleza" (Escobar. 2010:25).

Y es que, en los actuales momentos, los movimientos campesinos, indígenas, negros y ambientalistas han declarado resistencias dentro de las cuales, diversos grupos ancestrales sustentan que existe una crisis con la mamá-madre tierra, pues no es extraño que, en los últimos 60 años, hemos explotado el 80 % de los recursos naturales que no habíamos explotado en más de dos mil años de existencia y los ancestros atribuyen este efecto también a una crisis de

pensamiento o civilizatoria, expresada en que el ser humano está preocupando por explotar la mamá-tierra, con sus avances tecnológicos, para mejorar su estilo de vida basada en el consumo de combustibles fósiles y depredador, pero ninguna tecnología da y devuelve los créditos prestados por la tierra; es por esto que, ante la agudización de la crisis ecológica, nuestros mayores del Pacífico y otros lugares con abundancia de bienes naturales, tienen respuestas ambientales que muchos en Occidente pretenden usurpar desde su mirada de una nueva colonización.

Al parecer, en sus prácticas discursivas de la tradición oral y su cosmovisión[85], los pueblos negros e indígenas del Pacífico colombiano asumen la naturaleza como una extensión de su propio cuerpo, cuando los grandes maestros ancianos y ancianas, dicen que nosotros pertenecemos a la tierra, mas no que la tierra nos pertenece. Se dice, por ejemplo, que en palabras de Alfredo Vanin (1995) un poeta de Timbiquí, y experto en tradiciones orales y ancestrales, "…el mundo se fundó con todo en él: el agua, aire, los santos, las visiones, los árboles, las serpientes, los ciervos y los pájaros. El mundo existe y funciona a muchos niveles, sin que alguna entidad sea más importante que otra". (Escobar, 2010, p. 135).

Para las comunidades negras del Pacífico es tal la conexión entre cuerpo y naturaleza que, desde sus prácticas ancestrales cotidianas, como, por ejemplo, las que se realizan desde que nace un niño o niña en zonas rurales, se tiene un vínculo estrecho con la madre tierra; así, lo podemos leer al transcribir uno de los párrafos más dicientes de la cultura del Pacífico, relatado por Escobar (2010), relativo a la práctica ancestral de la ombligada:

> "El ritual de la ombligada es paradigmático de la conceptualización de naturaleza de los grupos negros del Pacífico. (…) La partera entierra la placenta y el cordón bajo la casa, entre los postes que la sostienen (preferentemente cuando el recién nacido es una niña) o bajo un árbol al borde del bosque (para los muchachos). Esto se considera importante para la posterior independencia del niño en la vida. El ombligo

[85]"La espiritualidad es una dimensión que atraviesa al sujeto más allá de su pertenencia a una religión. El pueblo negro-afrodescendiente tiene en la práctica ritual una expresión de su compleja espiritualidad, gracias a la multifuncionalidad de ese ejercicio que sirvió de otra "habla" en lenguaje estético visual, objetual, religioso, ventrilocular. "Hablan" las deidades a través de lo que podríamos denominar un ejercicio de cimarronaje estético a través de su estética ritual" (Cárdenas, 2010). "En nuestras tradiciones afrodescendientes, el pedir el permiso a los mayores, a las deidades para que pongan en nuestros labios las palabras sabias y precisas representa el respeto al otro, el deseo de generar un beneficio colectivo, y la intención de que el discurso se conecte al corazón" (Karen Vargas, Entrevista, 2011, lideresa afro-hondureña).

> del recién nacido es curado con una substancia natural (animal, planta o mineral) que se ha pulverizado, de tal manera que transmita las propiedades de la substancia al individuo, (…). Lo que está en juego en la ombligada es el traslado metafórico o metonímico al cuerpo del niño de una propiedad asociada con la substancia natural. Esto se hace en la creencia que estas propiedades son eficaces en el mundo real y formarán la personalidad del niño. El ombligo funciona, así como una interfaz entre los órdenes naturales y humanos…" (Escobar, 2010, 135).

Y es mediante este rito que, desde la cosmovisión diversa de las culturas del Pacífico colombiano, la niña o el niño es abstraído del mundo sobrenatural del que viene, y es enraizado al territorio, a su familia y a la comunidad de la cual pertenece.

Para seguir reflexionando sobre los aspectos culturales negros, es imprescindible hablar de *las identidade*s, como aquello que define al sujeto individual y, como reflejo, al colectivo al que pertenece. Las identidades son una construcción desde la identificación y la diferencia respecto de saberes y prácticas ancestrales, fortalecidas por las experiencias singulares de los distintos asentamientos negros en el Pacífico colombiano. Y es que, después de tantas luchas y movimientos sociales en la década de 19970 - 1980, la nueva Constitución logró identificar Colombia como país pluriétnico, lo cual abre la brecha para que, en 1993, se promulgara la Ley 70 y con ello, se reconociera,

> "La diferencia a través de una multiplicidad de prácticas que pueden ser estudiadas etnográficamente. Estas prácticas incluyen temas tan variados como la memoria colectiva, el ambiente, la cultura, los derechos, el Estado y la producción. Sobre todo, conciernen a la politización de la diferencia y a la construcción de un nuevo sujeto político, las “comunidades negras” (Escobar 2010, p. 134).

Hablar de cuerpo y su relación con las identidades (en plural), es posible, ya que es el derecho a reconocerse como diferente y a crecer desde la experiencia de la disputa política de la diferencia. Ello abrió la oportunidad para muchas personas y comunidades negras de amar lo que se es y amar su pasado, amar el árbol y amar su raíz; cosa muy distinta con lo sucedido con muchos de nuestros

hermanos afro-americanos, a quienes el discurso del poder blanco y las acciones llevadas para acentuar un ejercicio de poder jerárquico, como diría Foucault, originaría el odio más profundo hacia su origen África, hacia sus costumbres, saberes y prácticas. Así, lo vivido por nuestro hermano negro afroamericano, lo podemos vislumbrar en el discurso de Malcom X, "Si odias el árbol odias la raíz"[86]

Estas acciones derivan en técnicas de blanqueamiento[87] entre los mismos negros, cuestión que genera, entonces, una nueva práctica instaurada como es el endoracismo[88], lo que no quiere decir que, en Colombia la segregación y el racismo no existieran y que, algunas de esas prácticas, perduren hoy en día, tal vez menos violentas, masivas y sistemáticas que en comparación con otros países, pero seguían un propósito común: la colonialidad del ser, y, por consiguiente, la colonialidad del saber.

Nuevas noticias de emancipación y de derechos civiles, constituidos desde las luchas de los movimientos sociales, unos pacíficos y otros no tanto, llegan a nuestros coterráneos como pólvora; estas noticias, llenas de arte, historia y rebelión, arribaban al puerto más importante del Pacífico colombiano, Buenaventura; sin publicidad, reafirmando principios de derechos, territorio, e

[86]Con el cual quiero enfatizar en el siguiente apartado:"Mientras odiábamos a ese pueblo, nos odiábamos a nosotros mismos. Mientras siguiéramos odiando la imagen falsa de ese pueblo seguiríamos odiando nuestra verdadera apariencia. Y a mí me llaman maestro del odio. Es que ustedes nos enseñaron a odiarnos. Le enseñaron al mundo a odiar a toda una raza de gente y ahora tienen el descaro de culparnos por odiarlos a ustedes, simplemente porque no nos gusta la soga que nos ponen al cuello. (…) Cuando se le enseñan a un hombre a que odie sus labios, los labios que Dios le dio, la forma de la nariz que Dios le dio, la textura del cabello que Dios le dio, el color de la piel que Dios le dio, se comete el peor crimen que una raza puede cometer. Y ese es el crimen que ustedes han cometido. (…) Nuestro color se convirtió en una cadena, una cadena psicológica. Nuestra sangre, la sangre africana, se convirtió en una cadena psicológica, una prisión, porque estábamos avergonzados en ella. Y aunque hay gente que te dirá a la cara que no estaba avergonzada, ¡si lo estaba! Nos sentíamos atrapados porque nos corría sangre africana en las venas. (…) Así es como nos hicieron prisioneros. No simplemente con traernos y hacernos esclavos. Sino que la imagen que crearon de nuestro suelo materno y la imagen que crearon de nuestro pueblo en ese continente era una trampa, era una prisión era una cadena. Es la peor forma de esclavitud que haya sido inventada jamás en la historia de mundo por una raza supuestamente civilizada y por una nación supuestamente civilizada". (Malcom X, 1967,)

[87]Dentro de las perspectivas propuestas por Arocha y Friedemann, ésta última autora señala que las estrategias con las que la sociedad mestiza colombiana se relaciona con las poblaciones negras son dos: "(i) La *invisibilización* de su presencia o (ii) *estereotiparla"*. Según la académica, 'la invisibilidad' se "[…] *apoya en una negación de la actualidad y de la historia de los africanos negros y sus descendientes en América y se complementa en el manejo de la estereotipia que, desde épocas greco-romanas Europa ha practicado en sus relaciones con la población negra*",en: Arocha y Friedemann (eds.) (1984). *Un siglo de investigación social: antropología en Colombia*. Bogotá: Etno.

