

IDENTIDADES NO PARAMETRALES Y OTROS LENGUAJES NEGROS

Perspectivas educativas en los procesos de construcción identitaria de la fundación Renacer

Afrocolombiano en la ciudad de Bogotá.

Erick Daniel Barreto Perea

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Línea de Interculturalidad, Educación y Territorio

2024

IDENTIDADES NO PARAMETRALES Y OTROS LENGUAJES NEGROS

Perspectivas educativas en los procesos de construcción identitaria de la fundación Renacer
Afrocolombiano en la ciudad de Bogotá.

Presentado por:

Erick Daniel Barreto Perea

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Ciencias Sociales

Directora:

Mónica Ruiz Quiroga

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Línea de Interculturalidad, Educación y Territorio

2024

Dedicatoria

A los cuatro pilares de mi existencia:

María Isabel, Grettel Marcela, Érika Daniela y Bell

Agradecimientos

No se puede escribir sin dar algo a cambio. El único bien equiparable en valor a la posibilidad de concebir una frase es una sincera demostración de afecto, una que proviene de afuera y no es otra cosa que la distribución de la propia vida. Nadie escribe por sí sólo, ni a sí mismo ni mucho menos al mundo, a menos que, cual *felinica* condición, tuviese suficientes vidas para intercambiar por letras. Como yo soy más de perros y no poseo más que sueño, lecturas pendientes y una que otra cita bibliográfica en la memoria, confieso haber utilizado cada palabra de aliento en virtud de la construcción de las próximas páginas.

Quisiera devolverles sus favores en algo al menos más vistoso como rubíes barnizados en mi sangre, alguna poción de abundancia hecha con mis pestañas, o un porcentaje de propiedad del documento. En lo que encuentro una forma de no desangrarme, por el momento sólo me alcanzó para ofrecerles, como puedo, las gracias.

Agradezco primero la vida, la única que tengo y quiero, que no es el mero hecho, entre otras cosas arbitrario, de existir. Yo me refiero a esa vida que se escucha cómo la incansable voz de mi hermana rebotando en cada objeto de la casa, como avisando que los gemelos nunca se sentirán solos. Esa vida que se ve como los ojos tiernos de mi madre; los únicos espejos donde se me permite verme con compasión. Vida que se siente cómo las suaves manos de la abuela; vestigios de cuna, relicarios que bendicen todo lo que tocan. Vida justificada y recargada en el desmesurado amor canino de mi Belita, siempre expectante a mi regreso, como si lo mereciera. Gracias mujeres por hacer mi vida, gracias por ser mi vida.

Ofrezco como puedo las gracias, a la fundación Renacer Afrocolombiano. A la profe Jhanet, la profe Ángela, la profe Mónica, a Jose y a esa veintena de motivos encarnados en infancias que me acogen cada sábado como maestro de su comunidad.

Ofrezco como puedo las gracias a la *gloriosa* universidad pedagógica nacional, por brindarme la virtud de la sospecha y un igual de *glorioso* compromiso con la educación de la gente.

Ofrezco como puedo las gracias a la profe Mónica, por *soportarme* en la doble acepción de la palabra: su tolerancia a mi distintivo desorden metodológico y, por hacerme de cimiento en el aprendizaje sobre el proceso investigativo que constituye hoy el sentido de mi existencia.

A *Jairo* Andrés, Jesús y Brayan quienes nunca dejaron morir mi genialidad fuera de las aulas; quienes nunca dejaron morir la vida universitaria fuera del aula

A mi Ale, mi siempre hogareña receptora, que me mantuvo de pie todo el tiempo y me permitió experimentar la sensación del *ser vital* para un proceso.

A mi Oriana, mi queridísimo viento alisio de abril, por todavía pensar que siempre tengo algo bueno por decir.

Y a ustedes, infames hacedores de los más corrientes, absurdos y memorables momentos de diversión. A ustedes les agradezco con amplias ganas de exagerar, como es nuestra costumbre. A nuestra cuota musical, grosero y sensible observador de microorganismos con formas sospechosas Juli Manuel, a nuestro siempre heroico derrochador de la palabra e ingeniero más ingenioso *Ubaldios*, a nuestro niño prodigio, eterno experto y más talentoso odiador: El Miguel y al agringado, caritativo y gravitatorio personaje más echado de menos: El Jose Miguel. Ahora les toca a ustedes superar a su maestro.

“El vago azar o las precisas leyes que rigen este sueño,
el universo, me permitieron compartir un
terso trecho del curso con [ustedes]” (Borges. 2023 [1964])

Durante la quieta noche de la escritura hay gratitudes que
asedian hasta los espacios en blanco de los renglones, de los ojos.

Si hubiese nacido así no tendría que recordarla,
pero el deleite por el lenguaje se adquiere y en ocasiones

tiene su rostro, mi lectora primigenia

¿Puede verlo?

Como a pesar de que no creo en el arte,

el arte tiende a manchar todo lo que escribo.

Sobre todo este trabajo que fue, como usted y yo,

un hecho entre los hechos. Una casualidad

-Neita-

Tabla de contenido

Introducción	9
CAPITULO 1. Estado de la cuestión.....	19
1.1 Tendencias en la formulación y diagnóstico de los problemas sociales de la población afro en la ciudad de Bogotá.....	19
1.1.2 Sobre las condiciones materiales de las poblaciones Afro en Bogotá.....	20
1.1.3 El problema del autorreconocimiento.....	24
1.1.4 Violencia e ineficacia de la respuesta institucional	26
1.1.5 Racismo.....	28
1.1.6 Desplazamiento forzado	31
1.1.7 El problema del esencialismo.....	33
1.2 Tendencias y aportes conceptuales sobre los estudios de la población afro en Colombia.....	34
1.2.1 Identidad.....	34
1.2.3 Multiculturalidad e interculturalidad	37
1.2.4 El papel del territorio en la conformación de identidad.....	39
1.3 Conclusiones y potencialidades investigativas.....	40
Capitulo 2. “Tu palabra es luz” y nosotros cuerpo, tiempo y cultura. Hágase aquí el sentido y el rostro propio cómo tu voluntad en los cielos: caracterización de la fundación Renacer afrocolombiano.....	46
2.1 Introducción: Una oda al rostro.	46
2.3 Metodología provisional	48
2.2 Sentires, acercamientos y educación popular.....	49
2.3 Situaciones territoriales:.....	55
2.4 Estructura de la fundación:	68
2.5 Para dar a luz un <i>Renacer</i> : Apuestas y orientaciones para la intervención del contexto.....	74
Capítulo 3 Sobre la construcción de un sujeto negro en la sociedad colombiana y el problema de Ser-así: fundamentaciones teóricas	83
3.1 Lo negro en boca y lengua de la ideología ¿Podremos hablar fuera de ella?: A propósito de los lenguajes raciales y los sujetos raciales	84
3.1.1 Lo negro en la norma: sobre su concepto y naturalización.....	87
3.1.2 Lo negro en la experiencia: sobre su imagen acústica.....	89