[88]Este fenómeno, denominado 'endoracismo' en la academia, ha sido referido en los siguientes términos por el antropólogo afrochocoano Rafael Pereachalá así: "A fuerza de escucharlos, de borrarnos la historia, de impedir nuestro acceso a la educación, de escuchar dichas ideas en la educación formal e informal, en la cotidianidad, terminamos por internalizar dichos preconceptos que nos degradan como personas humanas. Nos han conducido al auto-desprecio, a no reconocer nuestros valores en tanto que colectivos humanos […] Quedamos homogenizados, representando el mal, la fealdad, todo lo no deseable […] La colonización de nosotros hizo un Frankenstein, donde, finalmente, hemos quedado como una caricatura de los 'amos'. Subsisten en nosotros dos personalidades, la ancestral en lucha con el reflejo deformado del 'otro'. Este es nuestro principal enemigo, no ser nosotros mismos, sino querer ser el 'otro" Pereachalá, Rafael (2007). *De la ideología racista*. Comisión de Equidad Racial. Documento soporte argumental ponente de ley contra discriminación racial en Colombia. Bogotá, septiembre 25.

identidad. En ese contexto, las comunidades negras definen sus identidades mediante su concreción en aspectos importantes como manifiestación de una articulación particular de la diferencia, por lo que el producto de discursos y prácticas profundamente históricas, se encuentran siempre dentro de una economía del poder.

Las identidades negras pueden ser construidas a través de prácticas diarias, constituyéndose desde lugares diversos, desde el ámbito de las tareas y actividades cotidianas, que crean relaciones, redes y micro-mundos, llegando así a la producción de mundos constituidos, obligados siempre al cambio y al continuo movimiento. Es por esto por lo que, la construcción de la identidad individual opera mediante un compromiso de corporeidad singular, en relación con los otros y con el mundo, configurando identidades colectivas. El continuo movimiento social, materializado en lo local es producto de sus luchas históricas, que otorgan a la construcción de estas identidades un carácter dinámico, el cual puede ser explicitado, especialmente, en las estrategias políticas de los activistas. Por ello, no se puede dejar pasar el concepto retomado por Escobar de “skillful disclosing”, develación habilidosa, en la apertura a nuevas epistemes:"esto es, la creación de espacios en los que nuevas maneras de saber, ser y hacer emergen como posibilidades históricas de situaciones problemáticas dadas (tales como una forma de opresión). La develación habilidosa implica la articulación de preocupaciones basadas-en-lugar de una colectividad de modo que cambia comprensiones culturales" (Escobar, 2010, p. 234).

En el nuevo reto investigativo emprendido con esta tesis, este marco de reflexión constituye un espacio de creación, pues la problematización propuesta está directamente relacionada con el devenir de las personas negras-afrodescendientes, como sujeto histórico y, de ese modo, me posibilita crecer, aprender y constituirme cada vez más como sujeto y como maestro, permitiendo conocer desde la profundidad del Pacífico colombiano, a sujetos histórica y políticamente constituidos, con diferentes saberes ancestrales y locales, que permiten visibilizar formas otras de enseñar desde el cuerpo en el contexto de la escuela del Pacifico en este país; es decir, poder analizar diferentes prácticas

pedagógicas, arraigando y recreando la cosmovisión del negro/la negra y las relaciones que, desde el cuerpo, se consolidan con la naturaleza, su territorio, que permiten la continua construcción desu identidad.[89]

toman de decisiones sino como participantes que están profundamente cometidos con cambiar una situación particular mediante la producción de mundos figurados alternativos. La práctica de muchos de los líderes del PCN puede ser vista fructíferamente desde este punto de vista.

Se puede decir entonces que la identidad creada desde la constitución del 91 para los que no viven en el territorio, es de pobreza, marginalidad, peligro, y volvemos a lo negativo que creo occidente para el hombre y mujer negra, es decir queel estado ya nos reconoce como cultura, pero bajo el estigma, y el dialogo asimétrico de quienes están en el poder, es decir la identidad del hombre y mujer negro en nuestra nación es el imaginario del estereotipo que el hombre blanco quiere crear. Es así como el propósito de los maestros y maestras afro que son los sujetos de investigación, es la quitar los estigmas creados por occidente en relación a nuestra cultura, y el poder hablar desde otros lugares y otras historias, que han quedado invisibilizadas por occidente que aun circulan en las escuela y en la academia.

Es importante habar de esas memorias incomodas o de las que son incomodas hablar, porque lastimosamente a la población mayoritariamente mestiza no le

[89]La identidad es una articulación particular de la diferencia. Las identidades son el producto de discursos y prácticas que son profundamente históricas, y por tanto se encuentran siempre dentro de una economía del poder. Lo que es poco claro es si la identidad jamás puede escapar a este predicamento.

2. Las identidades son construidas por prácticas diarias en muchos niveles. Desde el ámbito de las tareas y actividades diarias, la cuales crean micromundos, hasta la producción de mundos figurados más estables, aunque siempre cambiantes, la construcción de la identidad opera por un compromiso activo con el mundo. Hay una constante ida y vuelta entre la identidad, la práctica contenciosa local y las luchas históricas que le confieren a la construcción de la identidad un carácter dinámico. Este carácter procesual de las identidades puede ser explicitado especialmente en las estrategias políticas de los activistas.

3. Las identidades son dialógicas y relacionales; surgen de, pero no pueden ser reducidas a, la articulación de la diferencia a través de encuentros con otros; implican el trazo de fronteras, la identificación selectiva de algunos aspectos y de la concomitante exclusión o marginalización de otros. El género, por ejemplo, fue marginado a menudo en las fases iniciales de las conversaciones de los activistas sobre la identidad.

4. En situaciones políticas, la identidad implica compromisos éticos por parte de los activistas. Este compromiso opera a través de una práctica que los fenomenólogos llaman “develación habilidosa” (“skillful disclosing”), esto es, la creación de espacios en los que nuevas maneras de saber, ser y hacer emergen como posibilidades históricas de situaciones problemáticas dadas (tales como una forma de opresión). La develación habilidosa implica la articulación de preocupaciones basadas-en-lugar de una colectividad de modo que cambia comprensiones culturales. Los activistas lo hacen no como agentes racionales que toman de decisiones sino como participantes que están profundamente cometidos con cambiar una situación particular mediante la producción de mundos figurados alternativos. La práctica de muchos de los líderes del PCN puede ser vista fructíferamente desde este punto de vista. Escobar 2008 pg 245

gusta que se hable de esa memoria por que en esa idea de memoria ella divide en lugar de unir, y es la memoria que saca cayo la memoria de los historia de los afrodecendientes, por que la historia del mundo comienza en África, y no se puede hablar de construcción de país o nación dejando a un lado y sometiendo a la marginalización, exclusión, y pobreza, utilizando al negro y al indígena para la construcción de riquezas de familias después de la república.

Siguiendo la misma idea el profesor de filosofía Africana Julio Arévalo dice:"Es necesario construir una nueva identidad no solo a partir de el lugar el territorio la naturaleza y el cuerpo, es necesario crearlo a partir de nuevas figuras públicas históricas, positivascon las cuales los niños y las niñas se puedan identificary asumir en roles diferentes a los creados por occidente...personajes como Garcia Marquez, Antonio Cervantes, Angela Davis, Ana Parks, Chimamanda, Malcom X, Martin Luther king, Barack Obama, Nelson Mandela, Opra, Ray Charles, entre otros muchos que desde su condiciones de vida siguen y seguirán dejando huella en los corazones de nuestros niños y niñas" Conversatorio 2018

Continua diciendo: "Es importante no olvidar a los caídos en lucha, y el por que sacrificaron todo para lograr que nosotros estemos en mejores condiciones de vida, el tener un trato más humanitario, con condiciones que nos siguen siendo arrebatadas, y en ese juego de poder, se nos devuelven como dadivas y estrategias para el control social local, y muchas veces nacional..."Conversatorio 2018

Y es que como decía el difunto Jaime Garzón " ... es que uno de los problemas delosColombianos es que carecemos de identidad, no sabemos que somos, los de la clase alta se creen ingleses, los de la clase media se creen italianos, los académicos se creen franceses y los pobres se creen mexicanos..."Jaime Garzón, Cali, 1997

Con estos dos discursos es posible reflexionar entonces sobre la urgencia no solo de la identidad local, sino la emergencia de una identidad nacional, diferente a la impuesta por occidente como Estado nación del tercer mundo, en vía de desarrollo, o subdesarrollo, marginal, pobre, entre otros adjetivos peyorativos, o

como desde Hollywood quieren dar a entender que Colombia es una aldea, y en Bogotá los citadinos son indígenas en taparabos por ejemplo, o peor aun de los el mayor exportador de Cocaína, En ese orden de ideas, surge una pregunta si esa es la identidad de occidente a nivel nacional, ¿Cuál sería la identidad de occidente para los aofrodecendientes de país?En ese orden de ideas es importante entonces no solo adquirir una identidad desde lo local, sino también desde lo nacional, una identidad Orgullosa de sus orígenes de su diversidad étnica, y de su patrimonio cultural, lejos de la higienización, la occidentalización, el blanquiamiento, y el mestizaje ideales de la identidad del siglo XII, XVII, Y XIX, y aun a principios y mediados del siglo XX.