3.1.3 Suturas entre conceptos e imágenes acústicas y otras <i>estrategias</i>	91
3.1.4 La diferencia hecha política o las políticas de la diferencia: lenguajes raciales en los procesos educativos colombianos.....	93
Capítulo 4. Sobre la construcción de una <i>agente</i> negro en la sociedad colombiana y la posibilidad de ser así: otras apuestas metodológicas.....	102
4.1 Sobre las subjetividades.....	103
4.2 De sujetos a agentes, de subjetividades a acción comunicativas.....	105
4.3: La práctica pedagógica cómo instancia investigativa desde las discursividades, pretensiones de validez y actos del habla.	110
Capítulo 5. A propósito de una propuesta pedagógica: ir contra la pedagogía del formato y la automatización de la imaginación pedagógica	118
5.1 Pedagogía crítica para identidades y representaciones críticas: Fundamentaciones pedagógicas y didácticas.....	120
5.1.1 Crítica pedagógica y compromiso ético político	122
5.1.2 De lo vital y lo vivido cómo material didáctico: Sobre la didáctica no parametral	127
5.1.3 Sobre el sentido	129
5. 2 Sobre las posibilidades formativas de una topografía didáctica de los procesos de construcción identitaria: una pedagogía de las lenguas, los oídos y las sospechas.....	132
Capítulo 6. El lenguaje como camino de las huellas identitarias: Análisis del proceso de implementación.	152
6.1 “Ayer pasé por renacer afro y me tiraron un limón, el limón me cayó en pecho y el juguito en el corazón”: discursividades y acciones comunicativas en la definición de un contexto didáctico	153
6.2 El aula como recepción y sospecha de las disposiciones identitarias: discursividades, paradigmas y acciones comunicativas en la deconstrucción de un contexto didáctico.....	170
6.3 SAWABONAS, Reels y tradiciones: discursividades, paradigmas y acciones comunicativas en un intento de la redefinición de un contexto didáctico	176
Conclusiones	185
Bibliografía	192
Listado de Anexos	197
Anexo 1. Diarios de campo.....	197

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Esquema espiral investigativo.....</i>	<i>14</i>
<i>Figura 2. Primer encuentro con la fundación.....</i>	<i>52</i>
<i>Figura 3. Primer encuentro con la fundación.....</i>	<i>52</i>
<i>Figura 4. Cartografía social renacer afro</i>	<i>58</i>
<i>Figura 5. Misa Afro</i>	<i>67</i>
<i>Figura 6. Misa Afro.....</i>	<i>71</i>
<i>Figura 7. Misa Afro.....</i>	<i>72</i>
<i>Figura 8. Reflexiones de un primer acercamiento al escenario.....</i>	<i>76</i>
<i>Figura 9. ¿Un rostro propio?</i>	<i>79</i>
<i>Figura 10. Esquema conceptual identidades y representaciones raciales.....</i>	<i>100</i>
<i>Figura 11. Del fenómeno a la esencia y la clase como instancia investigativa</i>	<i>112</i>
<i>Figura 12. Esquema conceptual: fundamentaciones pedagógico-didácticas.....</i>	<i>132</i>
<i>Figura 13. Convenciones esquemas de definición, deconstrucción y redefinición</i>	<i>137</i>
<i>Figura 14. Esquema definición del contexto didáctico.....</i>	<i>138</i>
<i>Figura 15. Esquema deconstrucción del contexto didáctico</i>	<i>138</i>
<i>Figura 16. Esquema redefinición del contexto didáctico.....</i>	<i>139</i>
<i>Figura 17. Esquema identidad de la fundación parte 1.....</i>	<i>154</i>
<i>Figura 18. Esquema identidad de la fundación parte 2.....</i>	<i>155</i>
<i>Figura 19. Escritos sobre la identidad de la fundación 1</i>	<i>156</i>
<i>Figura 20. Escritos sobre la identidad de la fundación 2.....</i>	<i>157</i>
<i>Figura 21. Esquema identidad propia (cuerpo) parte 1</i>	<i>160</i>
<i>Figura 22. Esquema identidad propia (cuerpo) parte 2.....</i>	<i>161</i>
<i>Figura 23. Desarrollos del taller n.2.....</i>	<i>162</i>
<i>Figura 24. Resultados del taller n.2.....</i>	<i>163</i>
<i>Figura 25. Esquema musicalidades parte 1.....</i>	<i>166</i>
<i>Figura 26. Esquema musicalidades parte 2.....</i>	<i>167</i>
<i>Figura 27. Esquema deconstrucción del contexto didáctico</i>	<i>174</i>
<i>Figura 28. Cancionero SAWABONAS</i>	<i>176</i>
<i>Figura 29. Actividad de cierre del SAWABONA</i>	<i>177</i>
<i>Figura 30. Fragmento de la actividad planteada para el taller 4.....</i>	<i>178</i>
<i>Figura 31. Fragmento 2 de la actividad planteada para el taller 4</i>	<i>180</i>

Figura 32. Sobre las tradiciones taller 5 182

INDICE DE MAPAS

Mapa 1. *Hitos raciales, identitarios y comunitarios de la fundación renacer afro al interior del barrio Villa Gladys* 59

Mapa 2. *Hitos raciales, identitarios y comunitarios de la fundación renacer afro en distintos lugares del distrito*..... 63

Mapa 3. *Hitos raciales, identitarios y comunitarios de la Fundación Renacer afro en distintos lugares del distrito*..... 65

Introducción

“Vino, enséñame el arte de ver mi propia historia
como si ésta ya fuera ceniza en la memoria”

(J.LB.)

Irremediablemente, comenzar con la descripción de este tipo de trabajos sugiere comenzar con la expresión de un malestar, pues qué otra cosa asumiría mayor compromiso, mayor necesidad, mayor voluntad. Lo mío es de esas inquietudes que aunque se sienten dentro, habitan afuera de la piel; por eso es designado y compartido, como una herencia. Por lo general, la presencia de un malestar se detecta a través de sus síntomas y en lo que al mío respecta, son dos las principales razones de mi consulta. La experiencia negra llena de asuntos importantes, aparece manchada de una viscosa sustancia: aquel colonizado sentido de la diferencia donde se sabe lo negro en uno pero por cuenta del Otro; que no se lava fácil porque se adquiere en cada salida al mundo. Y luego está ese acontecimiento que envuelve a todo negro que nace lejos de lo negro: aquella doble negación, no ser suficientemente nada, encontrarse en una psicótica danza¹ dentro del limbo casi-negro.

Ese malestar mío es el que me arroja a las letras que hoy el lector o lectora tiene la posibilidad de juntar para llamarlas investigación, una que gira en torno a una pregunta por la identidad. Y para cumplir exitosamente con éste cometido, preciso dedicar los próximos párrafos a una narración, a la historia de un malestar tomando la forma de un trabajo de grado.

¹ No ser suficientemente nada implica entrar en una coreografía: estar yendo incesantemente entre lo que se aspira y lo que se niega, de izquierda a derecha, de atrás hacia adelante.