Entonces se puede cuestionar sobre qué pasaría si en la escuela se empezaran a manejar discursos y prácticas desde el pensar sentir y hacer, una resignificacion de lo negro como lo hace Fannon en esa construcción de identidad, por ejemplo black es beautifull en Norte América , o Mohamed Ali cuando decía soy hermoso y soy negro, Figuras como Juan José Nieto[90],o de Salvador

[90] GONZALO GUILLEN / El Nuevo Herald, 11 de noviembre de 2008 11:07 PM. Actualizado 14 de noviembre de 2008 12:07 AMAlvaro Uribe no es el presidente número 84 de Colombia sino el 85 ya que, por circunstancias que los historiadores le atribuyen al racismo, un presidente negro que tuvo este país a mediados del siglo XIX fue literalmente borrado de la historia: Juan José Nieto Gil.Nieto Gil fue, además, el primer novelista que tuvo Colombia con tres obras también olvidadas. Apenas si es vagamente recordado como un prominente general liberal que participó en las guerras civiles del siglo XIX que siguieron a la independencia de España, cuyo proceso comenzó en 1810 y culminó, bajo la dirección militar de Simón Bolívar, con la victoria final del 7 de agosto de 1819 en la batalla de Boyacá.

Nieto fue redescubierto hace dos décadas durante las investigaciones académicas de campo de Orlando Fals Borda, un reconocido historiador y padre de la sociología moderna en Colombia, que murió el pasado 12 de agosto a los 83 años de edad.Fals Borda ya había reconstruido la vida de Nieto Gil como parte de su obra cardinal de varios tomos *Historia doble de la Costa*, cuando descubrió en las mazmorras del palacio colonial de la Inquisición, de Cartagena, un retrato al óleo de Nieto Gil que se pudría entre escombros, papeles inservibles y muebles de desecho expuestos a la humedad.

El cuadro había sido pintado antes de que Nieto Gil fuera presidente de Colombia entre el 25 de enero y el 18 de julio de 1861, durante un vacío de poder entre el único gobierno del conservador Mariano Ospina Rodríguez y el segundo de cuatro del general liberal Tomás Cipriano de Mosquera. Al mismo óleo le fue pintada después la banda presidencial cuando Nieto Gil asumió el cargo y tras su muerte el retrato fue enviado a París "para que fuera retocado a la manera de un mandatario francés, el mismo que de retorno se colocó en los salones del Museo Histórico de Cartagena, hasta cuando fue retirado en 1974, luego de una restauración que no fue aprobada por los académicos de la ciudad", cuenta Fals Borda en la biografía que escribió sobre el presidente olvidado.

Mientras estuvo expuesto, el retrato no era presentado como el único de un desconocido presidente de Colombia, sino como el de un antiguo general costeño del siglo XIX.En París, en realidad, dijo el historiador antes de morir, "lo que se hizo fue 'blanquear' a Nieto". Sin embargo, con la restauración de 1974 reapareció el hombre negro original, que en realidad se cree fue más bien un mulato caribe de los que, en todo caso, en Colombia son considerados negros.La imagen reparada del prócer no fue del agrado de la academia ni de la élite cartagenera, tradicionalmente blanca, de estirpe y nostalgias españolas, y fue a dar a las mazmorras del palacio de la Inquisición.

Moisés Alvarez, actual director del Archivo Histórico de Cartagena, que funciona en el palacio, contó a El Nuevo Herald que su amigo Fals Borda encontró el cuadro en su presencia. "Estaba con muchas cosas allí, arrumbado. Estaba prácticamente tirado".Alvarez considera que la injusta segregación a la que ha sido sometido Nieto Gil "es una cosa más local [de las élites cartageneras] que nacional". Un sentimiento racista que ha sobrevivido a lo largo de los siglos y que no ha permitido que el prócer de esta historia pueda ocupar el papel que le corresponde en la historia de Colombia.

"Cartagena era muy elitista y Nieto no era de aquí", cuenta Alvarez.

El nombre de Nieto Gil nunca ha estado en los textos oficiales de historia de Colombia.Sobre el período que le correspondió, en las escuelas se enseña que simplemente fue ocupado por el final del gobierno del presiente Ospina Rodríguez y el comienzo del segundo de Mosquera,La circunstancia de que Nieto Gil haya gobernado solamente durante

Rizo,Antes que Mutis, Salvador Rizo es el protagonista más notable de la Expedición Botanica, pues a él se debió gran parte del éxito logrado en esa empresa científica. Nació en Mompox, más allá de ser colaborador fue el administrador de la empresa que Mutis lideraba desde 1784 hasta 1811. Según palabras del director de la Expedición, era "hombre de extraordinaria habilidad y de prendas poco comunes". Fue el máximo artista y pintor botánico, aunque también cultivó el dibujo. Se desempeñó como mayordomo de la Expedición

---

seis meses no parece suficiente para excluirlo de la historia. En la segunda mitad del siglo XX, por ejemplo, presidentes como Víctor Mosquera Cháux o Carlos Lemos Simonds figuran en la galería oficial de los mandatarios de Colombia a pesar de que ninguno de los dos gobernó más de un mes y medio. Mosquera Cháux asumió el mando para hacer un reemplazo de cinco semanas de Julio César Turbay Ayala (1978-1982) y Lemos otro de Ernesto Samper (1994-1998).

Juan José Nieto Gil nació el 24 de junio de 1805 en Cibarco, dentro de lo que hoy es el caribeño departamento de Atlántico y murió en Cartagena el 16 de julio de 1866.Fals Borda estableció que Nieto Gil fue alumbrado "al pie de un árbol de matarratón" durante un viaje de sus padres, Tomás Nicolás Nieto y Benedicta Gil. “No hubo peligro de parto. Don Tomás asistió a su esposa y él mismo cortó el ombligo con su macoca", escribió Fals Borda. Nieto Gil era, según FalsBorda, "fornido, de piel cetrina clara (o trigueña oscura), ojos zarcos verdosos, nariz recta y amplia, labios finos, cejas arqueadas y cabello negro medio rizado". Fue autodidacta y masón. En 1839 fue elegido diputado de la Cámara Provincial de Cartagena. Participó en la guerra civil conocida como de los Supremos, estuvo preso y luego vivió exiliado durante cinco años en Kingston, Jamaica, de donde regresó a Cartagena en 1847.Coterráneo de Gabriel García Márquez, fue el primer novelista que tuvo Colombia como autor de *La hija de Calamar* y *Los moriscos*, entre otras, cuyos textos, al parecer, se perdieron. Entre el 29 de agosto y el 16 de septiembre de 1849 se encargó de la gobernación de la provincia de Cartagena en reemplazo del gobernador José María Obando que se enfermó y en julio de 1851 asumió el cargo. Para la época de Nieto, Colombia era una confederación de estados unidos y el 3 de julio de 1860 decretó que el estado de Bolívar que él gobernaba se separaba de la Confederación Granadina o Estados Unidos de la Nueva Granada. La separación la hizo para unirse al general Tomás Cipriano de Mosquera que desde el sur de Colombia se había levantado contra el gobierno conservador y centralista de Mariano Ospina Rodríguez.

En noviembre de 1860, Nieto Gil asumió por las armas el gobierno de todo el norte de Colombia con el propósito de unir sus territorios a los que estaba conquistando Mosquera desde el sur. Se esperaba que Mosquera llegara a Bogotá y asumiera el mando de la nación pero como el 25 de enero de 1861 eso no había ocurrido, Nieto Gil dictó un decreto por medio del cual asumió la Presidencia.

El artículo primero, decía: "Me declaro, desde hoy, en ejercicio del poder ejecutivo de los Estados Unidos de la Nueva Granada, con el título de Presidente de la Unión, en cuyo empeño estaré hasta que haya confianza oficial de haberse encargado del mismo poder ejecutivo Tomás Cipriano de Mosquera y esté franca la comunicación de los estados de la costa con el interior". Por medio del mismo decreto, Nieto Gil fijó la capital en Cartagena de Indias, donde asumió el poder supremo "en una fastuosa ceremonia, donde le ciñeron la banda presidencial", escribió el extinto periodista e historiador bogotano Gabriel Cabrera en un ensayo sobre Nieto Gil publicado en El País, de Cali, el 23 de agosto de 1998, bajo el título de "Un presidente borrado de la historia".

Cabrera considera que "es prácticamente seguro que fue Mosquera el primero en querer ignorar la Presidencia de Nieto".

Cuando Fals Borda halló el cuadro en los calabozos del palacio de la Inquisición, fue enviado a los talleres de restauración del Ministerio de Cultura, en Bogotá. Dos años después, regresó y esta vez fue expuesto en el museo histórico de la ciudad como el retrato del presidente Nieto Gil que, a decir verdad, no llama la atención de los visitantes del palacio colonial en donde estuvo alojado el Santo Oficio.

No obstante, la versión restaurada en Bogotá y expuesta hoy en el museo cartagenero corresponde más a la figura "blanqueada" en París que a la original del negro ilustre, pintada antes de que asumiera la presidencia que la historia le ha negado de manera sistemática. Antes de Morir, Fals Borda le relató a El Nuevo Herald que un cuadro de Nieto Gil había sido incorporado en su presencia a una galería de presidentes colombianos del Banco de la República (central), en Bogotá, con la ayuda del entonces gerente de la institución, Miguel Urrutia.

Era, al parecer, el comienzo de un reconocimiento merecido aunque tardío. Pero una investigación de El Nuevo Herald no encontró ni la galería ni a Urrutia. En su oficina de la Facultad de Economía de la Universidad de Los Andes, de Bogotá, dijeron que se encontraba en Nueva York.Sofía Restrepo Rincón, jefa de Divulgación y Servicios Educativos del Banco de la República, dijo a El Nuevo Herald que la única muestra gráfica de presidentes del banco está formada por ‘‘unas fotografías en miniatura coloreadas con los retratos de muchos de nuestros Presidentes, no todos''.

La colección "está guardada esperando completarse y pasará en un futuro próximo a la Sala de Libros Raros y de Manuscritos de la Biblioteca Luis Angel Arango del Banco de la República para consulta e investigación del público”. Y la noticia esperada por siglos: "En esa colección de fotografías miniaturas coloreadas sí está el señor Juan José Nieto, Presidente en 1861", reveló Rincón. Esto, sin embargo, no lo incorpora a la historia oficial del país y continúa su ausencia en la galería de mandatarios en la propia Presidencia de la República. Quizá sea cierto el temor que, antes de morir, Fals Borda confesó: "Mi hipótesis es la de que a Nieto lo excluyen por negro y por costeño"

ocupándose de la parte económica, es decir la compra de esclavos, así mismo el enseñar a estos a dibujar y pintar, este cargo lo mantuvo durante todo el tiempo de su permanencia en ella. Hombre de la entera confianza de Mutis, a él encomendó el sabio Caldas y después Mutis el reparto de sus bienes. Cuando en la sede de Mariquita, por iniciativa de Mutis y con aprobación de Caballero y Góngora, se abrió una escuela de dibujo que tuvo muy poco éxito, quedó a cargo de la formación de los pintores. Trasladada la Expedición a Santafé, la escuela llegó a contar con diecinueve pintores simultáneos la mayoría negros, y unos cuantos indios, dirigidos por Rizo. Bien puede afirmarse que aquella fue nuestra primera escuela de bellas artes, tal vez lo más relevante en la historia de Rizo es queideó técnicas personales, con pigmentos de origen natural, para lograr efectos de gran verosimilitud en las representaciones botánicas, un tema que llegó a obsesionarle y en el que era muy estricto con los aprendices. Hay 141 láminas de la expedición que son obra directa de Salvador Rizo, como la magnífica Mutisia,La ciencia ha honrado su nombre consagrándole un género de plantas llamado "Rizoa". Posiblemente, ninguna empresa botánica del mundo pueda enorgullecerse de haber originado, en las condiciones en que trabajaron Mutis quien la verdad fue el que menos trabajo, Rizo y sus asociados, compañeros de viaje, que por su condición de ser mulato tenia la familiaridad con los esclavizados que estaban bajo sus órdenes, quienes eran bendecidos por el trato de tan distinguida empresa, ninguna expedición botánica en el mundo tienen estastan bellas y tan originales láminas. Estos tesoros están hoy en el Jardín Botánico del Prado, en Madrid, pues fueron enviados a España en 1816 por el sanguinario Pablo Morillo, el Pacificador, durante el Régimen del Terror.

En la misma línea Historiar y visibilizar el aporte desde la construcción de naciónde Benkos Biojo, de quien hablamos en capítulos anteriores, pero no solo los hombres contribuyeron al nacimiento del estado nación, mujeres valientes como La negra Casilda,[91] niños comola Historia del negrito José, quien era el otro

[91]La historia de la negra Casilda se destaca no sólo por ser mujer, o por ser afro. Sacarla del olvido es importante porque su actuar significó una revolución económica, social y política en el Valle del Cauca. **Casilda Cundumí Dembelé nació en África Occidental, en Malí, en 1823.** Durante su juventud fue raptada y transportada junto a su padre hasta

niño quien acompaño a Pedro Pascasio y apresaron a Barreiro, cuenta la historia que José María Barreiro se ocultó junto a otro oficial bajo unas rocas en inmediaciones al río Teatinos. En este lugar fue descubierto por Martínez y su compañero de misión, el Negrito José. El negrito José sacó de acción al compañero de Barreiro. El oficial sorprendido por la actitud del niño les ofrece una bolsa con monedas de oro que los dos niños rechazan y lo llevaron a Simón Bolívar, como el máximo trofeo de batalla a Pascasio lo ascendieron, y le dieron una pensión vitalicia de 25 pesos, pero del negrito José no se dice nada en la historia, es mas vemos como desde la biblioteca nacional se hacen proyectos de

---

Cartagena de Indias, donde fue vendida a un comerciante español llamado Pedro González. fue transportada y vendida nuevamente para trabajar en una de las plantaciones de caña de azúcar en un Ingenio de Palmira. Durante sus años de cautiverio aprendió a leer y a escribir. Era reconocida en la plantación por tener una voz hermosa, con la que entonaba cantos africanos en las largas jornadas de trabajo. También tocaba los tambores y la marimba. Nunca aceptó convertirse al catolicismo, lo que causó algunos disgustos entre los esclavistas blancos. A pesar de esto Casilda siguió rindiendo culto a sus dioses africanos, despreciando al catolicismo, que consideraba una religión de genocidas. En ese lugar vivió como esclava hasta 1840, cuando gestó una fuga con otros 45 esclavos de la plantación**.** Los esclavos fugitivos se refugiaron en las montañas entre Palmira y El Cerrito, fundando un palenque que era dirigido por ella. Desde este palenque, que era defendido con fiereza por sus habitantes de los múltiples intentos de los esclavistas por recapturarlos, se gestó la fuga de más esclavos. Los esclavos llegaban por decenas, para refugiarse de la constante persecución estatal. **En 1851 se declara la abolición de la esclavitud en Colombia.** Sin embargo esta medida no es acogida por muchas regiones del país, entre estas el Valle del Cauca. Por lo tanto los negros seguían viviendo en condición de esclavitud o perseguidos con esta finalidad. **La negra Casilda vivió con un hombre criollo** (blanco descendiente de españoles pero nacido en Colombia) que poseía algunas propiedades. Con él tuvo 5 hijos. Este hombre le ayudó en la fuga de esclavos de varias haciendas, por lo que fue apresado y fusilado bajo el cargo de conspiración. Esto ocurrió en abril de 1857, en la Plaza de Bolívar de Palmira. Afligida por la pérdida de su esposo, **continuó la causa libertaria en haciendas y plantaciones.** Se casó por segunda vez un par de años después con Anatolio Chala Lucumí. Este hombre era un esclavo liberto de Guapi, hijo una pareja de esclavos africanos. A Anatolio se le concedió la libertad debido a que nació en Colombia, y viajó de Guapi a Palmira, donde se empleó como jornalero en el Ingenio Manuelita. Fue en este lugar donde conoció a Casilda. Fruto de este matrimonio se engendraron 9 hijos. Sin embargo, a pesar de la difícil vida que había llevado Casilda, tuvo episodios de gran felicidad. Uno de estos fue **el reencuentro con su padre, a quien no veía desde el día en que fue vendida en Cartagena de Indias décadas atrás.** Su padre era un sacerdote "Hougan" en Malí, y le transmitió estos conocimientos a Casilda desde niña. Con este nuevo encuentro pudo la mujer retomar los estudios en las artes espirituales africanas, que había tenido que abandonar a casusa de la esclavitud. Si bien Casilda era reconocida por hacer algunos rituales espirituales y medicinales africanos, fue después del reencuentro con su padre que empezó a adquirir mayores destrezas en este campo Su padre la alentó a que continuara con su labor libertaria y la acompañó desde entonces. Gracias a las renovadas energías que le dio el encuentro, **Casilda fraguó un plan a gran escala.** Se infiltró en varias plantaciones de caña como jornalera y le entregó un narcótico fabricado por ella a los esclavos que aún vivían ahí. La idea era que al final de la jornada le arrojaran ese polvo en la bebida a los custodios y así pudieran escapar. Hizo lo mismo con las mujeres esclavas que trabajaban en las cocinas de las haciendas, para que se la suministraran a sus esclavizadores. Esto **terminó en una fuga masiva de esclavos hacia los palenques aledaños**, y engrosó la lista de negros, mulatos e indígenas, dispuestos a hacer valer la abolición de la esclavitud en el Valle. Sin embargo este suceso no cayó en gracia de las autoridades. Como respuesta el gobierno de Palmira envió un ejército de tres mil soldados para intentar recuperar los esclavos fugitivos. Al enterarse de la movilización de las tropas Casilda organizó un ejército con mujeres y hombres, negros, mulatos e indígenas, que apenas si superaba los mil individuos. **El 14 de febrero de 1862 (11 años después del decreto de abolición de la esclavitud), los ejércitos entraron en combate.** Pese a ser triplicados en número, el ejército esclavo luchó con la fuerza del sueño de libertad en sus manos. Así se alzaron con la victoria. Esta victoria fue muy significativa para los procesos posteriores de liberación. Lo anterior se debe a que muchos esclavos vieron en la rebelión una salida viable a su situación de cautiverio. Casilda siguió luchando a lo largo de su vida por la causa de los esclavos. Posteriormente, ya en el siglo XX, se dedicó a transmitir la importancia de mantener una identidad afro. Por ejemplo, en muchos de los palenques extendidos a lo largo del Valle del Cauca y del Cauca, se conservaron tradiciones como la música, la gastronomía, así como las prácticas religiosas y medicinales. Hasta el día de hoy sobreviven en la región estas tradiciones, y se han arraigado a la idiosincrasia de los habitantes. Por ejemplo la herencia de la Marimba en la música, el uso del calipso, algunas prácticas religiosas, muchas bebidas y comida típicas, algunas palabras, entre otros son de herencia africana. **La negra Casilda fallece en Palmira en 1945, a la avanzada edad de 123 años**, después de una historia de lucha y de haber logrado preservar un legado de esos traídos a la fuerza, de esa África distante que aún se siente y sobrevive en el espíritu Vallecaucano

aula para visibilizar la historia de Pascasio, pero a nadie le importa el negrito José el verdadero héroe de la Batalla de Boyacá.