Partiría con la formulación de una tesis. Quisiera que desde este momento la lectora o el lector se familiarice con la idea de entender la identidad en una perspectiva doble: en forma de resultado, es decir, como una serie de elementos organizados que conforman la representación que hace un determinado sujeto sobre algo que le resulta propio. Y en segundo lugar, y como eje fundamental de la investigación: en forma de proceso, es decir, la puesta en movimiento de una serie de mecanismos de diversas naturalezas bajo los cuales tanto los sujetos como las estructuras e instituciones obtienen la capacidad de ordenar, según les resulte conveniente, elementos identitarios. Esta inmensa diferencia que se hace notoria entre ambas perspectivas supuso que la orientación de este trabajo se enmarcara a través del planteamiento de una duda fundamental: ¿Cómo podríamos hacer aparecer los mecanismos que dinamizan los procesos de construcción identitaria, presentando un equilibrio entre la agencia que posee el sujeto sobre su propia percepción y el peso del relato construido por las estructuras?

Esta duda aterrizará enlazando la escritura de esta investigación a la existencia de tres marcos analíticos y vitales que le otorgan sentido a la perspectiva que se manejará durante todo el texto. El primero es la línea de investigación Interculturalidad, Educación y Territorio; el segundo comprende el mundo de las teorías del lenguaje aplicadas a las Ciencias Sociales y; el tercero se refiere a la fundación Renacer Afrocolombiano. La apuesta que escoge este trabajo para su desarrollo no podría ser otra que el reconocimiento en una ética del encuentro de voces, seres y saberes diversos. Una ética donde el proceso investigativo ocurre en la interacción con los sujetos al interior de sus contextos. Esta realidad exige la construcción de escenarios educativos radicalmente populares y participativos; sin desconocer de ninguna forma las posibilidades que ofrece la escuela como espacio de crítica y transformación social.

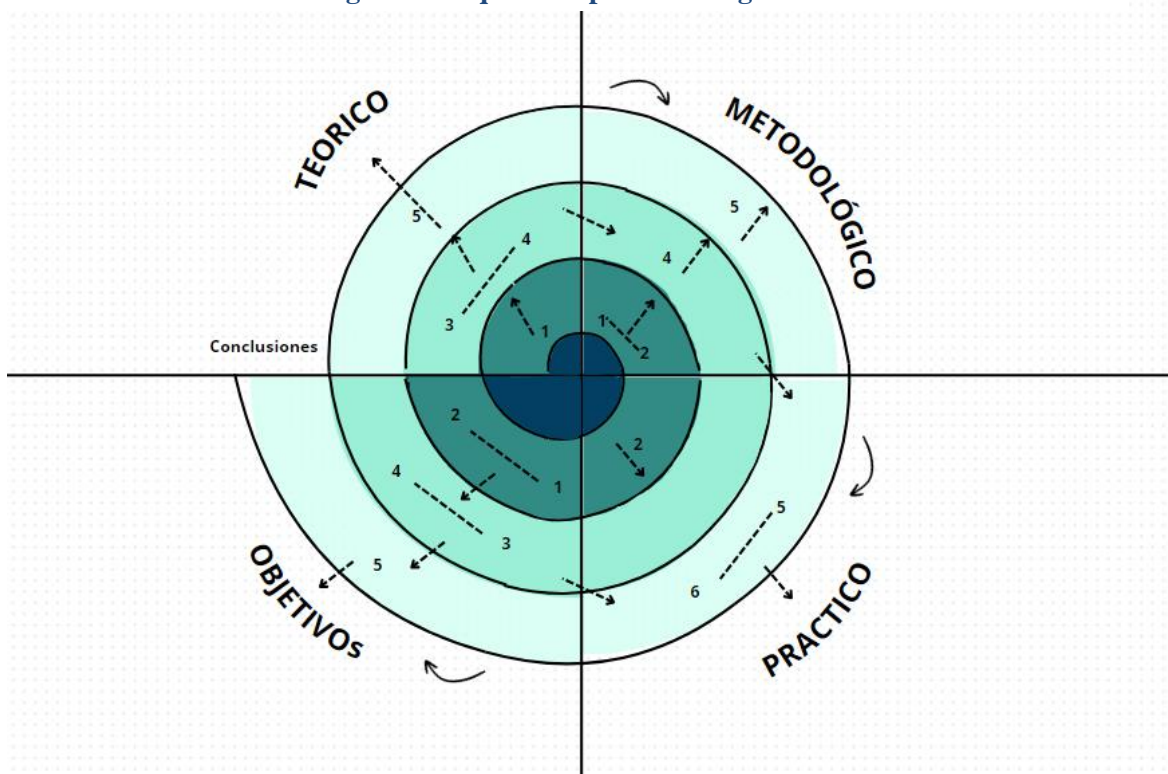
Puntualizando las principales propuestas que surgen en la escritura de este texto, encontramos entonces una pregunta por las formas como se configuran los procesos de construcción identitaria de y sobre las personas racializadas. Esto no sólo al interior de espacios escolares y políticas educativas, sino dentro de iniciativas comunitarias que pretenden efectuar una re significación de las existencias racializadas a través de procesos educativos. Considerando la urgencia pedagógica que nos invita a no dejar que la práctica docente colapse en el desarrollo de una clase, aquí la formulación de un aparato teórico-metodológico lo suficientemente fuerte para adquirir la capacidad de interrogar construcciones identitarias desde la acción social, supondrá una apuesta por la inclusión del acto educativo y las situaciones de enseñanza aprendizaje cómo dispositivos al frente de la investigación social. Asegurándonos de esa forma que los planteamientos críticos sobre las temáticas no detengan su análisis en ningún momento, sino que se potencien una vez lleguen al aula. El cuerpo que adquirirá el malestar invocado bajo las consideraciones anteriores comprenderá la siguiente organización.

Este trabajo cuenta con un total de seis capítulos distribuidos a lo largo de tres fases distintas de la investigación y práctica educativa. La primera fase la llamaremos: Fase de exploración. Aquella posee una orientación “infraestructural”, es decir que abarca un proceso de acercamiento previo a los sujetos de la investigación y a los distintos tratamientos que otros trabajos han realizado sobre el tema de interés. Esta fase comprende los capítulos 1 y 2: Estado de la cuestión y una suerte de “caracterización poblacional” que lleva por título: “Tu palabra es luz” y nosotros cuerpo, tiempo y cultura. Hágase aquí el sentido y el rostro propio como tu voluntad en los cielos: caracterización de la fundación Renacer Afrocolombiano. La bastedad del título no es la única característica aparentemente disruptiva con algunas formas convencionales de hacer investigación. Y es sobre

este hecho que quiero abrir un ligero paréntesis antes de seguir puntualizando la apuesta que persigue la forma que tomó esta monografía.

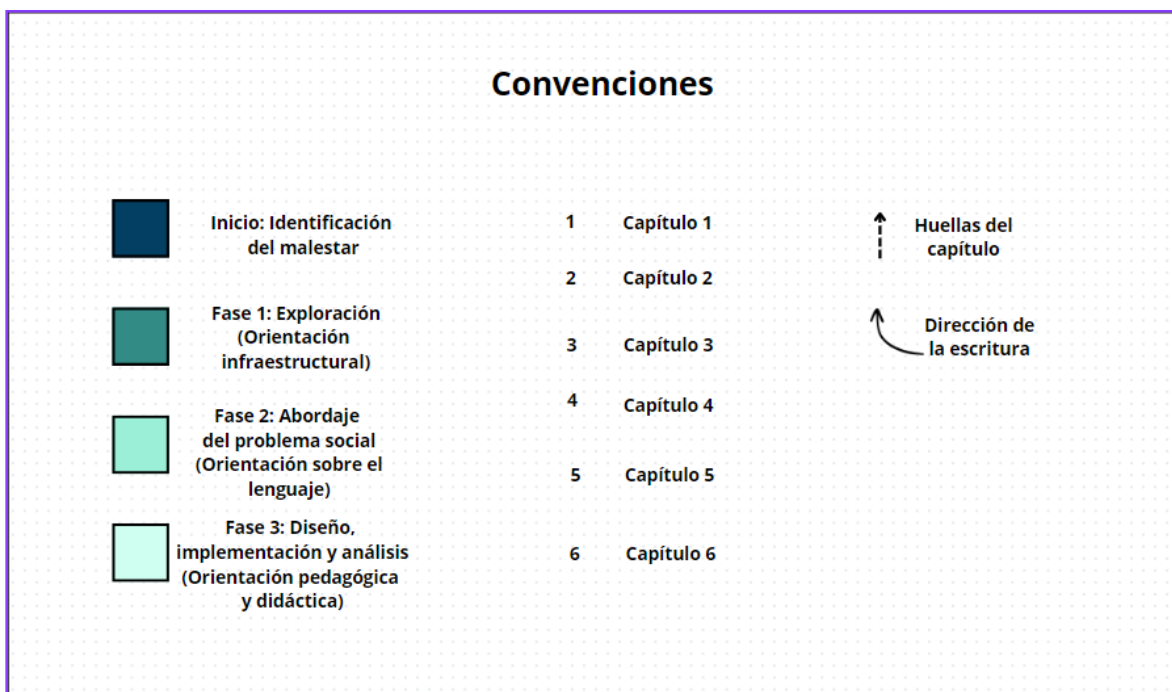
Si suponemos que la investigación social sólo es capaz de desarrollarse de forma lineal, circular o cíclica, no se haría necesario la invocación de las siguientes aclaraciones. Pero cómo buen fan de Derrida que soy, (o que me hice en el tratamiento de este malestar mío) no sólo entiendo que la existencia se aclara en el texto², sino que la generación de significados y de significantes, supone de todo menos un movimiento predecible. Alguna vez mi tutora, la profesora Mónica, me sugirió que la investigación social no funciona de forma circular sino que más bien esta se construye en un especie de espiral:

Figura 1. Esquema espiral investigativo



Fuente: Elaboración propia

² Aunque no creo que solo se encuentre allí



Fuente: Elaboración propia

El anterior esquema supone que este trabajo alberga dos movimientos fundamentales (además de la natural verticalidad de la escritura y la lectura en sí). El primero, que resulta ser el más reconocible, hace referencia a una espiral. Particularmente en este diseño, el sentido del espiral tiene que ver con la capacidad de volver a un mismo sitio pero desde distintos ángulos, alturas y *orientaciones*³. Esta investigación posee 4 discusiones que aparecen, desaparecen y reaparecen a lo largo de las fases y capítulos: una discusión teórica, una discusión metodológica, una discusión acerca y desde la práctica (muy al estilo de Bourdieu) y una discusión sobre la formulación de objetivos. La primera intención de esta forma está en la disolución de la idea del “marco” como un conjunto de elementos de determinada naturaleza que son definidos y fijados en un momento singular de la investigación. Aquí al menos estas 4 discusiones se dan a lugar de forma incesante,

³ De aquí en adelante las cursivas obedecerán a ideas importantes resaltadas por mi

en respuesta de los interrogantes y necesidades que cada capítulo va dejando a su paso; aun cuando esto suponga retornar a supuestos aspectos ya definidos.

Inclusive, lo único que aparece y reaparece no sólo son las discusiones. Si asumiéramos esta idea el espiral terminaría por parecerse a un esquema cíclico donde el movimiento sería predecible sin una buena lectura. Para evitar esto, el segundo movimiento fundamental dentro del trabajo se refiere a las *huellas* que siembra cada capítulo en sus compañeros y las distintas fases a las que pertenecen. De esta forma obtenemos discusiones dispersas que recogen lo necesario de cada fase y capítulo para avanzar en su desarrollo; sin pretender una definición al menos previa a un amplio recorrido, y sin cerrar de ninguna forma la capacidad de ir y volver. Nótese que no estoy proponiendo una forma nueva de investigar, tan sólo estoy *revelando* una condición que es casi intrínseca a cada trabajo y merece ser potenciada, especialmente aquellos que toman como referencia las posturas críticas. De esta forma, por si a las y los lectores resultase confuso el sistema de retornos derivado de cada discusión, en el esquema anterior entrego una especie de mapa que, lejos de indicar la lectura correcta de este trabajo, nos invita a recordar cada tanto la plasticidad del cuerpo investigativo.

Siguiendo con la estructura de los capítulos dentro del movimiento “vertical” general de la escritura, la segunda fase se corresponde a un abordaje del problema social, el cual tiene como eje un interés por el lenguaje, la lengua y la comunicación en las construcciones identitarias. Esta fase se compone de los capítulos 3 y 4 titulados: Sobre la construcción de un sujeto negro en la sociedad colombiana y el problema de Ser-así: fundamentaciones teóricas y; La acción comunicativa como respuesta al papel de la agencia en los lenguajes identitarios. Como fue explicado anteriormente, esta fase responde al desarrollo y los objetivos que emergieron de los capítulos previos, por lo que en este ejercicio introductorio no me será posible explicar a detalle la inclinación por esta

perspectiva. Sin embargo, lo que se podrá encontrar a grandes rasgos en dicha sección del documento busca responder por el sentido de los procesos que le permiten al sujeto construir una representación sobre sí mismo y sobre el otro (discusión teórica) y, busca también responder por la naturaleza de los instrumentos que podrían resultar útiles para recopilar información sobre la “acción lingüística o comunicativa” que lleva a cabo el sujeto en la construcción de su identidad (discusión metodológica). Terminando con el planteamiento de los objetivos tentativos de una propuesta pedagógico-didáctica que pretenda integrar el lenguaje en sus reflexiones y procedimientos frente al tratamiento educativo de la identidad.