Otro de los invisibilizados en la construcción de estado nación,el general José Padilla, un itinerario militar y político en la construcción de la Nueva Granada independiente, Aline Helg (2011), lo define como: "como el general José Padilla y pocos fueron tan olvidados después como él. Hoy en día, la mayoría de los manuales escolares colombianos borran su papel de libertador naval de Venezuela y Colombia [92](Serrano, 2009), porque era un pardo[93] de origen humilde y porque quiso que las promesas de igualdad contenidas en las luchas independentistas se realizaran concretamente en la paz republicana. En consecuencia, mencionar al general o almirante Padilla y su injusta ejecución por orden de Simón Bolívar en 1828 significaba recordar al pueblo[94], sobre todo en la región caribeña, que la república no logró construir una sociedad igualitaria[95]y liberada del racismo colonial. Además, hablar de padilla implicaba el riesgo de que los afrodescendientes, víctimas del racismo[96], se movilizaran para combatirlo, un

[92]Efectivamente, Padilla pasó de participante en el derrocamiento del gobernador español de Cartagena, en 1810, a capitán de navío en el ejército libertador, en 1817, a comandante general de Marina, en 1821, y culminó su carrera militar ganando, en 1823, la batalla naval de Maracaibo, que liberó por mar a la Gran Colombia. Pero no obtuvo cargo político eminente en el gobierno y su vida se terminó prematuramente el 2 de octubre de 1828, cuando fue fusilado por orden de Bolívar

[93]Busqué la respuesta que Santander le mandó en julio de 1825 y éste era mucho menos crítico de Padilla que Bolívar: “Yo no sé cómo pueda destruirse el germen de pardocracia; nada les gusta y todo les incomoda. Ellos lo quieren todo exclusivamente; y debo ser justo con Padilla, que hasta ahora es de los menos chisperos” (Santander, 1825, vol. 5: 16).

[94]No es ésta la primera tentativa con que mis enemigos, los enemigos de mi clase, han tratado de desconceptuarme delante del gobierno, delante de mis conciudadanos, delante del mundo entero; ya se ve, yo no pertenezco a las antiguas familias, ni traigo mi origen de los Corteses, los Pizarros, ni de los feroces españoles que por sus atrocidades contra los desgraciados indios, su rapiña, su usura y su monopolio amontonaron riquezas con que compraron nuevos abuelos […] Ciudadanos, que sensible es en mi corazón contemplar que los sacrificios que he hecho por mi Patria, y que me han adquirido el alto rango que obtengo, sean el motivo del celo, de la rabia y del negro odio con que me miran esos hombres a quienes Colombia no debe sino traiciones e indiferencia, esos hombres que cada día y desvergonzadamente redoblan sus ataques y minan el santo edificio de la libertad y de la igualdad del pueblo, para levantar sobre sus ruinas el tablado de la ambición, y sustituir a las formas republicanas las de sus antiguos privilegios y la dominación exclusiva de una pequeña y miserable porción de familias sobre la gran mayoría de los pueblos

[95][…] el espíritu que [Padilla] tiene con respecto al gobierno y al sistema […] Yo creo que este negocio merece muy bien la atención del gobierno, no para dar palos, sino para tomar medidas que eviten en lo futuro los desastres horrorosos que el mismo Padilla prevé. La igualdad legal no es bastante para el espíritu que tiene el pueblo, que quiere que haya igualdad absoluta, tanto en lo público como en lo doméstico; y después querrá la pardocracia, que es la inclinación natural y única, para exterminio después de la clase privilegiada. Esto requiere, digo, grandes medidas, que no me cansaré de recomendar. (Bolívar, 1825, vol. 1: 1076)

[96]Antes de continuar, conviene detenerse un momento en las exclusiones raciales que los libres afro-descendientes, ricos o pobres, enfrentaban bajo la Corona española. Entre éstas, la exigencia de la limpieza de sangre —que excluía a los individuos de “la mala raza de negros, moros, judíos, recién convertidos”4 — y el estigma racial de la “mancha de la esclavitud”—que marcaba hereditariamente a los libres descendientes de esclavos, mestizos o no— habían prohibido a generaciones de negros, pardos, mulatos, zambos, cuarterones y quinterones de América acceder al colegio y la universidad, a funciones reales y eclesiásticas, así como a honores y profesiones superiores.

riesgo que las élites[97] gobernantes no querían correr." Entre otros muchos que por occidente han sido invisibilidades en esta construcción, y esta construcción de nación la cultura afro la ejerce desde el hacer desde la acción, desde el poder diría Foucault.

CONCLUSIONES

[97]Por consiguiente, después de 1821, en el momento de constituir los gobiernos y administraciones republicanas, la antigua jerarquía socio-racial de la Colonia se reprodujo, porque los únicos con formación superior eran casi exclusivamente blancos acomodados. Para justificar el resurgimiento de la preponderancia de los blancos, las nuevas élites promovieron el concepto de la igualdad basada en los méritos, sin reconocer que los ciudadanos, por razones históricas ligadas a su raza (la limpieza de sangre y la mancha de la esclavitud), provenían de condiciones desiguales. Así, los requisitos republicanos permitieron a miembros de la élite criolla blanca que no lucharon en las guerras de independencia, conservar su predominio.

Participes de la construcción de un proyecto llamado nación, y de la mal llamada república, las minorías étnicas y culturales que existimos en el territorio fuimos reconocidos como colombianos solo a partir de la constitución de 1991. Hasta entonces, el presupuesto dirigido a las necesidades de las diferentes poblaciones de minorías era mínimo y en muchas partes del territorio las necesidades básicas para el buen vivir no eran atendidas; hoy, los nuevos movimientos sociales del territorio como los del Choco, Buenaventura, y la minga indígena son testimonios reales de lo que significa ser minoría en el país. Esto ha obligado a un desplazamiento o movilidad desde el territorio étnico, desdela periferia, hacia el centro del país llevando consigo la experiencia, la ancestralidad, y su historia que se hacen aula de clase en la lejana Bogotá, esta aula de clase es paradójicamente un colegio público de la periferia.

Por ello es necesario visibilizar esas condiciones de posibilidad que el paradigma occidental, modernismo, capitalismo o como lo quieras llamar utiliza para jugar con la dignidad de otros sujetos que simplemente desde su biotipo nolucen igual. entonces el racismo, el sexismo, la luchas de clases, y las relaciones de adulto infante o joven en la escuela, son propósitos en las reflexiones diarias de los maestros y maestras coautores en esta investigación, el contexto social en el que vivimos, las fisuras en el paradigma occidental, las redes y otras formas de comunicación lejos de las tradicionales, permiten que los estudiantes profundicen sobre las enseñanzas y problemáticas que este paradigma sitúa en los países marginados, y con los marginados.

La pedagogía de sí mismo, o mejor aun la forma de reflexionar, y tratar de enseñar mas allá de los temas, y conceptos disciplinares se convierte en el reto diario a superar desde su práctica, aprovechando que el contexto escolar, el cual son los colegios del distrito, normales, universidades públicas, permiten la autonomía y la libertad de cátedra, lo cual en establecimientos privados muy seguramente tendria resistencia ya que muchos de esos establecimientos le dicen al maestro que enseñar, como enseñar, en que momento enseñarlo, y como

evaluarlo, y que textoutilizar, obligan al maestro a ser un reproductor de saber, negando su construcción como sujeto, sus saberes, su didáctica, su parte investigativa, y su posibilidad de innovar en el aula, es decir negando la posibilidad de crear y construir conocimiento.

Al poner a la luz las diferentes problemáticas sociales que trae consigo este paradigma, están formando política, ética y estéticamente a sus estudiantes, ya que el pensamiento crítico, y el percibir lo oculto en costumbres naturalizadas desde la sociedad, como por ejemplo, el que las niñas no juegan futbol, que los niños no lloran, o el de las mujeres deben ser sumisas a su marido, o que los "negros" solo son buenos para los deportes, la música, y la danza, entre otros son solo creencias culturales que están muy alejadas de la realidad.

Es cada vez más recurrente, escuchar, a personas hablar de lugares otros en temas diversos, como la felicidad, el bienestar, y las nuevas formas de relacionarnos con los otros culturalmente, temas como los cultivos propios, el reciclaje, el consumir lo necesario, la compasión por el otro hacen que volvamos al pasado, y recordar esas prácticas de solidaridad y de buscar las raíces que nos conectan con el mundo que conocemos, y ahora con el que muy seguramente no conocemos, el equilibrio consigo , con los demás, y con la naturaleza junto a saberes como las plantas, la danza, la partería, los tratamientos estéticos en especial los del pelo y la piel, la curandería, entre otros se convierten en una nueva opción para buscar soluciones a las dolencias corporales, el bienestar y el buen vivir.