Para finalizar, la fase 3 a la cual llamaremos: Fase de diseño, implementación y análisis, se encuentra orientada por un necesario interés pedagógico y didáctico. Al igual que las demás, cuenta con dos capítulos siendo estos el 5 y el 6 que se titulan: A propósito de una propuesta pedagógica e; Implementación. Si bien el planteamiento de esta sección del documento ya está solicitada desde el arranque de su escritura, siendo la última fase es la que mayor presencia de huellas posee. Así, me resulta nuevamente imposible puntualizar en esta introducción el uso de una perspectiva pedagógica y didáctica particular que en últimas finaliza el desarrollo y los objetivos de toda una investigación. Pero, *grosso modo*, aquí me encargaré de abordar la relación que existe entre la educación, la enseñanza, el aprendizaje y el lenguaje (discusión teórica); diseñaré una propuesta de intervención y de análisis dentro de la fundación Renacer Afrocolombiano (discusión metodológica) y realizaré una práctica que se someterá a un proceso de estudio vinculado a todo el compilado de reflexiones que se llevaron a cabo con anterioridad.

Espero y la lectura de este trabajo de investigación resulte provechoso, estimulante, y, ante todo, retador en razón de las concepciones de identidad con las que se comience la lectura.

CAPITULO 1. Estado de la cuestión

El siguiente estado del arte recopila algunos antecedentes investigativos referentes a las condiciones de existencias de la población *Afro* a lo largo y ancho del territorio colombiano; intentando hacer énfasis en los espacios urbanos y el abordaje de cuestiones identitarias. La información encontrada se dividió en dos grandes frentes: el primero, dedicado a las tendencias frente a las problemáticas que atraviesa la población negra dentro del territorio nacional y distrital; y, un segundo frente dedicado a las tendencias frente a los marcos teóricos utilizados para poder leer la realidad social de las poblaciones negras y afro en general. Para la elaboración de ésta sección fueron utilizados 31 documentos: 11 artículos de reflexión, 8 tesis de pregrado, 1 tesis de maestría, 2 artículos de investigación, 3 artículos de revisión, 2 libros y 1 proyecto de estudio de caso. En éstos se hacen evidentes problemáticas como: la invisibilización de la población Afro en el territorio nacional que no hace parte del litoral pacífico y su impacto en las dinámicas de autorreconocimiento; la ineficaz respuesta institucional a la hora de desarrollar políticas de “protección” a la población Afro y sus prácticas culturales y; las implicaciones del racismo en las construcciones identitarias de los sujetos racializados.

1.1 Tendencias en la formulación y diagnóstico de los problemas sociales de la población afro en la ciudad de Bogotá.

Lo primero a recopilar y exponer en este estado del arte, se basa en los problemas que plantearon los autores frente al ser una persona racializada y dentro del espacio urbano. Se delimitó dicha problemática sobre el territorio colombiano y más específicamente en la ciudad de Bogotá. El análisis de dichas problemáticas nos lleva a distribuir las en 6 niveles: A) Problemáticas relacionadas con la demografía de las poblaciones negras dentro de la capital y otros espacios urbanos, B) Problemáticas relacionadas con el tratamiento institucional hacia la población negra y

lo Afro, C) El problema del racismo, D) El desplazamiento forzado y la xenofobia, E) La subordinación de lo Afro y lo ancestral dentro del espacio urbano bogotano y por último, F) La problemática del esencialismo.

1.1.2 Sobre las condiciones materiales de las poblaciones Afro en Bogotá.

Un buen punto de partida para cualquier análisis relevante sobre un grupo poblacional particular recomendaría examinar las condiciones materiales inmediatas bajo las cuales habitan. Éste no se hace presente en la mayoría de los trabajos analizados. Las investigaciones que mostraron interés por esta realidad evidenciaron que la gran mayoría de personas negras que habitan en la capital, hacen parte de dinámicas de segregación socio espacial, siendo orilladas a establecerse en la zona sur de la ciudad, donde son víctimas de condiciones de vulnerabilidad, de las cuales destacan especialmente los bajos niveles de escolaridad que se presentan y en general un pobre acceso a servicios de calidad. Sin embargo no es tan sencillo encontrar investigaciones en las que se pueda evidenciar otro tipo de condiciones de vulnerabilidad, como la violencia y la precarización laboral. Siendo éstas un elemento para comprender una de las primeras escalas de la subordinación de las personas racializadas en el territorio. Gutiérrez (2021) propone un estudio comparado tomando como eje la categoría: “Ciudadanía étnica” y las variaciones en su tratamiento entre países europeos y sociedades latinoamericanas. Especialmente para el caso colombiano, Gutiérrez nos señala que una característica relevante de la consideración de la ciudadanía étnica en el país, tiene que ver con el desplazamiento forzado de las comunidades negras. Particularmente, en los rasgos distintivos de los sectores urbanos que reciben a dichos sujetos.

Gutiérrez (2021) nos señala que el 35 % de la población Afro que habita en Bogotá está ubicada en los sectores que hacen parte del corredor sur, es decir, al interior de las localidades de Bosa,

Ciudad Bolívar, Kennedy y Rafael Uribe Uribe. Este corredor sur está habitado en su mayoría por clases de bajos recursos, ya que la población de estos sectores se ubica mayoritariamente en los estratos socio económicos 1 y 2. Esto está directamente asociado a que la mayoría de las familias que migran a la ciudad deben habitar las zonas peri urbanas que en su mayoría no brindan las garantías de habitabilidad y ejercicio de derechos básicos.

El estar ubicados en dichos sectores genera problemáticas alrededor del acceso de los servicios. Como nos dice Asprilla, (2009, p. 7 citando a Lampis 2006):

Las privaciones o factores de vulnerabilidad, no son simples ni aislados, sino que existen confluencias que precarizan o vuelven crónica la situación de pobreza. Se encontró simultáneamente, que en el 17% de los hogares, no tenían conexión a acueducto y alcantarillado.

Lo más alarmante son los bajos niveles de educación, donde según Gutiérrez, citando a la Secretaría Distrital de Planeación (2011, p. 10), un 29% de la población afrocolombiana asiste a un establecimiento educativo y un 33% de la población no étnica lo hace y, la razón de esta estadística se encuentra en la necesidad de dejar la escuela por encontrar un trabajo. (Gutiérrez, Arguello, & Rodríguez, 2017) (Salazar, 2021)

Quintero (2010), sobre algunas condiciones de la realidad organizativa de las comunidades negras en Bogotá, nos señala que desde el Ministerio del Interior y Justicia bajo el decreto 2313 de 1994, se le adjudica a la Dirección de Asuntos Para Las Comunidades Negras (hoy llamada la Dirección de etnias) la tarea de: “ejercer la Secretaría Técnica de la Comisión Consultiva de Alto Nivel y fortalecer el sentido de solidaridad y el proceso organizativo de las Comunidades Negras mediante la creación y actualización del Registro Único de Organizaciones de Base de las Comunidades

Negras” (Pág. 67). En esto consiste la institucionalización de la participación organizativa de la población afro a nivel nacional.