La ancestralidad ahora, continúa su viaje en el tiempo desde las migraciones de los pobladores de África, traídos en condición de esclavitud, para enriquecer al poderío económico del momento; sujetos que desde su singularidad resisten a pesar de la interseccionalidad estructural y violentapara ser silenciados, para no hablar sus lenguas de origen, para no decir su nombres, para no enseñar su saber, saber que hoy subsiste a pesar de la diáspora africana y de lasmigraciones

en busca de oportunidades, subsiste sin desconocer su historia, ancestralidad, experiencia y cultura: la partería, la etnobotánica,la Cocina tradicional, las lenguas como el Criol o Palenquera que hacen parte del saber localy del territorio ancestral. Pero también, desde otros lugares de enunciación, desdelas investigaciones y estudios académicos,se aporta a esta identidad que se resiste a desaparecer.

Bajo la misma idea, se puede afirmar que los saberesde las diferentes culturas que coexistimosen Colombia han logrado sobrevivir a pesar de estar sometidas a un racismo estructural heredado por prácticas sociales desde la colonia, naturalizando en la consciencia de la población discursos y prácticas de intolerancia hacia la diferencia y hacia el otro, discursos y prácticas que son legitimadas desde instituciones que ejercen el discurso del poder: la iglesia y la religión (como instrumentos de control social por medio de la fe), y la escuela, (como institución que replica el discurso del poder, y homogeniza al individuo sin importar su singularidad), invisibilizando otrossaberes los cuales están movilizándose en el territorio a través de los maestros y maestras afro y sus diferentes prácticas pedagógicas.

Es necesario reestructurar la escuela para que ingresen diferentes saberes, para construir un dialogo simétrico con los saberes disciplinares constituidos desde occidente, para participar en un nuevo dialogo; ella debe responder a las necesidades del contexto social histórico y económico, necesidades comoel comprender ladiversidad desde el reconocimiento de sí mismo y del otro y así vencer las diferencias, las mismas que constituyen formas de violencia, de género, clase, etnia, relaciones sociales, relaciones adulto niño entre otros. Se trata pues de hacer escuela según las necesidades de la diversidad, del territorio, del lugar, de la naturaleza y de la sociedad: es aquí donde la Uramba de saberes se fortalece.Es necesario, visibilizar prácticas pedagógicasdesde la diferencia, traducidas en proyectos de Aula, investigaciones, libros de texto y demás que al

igual que en sus tiempos el movimiento pedagógico, y la expedición pedagógica, permitió fortalecer la pedagogía, y el quehacer del maestro en Colombia.

Es importante concluir que el Ubuntu nos indica que soy porque somos, en ese orden de ideas tu historia es mi historia y mi historia es tu historia, entonces podríamos decir que es nuestra historia, en ese orden de ideas te reconozco como mi igual con tu historia, tu saber, con tu experiencia.

En definición de Desmond Tutu clérigo sudafricano, ganador del Premio Nobel dePaz:

"*Una persona con ubuntu es abierta y está disponible para los demás, respalda a los demás, no se siente amenazado cuando otros son capaces y son buenos en algo, porque está seguro de sí mismo ya que sabe que pertenece a una gran totalidad, que se decrece cuando otras personas son humilladas o menospreciadas, cuando otros son torturados u oprimidos*".

Entonces, podemos decir que una sociedad Ubuntu se consagraen los principios de humanidad hacia otros, soy porque nosotros somos, una persona se hace humana a través de las otras personas, una persona es persona en razón de las otras personas, todo lo que es mío, es para todos, yo soy lo que soy en función de lo que todos somos, humildad,y empatía que con sus prácticas pedagógicas enseñan Algunos maestros y maestras Afro en Bogotá.

La mirada a las prácticas pedagógicas de los profesores involucrados en la investigación, desde sus experiencias permite visibilizar que éstas son singulares, pero que siempre permiten construir apartir de ellas,dada la importancia que cobra en la construcción de lo colectivo, involucrando el entramado de relaciones que conforman la vida, que no se reduce a la formación universitaria, sino a toda aquella ancestralidad que junto a aquellos acontecimientos, han posibilitado reflexión y movimiento del sujeto maestro.

Las prácticas de enseñanza de los diferentes profesores se relacionan con la noción de ancestralidad, cosmovisión, identidad, lugar, territorio, naturaleza, donde el cuerpo no es solo materialidad, sino el conjunto de lo expuesto anteriormente junto a los sentimientos, afectos, estéticas, cultura, entre otros. Desde ese lugar entendemos que el cuerpo es la prolongación de la naturaleza, en ese sentido la naturalezano nos pertenece y nosotros si pertenecemos a ella, lograr prácticas que cambien la forma de relacionarnos conmigo, con los demás seres que me rodean crean una responsabilidad de construir otras formas de relacionarnos.

La investigación se constituye en la práctica de movilización de la experiencia, el saber ancestral, y las prácticas pedagógicas de algunos maestros y maestras afrocolombianos, pues permite reflexionar y visibilizar los saberes que la constituyen.

De este modo, se puede visibilizar que los saberes ancestrales de los maestros no se sitúan en un espacio - tiempo único, pues en las argumentaciones presentadas se señalan relaciones entre grandes acontecimientos como las diásporas, con formas del saber sobre el origen del universo y el hombre, la naturaleza como máxima representación de la vida y la problematización del antropocentrismo, entre otros. Así, puede señalarse que los saberes que configuran las prácticas pedagógicas de los maestros no corresponden estricta y reducidamente al saber disciplinar o hegemónico, sino son un complejo entramado de experiencias, historias, formación, luchas, miedos y apuestas, que le otorgan un papel creativo, en la continua construcción del proyecto nación. Es así, que en esta investigación se habla de saberes ancestrales porque como lo mencionan los maestros, tal forma de enunciación connota el devenir y las relaciones entre el territorio, la naturaleza, el cuerpo y las condiciones que las han posibilitado.

Así las cosas, es en las prácticas pedagógicas donde se configuran los movimientos, tensiones y relaciones que constituyen los diálogos de los distintos saberes hegemónicos y ancestrales, que en suma y complejamente se construyen

como saberes otros, pues no responden a una única manera de ver, pensar, ser y hacer en el mundo, pues las experiencias y las historias le otorgan singularidad y fuerza creativa, de allí ***el soy porque somos***, da lugar a tal singularidad como aporte fundamental en la construcción de lo colectivo, de ese modo, el Ubuntu es estrategia que pone en relación otros modos de ser y pensar que podrían dar lugar a una sociedad distinta.

BIBLIOGRAFIA

Acosta, A. (2013). El Buen vivir. Sumak kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos. Antrazit, 387. America Latina. Ecuador.

Álvarez Gallego, Alejandro. (2014).El surgimiento de las ciencias sociales y el olvido de las ciencias políticas. Nómadas (Col), núm. 41, octubre, 2014, pp. 45-61 Universidad Central Bogotá, Colombia

Arocha, Jaime. Friedemann, Nina S. de& Herrera, Xochitl (1984). Un siglo de investigación social: antropología en Colombia. Editorial Etno, Bogotá, Colombia

Albán, A. (2004) "La sociedad afropatiana: ¿Hábitus cimarrón y proyecto hegemónico anti-colonial? ,Ponencia presentada en el Segundo Coloquio Nacional de Estudios Afrocolombianos, Visualizando nuevas identidades, Territorios y conocimientos, Popayán, 18-20 marzo

Arciniegas, G (2009) America entre el ensayo y la identidad narrativa

Arrazola, R (2003) Palenque, primer pueblo libre de América. Casa Editorial, Impresión Digital. Colombia, 2003

Boaventura de Sosa Santos (2010) Decolonizar el saber y reiventar el poder. Ediciones Trilce. Uruguay

Boaventura de Sosa Santos (2011) Una Epistemologia del Sur. Siglo XXI editores. Mexico

Cantor, Erik (2000) Ni aniquilados, ni vencidos. Los Emberá y la gente negra del Atrato bajo el dominio español. Siglo XVIII. Instituto Colombiano de Antropología. Bogotá, 2000.

Cárdenas, M (2016). Ubuntu. Voz palenquera de múltiples colores. Hacia una argumentación metafórica cimarrona Discurso & Sociedad, Vol. 10(4), 559-587

Castro-gómez, S. (2009) Tejidos Oníricos: movilidad, capitalismo y biopolítica en Bogotá (1910-1930). Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. 281p.

COMUNICACIÓN, CULTURA E IDEOLOGÍA EN LA OBRA DE STUART HALL, REVISTA INTERNACIONAL DE SOCIOLOGÍA (RIS) VOL. LXVI, Nº 50, MAYO-AGOSTO, 35-63, 2008 ISSN: 0034-9712.

Diccionario Yoruba MAFEREFUN YORUBA, http://www.orishas.mx/vocabulario/

Dussel, E. (1994) EL ENCUBRIMIENTO DEL OTRO ,hacia el origen del mito de la modernidad, la Edición: Editorial Nueva Utopía. Madrid 1993 2a Edición: Ediorial Cambio XXI.ttp://gdz.sub.uni-goettingen.de/pdfcache/PPN371257700/PPN371257700___LOG_0006.pdf]articulo

Escobar, A. (2010) Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes, Departamento de Antropología Universidad de Carolina del Norte, Chapel Hill.