La configuración y distribución de las organizaciones tiende a ser de mayor magnitud, lógicamente, según la cantidad de población negra que exista en un determinado territorio: “la mayoría de los departamentos del Pacífico: Chocó, Cauca, Valle y Nariño además del departamento de Bolívar, el cual presenta gran proporción de población afrocolombiana; el 65% de las organizaciones oficialmente registradas se concentra en estos cinco departamentos” (Quintero, 2010, pág. 68). Sin embargo, es importante resaltar también el papel de la capital en la conformación de organizaciones de participación afro, ya que Bogotá a pesar de no ser el territorio con la mayor población afro del país, presenta un 15% del total de las organizaciones que existen en éste; lo que significa que es el segundo territorio con más participación organizativa.

Para Quintero, este fenómeno de “sobre-representación” se debe a la gran relevancia simbólica que tiene la ciudad de Bogotá, y la relevancia que tiene a nivel nacional poseer organizaciones dentro de una localización central que de visibilidad a la actividad de estas organizaciones. Nos dice Quintero:

Así pues, podemos apreciar cómo las fronteras simbólicas de la población afrocolombiana se han venido transformando a través de esta dinámica de auge y sobrerrepresentación organizativa. Esta población ya no está relegada a los campos de la Costa Pacífica y a la Región Caribe sino que está marcando nuevos territorios con su presencia significativa en el panorama organizativo bogotano. (2010, pág. 71).

Haciendo una suerte de “tipología de la diversidad organizacional afrocolombiana en Bogotá”, Quintero resalta que, para el caso bogotano, tenemos 5 tipos de organizaciones con sus determinados subtipos divididos así: A) Organizaciones de colonias de inmigrantes, las cuales presentan dinámicas de autoayuda ligada a la orientación y la participación directa de los asociados. B) Organizaciones no gubernamentales, las cuales presentan dinámicas de prestación de servicios, y no poseen una participación directa de los asociados. C) Organizaciones culturales; que se dividen en grandes organizaciones autosuficientes y consolidadas, las cuales presentan dinámicas de organización política y participación directa de los asociados; y pequeñas organizaciones en vía de consolidación; las cuales presentan dinámicas de autoayuda y también de participación directa de los asociados. También tenemos, D) Organizaciones políticas; que se dividen en Organizaciones de representación política (con tendencia a lo nacional), las cuales lógicamente presentan dinámicas de representación política, pero sin ninguna participación directa de los asociados; también existen organizaciones centradas en procesos organizativos y organizaciones con anclajes territoriales en Bogotá, las cuales presentan dinámicas de movilización social y participación directa. Y, para concluir, E) Organizaciones de grupos poblacionales entre: Mujeres, Estudiantes, Profesionales y Desplazados por la violencia; las cuales en su mayoría presentan dinámicas de participación directa, movilización social y autoayuda.

Teniendo en cuenta la bibliografía analizada se puede concluir en este apartado que, según los autores, las comunidades negras en Colombia están sujetas a condiciones de precarización, alto desempleo, el cual va de la mano con el bajo porcentaje de población afrodescendiente con un buen nivel de educación, una cobertura educativa menor con respecto al resto de la población blanca de Bogotá, y un acceso limitado a servicios de calidad. Sin embargo estas situaciones motivan a la población afrodescendiente a generar una multitud de procesos organizativos de base,

que comprenden un gran diversidad poblacional y de problemáticas por las cuales atraviesan las comunidades negras en todo el país, resaltando el papel que cumple la ciudad de Bogotá ante este fenómeno. Frente al apartado demográfico y de representación a nivel organizativo, existe otra problemática que llama especialmente la atención de varias de las investigaciones recopiladas en este estado del arte, y es la preocupante problemática del autorreconocimiento.

1.1.3 El problema del autorreconocimiento

Una de las problemáticas que mayor cobertura obtuvo fue el problema del autorreconocimiento de las comunidades afro dentro del distrito. En principio porque se reconoce que la mayoría de las investigaciones acerca de la población afro se sitúan dentro del territorio del litoral pacífico de Colombia, donde claramente existe una mayoría de la población negra y muchas veces se desconocen otras identidades fuera de esta localización. Como es de esperarse desde mi criterio, el autorreconocimiento de las personas negras como seres étnicos que se identifican como población afro, se concentra en su mayoría en zonas rurales aledañas al Pacífico, pero son pocas las personas que se identifican como afro dentro de la ciudad de Bogotá. Pero mi interés nace de la preocupación de los estudios afrocolombianos por abordar las expresiones de las nuevas identidades afro que se gestan en Bogotá, puesto que posiblemente resultan disonantes a las identidades afro del pacífico que hemos venido naturalizando. Podemos incluso hablar de una jerarquización de las identidades afrocolombianas.

Huertas y Ovalle (2020) nos traen a colación una realidad demográfica de la población negra en Bogotá, que nos puede decir mucho acerca de las posibilidades de gestar una identidad afrocolombiana dentro de la capital. Tomando el censo del 2005, el cual hace referencia a la población Afro que reside en Bogotá, se encuentra que 97.885 de los 6.778.691 habitantes de

Bogotá se reconocen como negros, palenqueros, afrocolombianos y raizales, constituyéndose este grupo como el 1.4% del total de la población de la capital (Censo general (DANE, 2005). Como resultado, la población que se reconoce a sí mismo como negra, afrocolombiana, raizal o palenquera disminuyó 30,8% entre 2005 y 2008. Pero esto no representa una disminución de los habitantes de estas poblaciones en Colombia: “indica una disminución en cuanto al autorreconocimiento, es decir, la cantidad de personas que respondieron: “sí, soy negro, afro, raizal o palenquero” (Huertas & Ovalle, 2020)

Esta realidad que se nos presenta en las zonas urbanas es contrastada con lo que pasa en el espacio rural. Durante el 2005, del 100 % de quienes se autorreconocieron como negros, afro, raizales o palenqueros, el 27 % estaba en la ruralidad, mientras que en el último censo (el de 2018) la cifra subió a 33,3%, contrario al panorama de las zonas las urbanas, donde disminuyó: de 72,6 % en 2005 a 66,7 % en el censo de 2018. Según Huertas y Ovalle (2020) a esta realidad se le pueden adjudicar explicaciones tales como que al estar en condiciones rurales hay mayor autorreconocimiento ya que el contacto directo con un territorio autónomo, permite mayor libertad para poner en práctica tradiciones y costumbres que garantizan un bienestar psico-socio-afectivo; mientras que en la urbe existen un sin número de limitaciones para el desarrollo y espontaneidad de sus prácticas culturales.

Secundando esta idea del alejamiento del territorio, Parra y Castro (2018) afirman que, en primer lugar, no todo negro viene de un territorio Afro, muchos de los niños y niñas racializadas nacen en la ciudad y han tenido que acostumbrarse a vivir dentro de la cultura urbana. Nacer y ser de la ciudad implica sentirse lejanos a su propia cultura. Inclusive sus mismos padres en ocasiones olvidan el trasfondo de sus identidades; por un lado prefieren encajar bajo ciertas normas para no ser juzgados ni por su color de piel, ni por su forma de vestir, actuar, hablar o convivir. Un claro

ejemplo es el significado del cabello afro. Muchos negros y negras alisan sus cabellos y los arreglan de tal manera que presuntamente desaparece uno de los ejes clave de sus identidades; todo esto, por ejemplo, bajo la necesidad de convivir en espacios laborales (Parra & Castro, 2018).