Escobar, A. (2014) sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio ydiferencia/ Arturo Escobar --Medellín: Ediciones UNAULA, 184 p.(Colección Pensamiento vivo)

Espinal, J. (2016) El proceso de manumisión de esclavos en la República de Colombia. Una mirada cuantitativa a la liberaciónde esclavos en Medellín durante la primera mitad del siglo XIX vista a través de cartas de manumisión. Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín

Friedemann & Patiño Rosselli (1983). Text; BibTeX. de Friedemann, Nina S. & Patiño Rosselli, Carlos. Lengua y sociedad en el Palenque de San Basilio. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Foucault, M. (1975) Vigilar y Castigar nacimiento de la prisión, librería los libros.

Foucault, M. (1981) Arqueologia del saber, Paris Francia Éditions Gallimard .

Gallo, L (2010). Los discursos de la Educación Física contemporánea. Kinesis, Armenia

Guillen, G. / (2008) El Nuevo Herald, 11 de noviembre de 2008 11:07 PM
Actualizado 14 de noviembre de 2008 12:07 AM

Haley, A. 1975" raices" Novela

Herrera C. (1999) Las prácticas corporales y la educación física en la escuela primaria en Colombia entre 1870 y 1913, [tesis de maestría]Recuperado: 6/4/ 2016. De: https://www.google.com.co/webhp?hl=es-419#hl=es-419&

Huchim, D; Reyes, R (2013)LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA, UNA ALTERNATIVA PARA EL ESTUDIO DE LOS DOCENTES Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 13, núm. 3, marzo-diciembre, p. 1-27 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Hurtado, T (2008) Los estudios contemporaneos sobre poblacion afrocolombiana. En: http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n2/n2a04.pdf

James C. L. R. (2003) Los jacobinos negros. Toussaint L'Ouverture y la revolución de Haití. Fondo de Cultura Económica. España, 2003.

Jara, O (2010) LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS: ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS. MATINAL, Revista de Investigación y Pedagogía, es producida por el Instituto de Ciencias y Humanidades de Perú. La

entrevista que presentamos a continuación apareció en los números 4 y 5, de los meses de julio y setiembre 2010. Ref: revistamatinal@gmail.com. Oscar Jara es coordinador del Programa Latinoamericano de apoyo a la Sistematización del CE

Jorge (2010) [1940] Yanga en Tambores en la noche. Bogotá: Ministerio de Cultura. Colombia

Klaus, A (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. Revista de Pedagogía. v. Ped v.23 n.68 Caracas Recuperadode:http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300002 13/02/2016

KuhnT. en 1971)"La estructura de las revoluciones científicas", Breviarios, Fondo de Cultura Económica, México [319 pp.]

Larrosa, Jorge (Sin fecha). Sobre la experiencia. Universitat de Barcelona. Aloma. Consultado en http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553. Febrero 13 de 2016.

Legado de Personajes Afros y Afrodescendientes a la memoria social del Ecuador y el turismo cultural como estrategia de visibilización, Revista Interamericana de Ambiente y Turismo. ISSN 0717-6651 versión impresa / ISSN 0718-235X versión online.

Mayor, A. (2014) Las escuelas de artes y oficios en Colombia (1860-1960): Volumen 1: el poder regenerador de la cruz, Primera Edición publicada por: Pontificia Universidad Javeriana

Medina, M (2004) "Tercer Encuentro Latinoamericano De Colectivos Escolares Y Redes De Maestros Que Hacen Investigación Desde Su Escuela" En: Colombiaed:UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONALISBN: 958-8226-06-6

Megenny, William W. (1986) El palenquero, un lenguaje post-criollo de Colombia. Instituto Caro y Cuervo, Pub. LXXIV. Bogotá, 1986

Mejia, M (2008) La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. Planeta Paz, Expedición Pedagógica, Programa Ondas Colombia

Mejía, M. (2008). La sistematización como proceso investigativo O la búsqueda de la episteme de las prácticas. Revista internacional magisterio. Vol. 33. Bogotá

Mina Aragon, W. (2011) Las gestas del afro por la libertad. Universidad del Cauca. Cali, 2011.

Morgan, E (2009) Esclavitud y libertad en los Estados Unidos. Siglo XXI. Argentina.

Noguera, C. (2009) La Gubernamentalidad en Los Cursos del Profesor Foucault. Educação & Realidade, vol. 34, núm. 2, mayo-agosto.

Ortiz, Cassiani (2016) Incomodo Color de la Memoria

Pateti, Y. (2008). Educación y corporeidad, la despedagogización del cuerpo. Armenia: Kinesis.

Patiño. (2006). La observación de la práctica pedagógica en la formación de futuros docentes. . Pedagogía y saberes 7.

Perez, G (2011) Todos somos afrodescendientes. Academia Nacional de Historia. Quito. Tomado de: Los afroecuatorianos. Secretaría de Pueblos, Movimientos Sociales y Participación Ciudadana. Quito.

Packer, M (2013). La ciencia de la investigación cualitativa. Universidad de los Andes. Colombia

Quiceno C, (2008). El maestro, el docente y el formador .Univalle, IEP. Valle

Quijano, A. (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y America Latina. Argentina.En: http://www.decolonialtranslation.com/espanol/quijano-colonialidad-del-poder.pdf

Ralon, G (2012) Los modos de dominación en la socio-antropología de Bourdieu. Esbozo de una crítica, Por: Graciela Ralón de Walton Escuela de Humanidades Universidad Nacional de San Martín Provincia de Buenos Aires, Argentina E-mail: grwalton@fibertel.com.ar Por: Juan Dukuen (CONICET-UBA) Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina E-mail: juanduk2002@yahoo.com.ar.

Restrepo E; Rojas, A. (2000) Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos.

Restrepo, E: (2001) Hacia los Estudios de las Colombias Negras. C oloquio sobre Estudios Afrocolombianos. Universidad del Cauca, Popayán. Octubre 24 -26

Restrepo y Rojas, (2004) Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia, Popayán: Editorial Universidad del Cauca, Colección Políticas de la Alteridad .

Restrepo, E. (2008) AFRODESCENDIENTES EN COLOMBIA: COMPILACIÓN BIBLIOGRÁFICA, Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar.Universidad Javeriana Bogotá.

Ruiz, Nydia (2011) Ahora tenemos un país; aproximación a la significación sociocultural de los manuales del siglo XIX en hispanoamérica en Revista Anthropos N° 232. Barcelona, España.

Sacristán, G. (1991). El curriculum una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata. De:https://www.google.com.co/webhp?hl=es-419#hl=es-419&q=El+curriculum+una+réflex

Soler, Sandra (2009) Racismo y discurso en los textos escolares, en Nina S. de Friedemann: cronista de disidencias y resistencias. Jaime Arocha (Ed.). Colección CES, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, 2009.

Stenhouse, L. (1975). An Introduction to Curriculum Research and Development, Heinemann Educational. Books. Traducción española: Investigación y desarrollo del curriculum

T 691-12 Estudios desde la jurisprudencia de la Corte Constitucional.

Triana y Antorveza, H. (2002) Léxico Documentado para la historia del negro en América, (Siglos XV-XIX). Tomo III: D-G. Instituto Caro y Cuervo. Bogotá

Triana Y Antorveza, H. (2005) en su Léxico Documentado para la historia del negro en América, (Siglos XV-XIX). Tomo VI: N-O. Instituto Caro y Cuervo. Bogotá, dice al respecto: “Bajo el Título de Carolino Código Negro se preparó un borrador en 1784

Triana y Antorveza, H. (2006) “Los movimientos sociales entran en el siglo XXi”, Revista Política y Sociedad, Vol. 42 No.2, pp. 11-35. : Léxico documentado para la historia del negro en América: siglos XV-XIX, Tomo I: Estudio Preliminar, Instituto Caro y Cuervo, Biblioteca Ezequiel Uricoechea

UNESCO (2001) Revista trimestral de educación comparada vol. XXIII, nos 3-4, 1993, págs. 633-649. ©UNESCO: Oficina Internacional de Educación

Walsh, C. (2002) interculturalidad, conociminetos y decolonialidad

Walsh, C y García, J.(2002) El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano: Reflexiones (des)de un proceso En, D. Mato (comp.) Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder, FLACSO/Faces, Caracas.

Walsh, C. (2004) Ponencia presentada en el Cuarto Seminario Internacional "Etnoeducacion e Interculturalidad. Perspectivas Afrodescendientes". En: Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia, E. Restrepo y

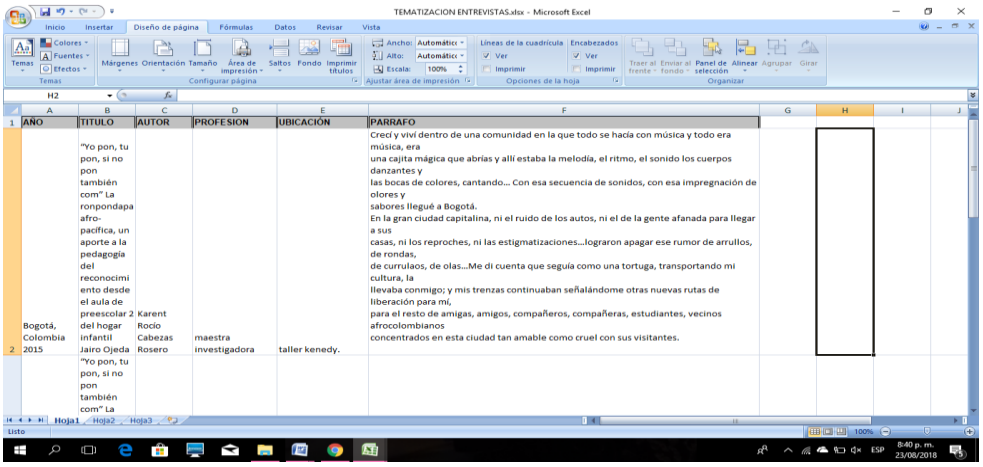
A. Rojas, editores, Popayán, Editorial Universidad del Cauca, Colección Políticas de la Alteridad.

Walsh, C. (2012) Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez.

Zuluaga, 0. (1999) Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza,. Un objeto de saber - Santaíé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de. Antioquia.

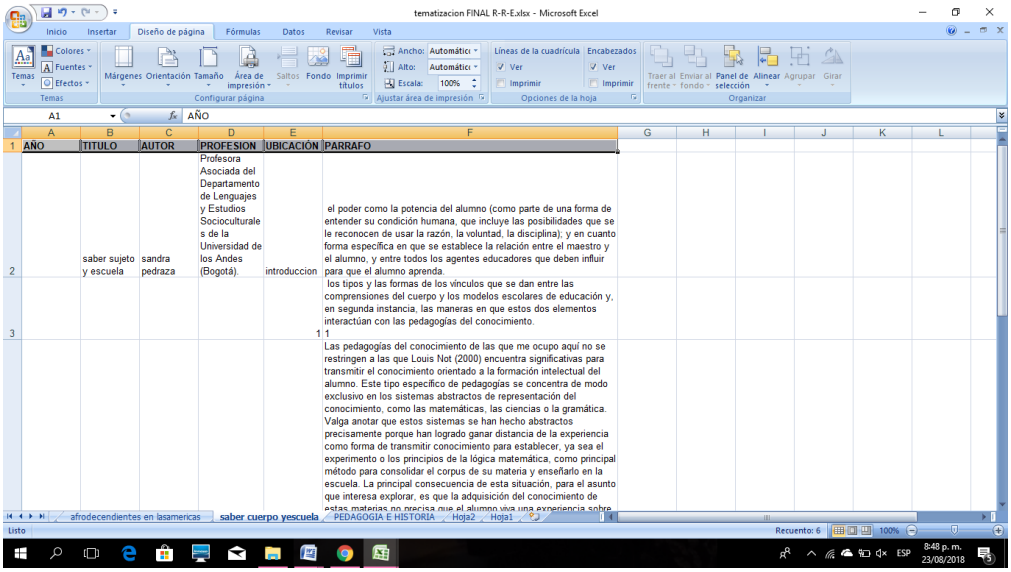
ANEXOS

Anexo 1. Matrices



TEMATIZACION ENTREVISTAS.xlsx - Microsoft Excel

AÑO	TITULO	AUTOR	PROFESION	UBICACIÓN	PARRAFO
Bogotá, Colombia 2015	"Yo pon, tu pon, si no pon también com" La ronpondapa afro-pacifica, un aporte a la pedagogía del reconocimiento desde el aula de preescolar 2 del hogar infantil Jairo Ojeda	Karent Rocio Cabezas Rosero	maestra investigadora	taller kenedy.	Crecí y viví dentro de una comunidad en la que todo se hacía con música y todo era música, era una cajita mágica que abrías y allí estaba la melodía, el ritmo, el sonido los cuerpos danzantes y las bocas de colores, cantando... Con esa secuencia de sonidos, con esa impregnación de olores y sabores llegué a Bogotá. En la gran ciudad capitalina, ni el ruido de los autos, ni el de la gente afanada para llegar a sus casas, ni los reproches, ni las estigmatizaciones...lograron apagar ese rumor de arrullos, de rondas, de currulaos, de olas...Me di cuenta que seguía como una tortuga, transportando mi cultura, la llevaba conmigo; y mis trenzas continuaban señalándome otras nuevas rutas de liberación para mí, para el resto de amigas, amigos, compañeros, compañeras, estudiantes, vecinos afrocolombianos concentrados en esta ciudad tan amable como cruel con sus visitantes.
	"Yo pon, tu pon, si no pon también com" La				



tematizacion FINAL R-R-E.xlsx - Microsoft Excel

AÑO	TITULO	AUTOR	PROFESION	UBICACIÓN	PARRAFO
	saber sujeto y escuela	sandra pedraza	Profesora Asociada del Departamento de Lenguajes y Estudios Socioculturales de la Universidad de los Andes (Bogotá).	introduccion	el poder como la potencia del alumno (como parte de una forma de entender su condición humana, que incluye las posibilidades que se le reconocen de usar la razón, la voluntad, la disciplina); y en cuanto forma especifica en que se establece la relación entre el maestro y el alumno, y entre todos los agentes educadores que deben influir para que el alumno aprenda.
				1	los tipos y las formas de los vínculos que se dan entre las comprensiones del cuerpo y los modelos escolares de educación y, en segunda instancia, las maneras en que estos dos elementos interactúan con las pedagogías del conocimiento. 1
					Las pedagogías del conocimiento de las que me ocupo aquí no se restringen a las que Louis Not (2000) encuentra significativas para transmitir el conocimiento orientado a la formación intelectual del alumno. Este tipo específico de pedagogías se concentra de modo exclusivo en los sistemas abstractos de representación del conocimiento, como las matemáticas, las ciencias o la gramática. Valga anotar que estos sistemas se han hecho abstractos precisamente porque han logrado ganar distancia de la experiencia como forma de transmitir conocimiento para establecer, ya sea el experimento o los principios de la lógica matemática, como principal método para consolidar el corpus de su materia y enseñarlo en la escuela. La principal consecuencia de esta situación, para el asunto que interesa explorar, es que la adquisición del conocimiento de

Anexo 2. (Fragmento de “Raíces” – La Esclavización en África)

El relato de Kunta y las prácticas de esclavitud en África, continúan en el relato así:

“–La abuela Nyo Boto también es esclava –dijo Omoro, y Kunta casi se atraganta con los dátiles. Eso no lo podía entender. Mentalmente vio a la querida Nyo Boto sentada frente a la puerta de su choza, cuidando a doce o quince niños desnudos de la aldea mientras urdía canastos de paja y decía cosas mordaces a los adultos que pasaban, incluyendo a los ancianos, si tenían ganas. "Ella no es esclava de nadie", pensó. A la tarde siguiente, después de arrear las cabras a los corrales, Kunta llevó a Lamín por un camino no frecuentado por sus compañeros de juego, y al llegar a la choza de Nyo Boto, se sentaron en cuclillas frente a la puerta. Al poco tiempo apareció la vieja, viendo que tenía visita. Apenas echó una mirada de reojo a Kunta, que siempre había sido uno de sus niños preferidos, para darse cuenta de que algo necesitaba. Invitó a los niños a entrar en su choza, donde se puso "a preparar un té de hierbas para darles. – ¿Cómo están tu papá y tu mamá? –preguntó. –Muy bien. Gracias por preguntarlo –dijo Kunta cortésmente–. Y tú, ¿estás bien, abuela?

–Estoy muy bien, por cierto –replicó ella. Kunta no volvió a hablar hasta que no le sirvió el té. Entonces exclamó: – ¿Por qué eres una esclava, abuela?

Nyo Boto miró vivamente a Kunta y a Lamin. Ahora fue ella la que no dijo nada por unos momentos. – Te diré –dijo por fin.

–En mi aldea natal, una noche, muy lejos de aquí, y hace muchas lluvias, cuando yo era una esposa joven –dijo Nyo Boto, y les contó que se había despertado aterrorizada al ver que los techos de paja se desmoronaban, incendiados, entre los vecinos que gritaban. Alzando a sus dos hijos, un muchacho y una niña, cuyo padre acababa de morir en una guerra entre tribus, corrió entre los otros. Esperándolos había traficantes blancos de esclavos, armados, con sus ayudantes negros, los slatees. Después de una furiosa batalla, todos los que no pudieron huir fueron amontonados, y los que no habían sido heridos, o que eran demasiado viejos o demasiado jóvenes para viajar, fueron asesinados en presencia de los otros. Nyo Boto empezó a llorar, y terminó: –Mataron a mis dos hijos y a mi anciana madre.

Mientras Kunta y Lamin se tomaban de la mano, impresionados, ella les contó cómo los aterrorizados prisioneros, atados del cuello por correas, fueron castigados y llevados durante muchos días a través del tórrido interior. Día tras día más prisioneros caían bajo los látigos que los hacían caminar más rápidamente.

Después de algunos días, muchos empezaron a caerse de hambre o de fatiga. Algunos seguían, pero los que no podían más eran abandonados para que los devoraran los animales salvajes. La larga fila de prisioneros pasaba junto a otras aldeas que habían sido quemadas y asoladas, donde los cráneos y los esqueletos de personas y de animales yacían desparramados entre las pilas quemadas de paja y barro que antes habían sido chozas. Menos de la mitad de los que iniciaron el viaje llegaron a la aldea de Juffure, a cuatro días de viaje del lugar más cerca de Kamby Bolongo donde vendían esclavos. –Fue aquí que decidieron vender a uno de los esclavos por una bolsa de maíz –dijo la vieja–. Esa fui yo. Y es así como me dieron el nombre de Nyo Boto –que Kunta sabía quería decir "bolsa de maíz"–.