Viendo este panorama resulta necesario hacer de la experiencia de vida en la ciudad una experiencia diversa, que no solo imponga los modos de vida hegemónicos, en este caso los modos de vida blanco/mestizos que se imponen a los modos de vida negros y afros, sino que nos dé a todas y todos la posibilidad de poder ser según nuestras necesidades e intereses culturales, raciales, de género, etc. Al surgir esta necesidad de una protección de la cultura y el ser afro y negro en la ciudad, los autores ven necesaria hacer una pregunta por el papel de las instituciones gubernamentales a la hora de desarrollar políticas frente a esta problemática, véase (León, 2013) (Parra & Castro, 2018).

1.1.4 Violencia e ineficacia de la respuesta institucional

Las problemáticas mencionadas no resultan desconocidas para el estado colombiano. Desde finales del siglo pasado, con el reconocimiento de las comunidades negras y afrocolombianas como sujetos étnicos con necesidades especiales relacionadas con una reparación histórica, distintos gobiernos en respuesta a las denuncias de las comunidades han levantado varias propuestas con el objetivo de mejorar sus condiciones. Sin embargo, al interior de la literatura consultada, resalta como problemática, ineficaz y en ocasiones violenta la forma en la que las instituciones estatales han intentado resolver los problemas étnicos y raciales del país.

Gutiérrez (2021) nos abre un panorama general sobre las legislaciones que surgen producto de la vulnerabilidad de la población negra en Colombia, haciendo especial énfasis en la ley 70 de 1993 que supone el reconocimiento del derecho a la propiedad colectiva, entre otras cosas, y el decreto 4827 de 2008 que cimienta el marco normativo e institucional para la atención de víctimas de las

comunidades negras en el país, entre otras. Sin embargo, Gutiérrez señala también que estas propuestas institucionales están sujetas a varias problemáticas como son: el caso del predominante desarrollo de dichas políticas en el escenario rural, desconociendo a las comunidades negras urbanas; el caso de la conformación de Comisiones Consultivas para las comunidades mayoritariamente representada por entidades públicas y no por la propia comunidad étnica; y el caso las legislaciones que tienden a realizarse sobre el patrimonio cultural afro (alojado en gran parte al interior del Pacífico colombiano) y a las comunidades aledañas a este, complicando en muchas ocasiones el acceso a las reparaciones raciales para los sectores de la población afro más alejados del contexto litoral.

Otros autores como Ramírez (2018), nos señalan que el problema también está en el reconocimiento jurídico de los afrodescendientes como grupo étnico. Este estatuto categoriza a las poblaciones negras que pueden acceder a los beneficios de ser un sujeto en protección del estado. Sin embargo las características que solicitan para figurar cómo tal no corresponden necesariamente al total de la población negra que existe en Colombia, desdibujando sobre todo a la población negra que vive en los espacios urbanos. Como dice Ramírez: “esta Carta Política continúa siendo discriminatoria, pues reduce al afrocolombiano a la condición de indígena guardabosques y le condena al ejercicio de sus derechos colectivos al territorio únicamente en la zona rural de la Cuenca del Pacífico.” (2018, p.137). Lo anterior, imposibilita que se puedan ejercer estas políticas de “reconocimiento de lo afro” dentro del espacio urbano.

Quintero (2010) a la par que Ramírez, también centra su atención en como las instituciones reconocen lo que es una persona afrodescendiente. La autora nos señala que hay una ambigüedad frente a la definición que se tiene de la población afrocolombiana (desde la institucionalidad), entendida como minoría étnica. Muchos de los criterios que se tienen para hacer dicha definición

son confusos e incluso manipulables, como la categoría de “fenotipo característico”, en donde las organizaciones que pretenden obtener avales como organizaciones de participación afro utilizan varios métodos para por ejemplo oscurecer la piel de los asociados utilizando fotos de mala calidad, u oscureciéndolas en programas de edición, etc. Frente a esto, según Quintero, en el caso de que hallan dudas acerca del fenotipo del candidato, se tienen en cuenta cosas como los apellidos de la persona, de sus padres o abuelos, mostrando como únicas fronteras culturales las características fenotípicas y la ascendencia.

Desde este panorama, aunque existe un intento de la institucionalidad por reconocer a las personas afro como sujetos de derechos que merecen una protección especial del estado, las políticas que se diseñan reflejan un interés, o al menos un vacío, que permite no sólo generar instancias de equidad al implementar cierto sistema de reparaciones a las comunidades afro, sino que también permite la apropiación burocrática de dichas reparaciones. Además, como lo mencionan los autores, existe una clara discriminación por parte de las instituciones estatales a la hora de pensarse el *ser afro*, cayendo en esencialismos y una invisibilización de las poblaciones negras que no hacen parte del acéfalo. Estos diseños de políticas de reconocimiento que ciertamente están cargadas de racismo son el reflejo de una sociedad racista, véase (Durand, 2014).

1.1.5 Racismo

Gutiérrez (2021) nos señala que aunque las comunidades afrocolombianas migrantes (por condición de desplazamiento o por decisión propia), buscan en la capital un mejoramiento de sus modos de vida, que quizá en ocasiones encuentran, se topan con una realidad discriminatoria en el espacio urbano.

En Bogotá, no se encuentra respeto alguno por la comunidad afrocolombiana y mucho menos por sus derechos básicos y prácticas o costumbres culturales, pues en la capital

deben cambiar su forma, estilo de vida y costumbres tradicionales para adaptarse a la ciudad, al mencionar que en su gran mayoría se ven obligados a mermar sus prácticas culturales y reproducción de las mismas, debido a que el territorio no es el mismo.(Medina, 2019, p. 41, citado por Gutiérrez).

Bogotá para los afrocolombianos no es solo un lugar en el que no parece posible gestar las prácticas culturales de sus territorios de procedencia, además es un lugar que obliga a adaptar no solo la dimensión cultural de los sujetos, también la dimensión corporal.

Cabrera (2013) nos brinda una perspectiva acerca del racismo como una estructura. Desde el punto de vista de AFRODES⁴ (que es el grupo de afrocolombianos desplazados sobre el cual Cabrera hace su investigación) se piensa que: “Rememorar la experiencia de la esclavitud es clave para vincular el desplazamiento forzado con una historia de exclusión en los planos político, espacial, social, cultural” (Cabrera, 2013, pág. 117). Esta perspectiva nos invita a comprender que los elementos de la discriminación por raza no provienen de una base individual y no solamente responden a prejuicios y estereotipos, sino que dicha discriminación se ha construido socialmente, y por ende impacta en todas las esferas de relación social.

Para complementar toda esta problemática frente al racismo, Puertas (2010) nos señala que alrededor del racismo, en Latinoamérica y Colombia se configura un fenómeno de negación, presente en lo que la autora llama el mito de la democracia racial. Este se hace presente dentro de aquellas naciones en las que aparentemente no existe un grupo privilegiado por condiciones de raza, se usa el argumento del mestizaje como evidencia de que supuestamente no puede existir

⁴ Asociación Nacional de Afrocolombianos Desplazados

racismo en Colombia u otros países de América Latina, ya que, según estos, no hay razas puras y toda la población está mezclada.

Con esto, quedan generalmente cubiertas todas las problemáticas encontradas en este estado del arte, frente a lo que es ser negro dentro de Colombia y más específicamente en Bogotá. Esto nos sirve para acercarnos muy brevemente a comprender el panorama, socioeconómico, político, social e inclusive cultural (el cual profundizaré más adelante) al que se ven inmersas las poblaciones y comunidades negras en el espacio urbano, que podemos llegar a entender como campo de dominación, en el que se impone fuertemente una visión hegemónica del mundo desde la óptica del blanco. Sin embargo, nos interesa también no solo ver qué clase de tensiones se presentan en el encuentro de unos modos de vida rurales con la ciudad.

A continuación, procederé a recoger las problemáticas planteadas por los autores frente al desplazamiento forzado. Pero antes, a modo de respiro y con el fin de que lo abordado con anterioridad no se pierda, recordemos que hasta el momento hemos abordado 4 problemáticas recurrentes que han emergido en la literatura consultada: 1) En primer lugar vimos la relevancia de la contemplación de las condiciones materiales de las comunidades negras y afrocolombianas, tanto a nivel nacional cómo a nivel distrital dentro de la ciudad de Bogotá, donde podemos encontrar problemas de precariedad laboral, escolar y de acceso a los servicios. 2) En segundo lugar, salió a relucir el problema del autorreconocimiento donde se nos presentó un contraste entre las poblaciones rurales y urbanas y, en ese sentido, una fuerte tendencia a la esencialización de las identidades afrocolombianas desde la imagen construida al interior del litoral pacífico. Y en tercer y cuarto lugar emergieron como problemáticas relevantes la violencia que suponen algunas de las respuestas institucionales a los problemas étnicos y las incansables experiencias de racismo que las comunidades viven dentro de los territorios urbanos. Ahora si, continuemos con el resto.

1.1.6 Desplazamiento forzado

Según la UARIV (Unidad para la Atención y Reparación integral a las Víctimas), se han reportado desde 1990 hasta 2010, 400.000 casos de desplazamiento forzado desde el departamento de Chocó hacia el interior del país. Para Ramírez (2018), la problemática del desplazamiento forzado de las comunidades afro nace con la avanzada del paramilitarismo, que se consolida en el centro del país y extiende su influencia hacia los territorios del litoral pacífico colombiano. Según Ramírez, el paramilitarismo está acompañado por otro agente desplazador esta vez orquestado por el estado, las políticas de desarrollo económico, que invaden de infraestructura los territorios afro y transforman estos lugares en objetos de disputa, que generan tensiones y conflictos que casi siempre terminan por dejar sin hogar y sin territorio a estas poblaciones. Así el autor afirma que:

el conflicto tiene repercusiones en el ejercicio de poder sobre la tierra. Las variables de acceso, uso y control tienen relación con este proceso, en tanto el control de las tierras queda en manos de actores ajenos al territorio, construyen territorialidades exógenas a las dinámicas locales, y se expresan en las más diversas formas de despojo, siendo la apropiación de la tierra el mecanismo de anclaje de estas prácticas (pág.142).

Por su parte, Huertas y Ovalle (2020) nos señalan que el desplazamiento forzado deriva también en la revictimización de quienes migran, ya que este proceso supone un despojo no solo del territorio y todas las producciones materiales e inmateriales que en este se generan, sino de las prácticas culturales, sociales e incluso económicas que se gestan allí. Por lo que el desplazamiento no solo se entiende como una forma de ejercer violencia hacia los cuerpos de los pobladores, sino que también una violencia hacia los seres y saberes de los territorios azotados por la violencia. Los autores afirman que, la revictimización se genera en cuanto el salir del contexto de guerra “física”, supone llegar a los espacios urbanos donde los migrantes encuentran un panorama de guerra entre

modos de vida y formas de entender el mundo; conflictos que generan dinámicas de segregación y discriminación hacia la población migrante.

Cabrera (2013), nos hace especial énfasis en el fenómeno del desplazamiento forzado hacia la comunidad afro, resaltando que las razones y condiciones de dicho desplazamiento tienen que ver con una discriminación y violencia estructural hacia la población negra, directamente relacionada con la esclavitud; siendo esta culpable de una segregación racial que ha dado pie a las pésimas condiciones de habitabilidad sobre las que vive la gran mayoría de la población afro en Colombia. Esto acompañado de un nulo reconocimiento e interés por la preservación de la cultura que se gesta en el territorio afro, generando procesos económicos que en parte destruyen las relaciones ancestrales con el territorio. Dichas condiciones no son sino un elemento que exagera la violencia en regiones como el Pacífico, generando así un largo historial de desplazamiento forzado, que puede ver sus raíces en una antigua pero aún vigente discriminación racial.

Adicional a lo anterior, Cabrera (2013) también nos señala que el despojo del territorio no solamente nos priva de nuestras prácticas, nuestras relaciones y nuestras creencias, sino que también se pierde un lugar de enunciación, un lugar de soberanía del discurso de las personas víctimas del conflicto armado y víctimas de (en el caso de la población negra) la discriminación racial. Cabrera nos menciona que ante esta realidad hay una posibilidad, y es que en un proceso de apropiación del discurso se pueden generar nuevos lugares de enunciación por parte de las víctimas, en pro de seguir luchando por los derechos de las y los afectados por el desplazamiento forzado y la discriminación racial. Sin embargo, al mismo tiempo este “no-lugar de enunciación” puede generar que cualquier persona que se auto perciba como afrocolombiana pueda apelar a estos discursos, y por ende a los beneficios políticos que estos traen consigo.

1.1.7 El problema del esencialismo

Valderrama (2008) nos señala que, un gran problema que existe en los estudios étnicos de las poblaciones afrocolombianas es el esencialismo. Dice el autor, que por lo general estos se mueven por dos tendencias: en primer lugar la ruralización de los estudios afrocolombianos que designan una gran parte de estos hacia la región Pacífica, pero no tienen en cuenta el resto de las comunidades negras que existen en el país y; el esencialismo ligado con la racialización de los cuerpos afrocolombianos, que según Valderrama “impide verlos como sujetos étnicos” (pág.2).

Además, estos dos grandes problemas:

no permiten observar la complejidad y multi-dimensionalidad de lo social, en la cual, se involucran múltiples referentes sociales y culturales que se tensan para dar particularidad a una formación social, en este caso, los procesos de construcción de identidad étnica afrocolombiana urbana (pág.6).

Bajo esa misma tónica, en otros trabajos se asume la necesidad de resaltar la identidad como proceso en construcción, Curiel (2009) nos recuerda que:

probablemente ninguna persona afrodescendiente politizada en alguna medida deja de contextualizar su racialización al margen de los fenómenos históricos como lo fueron la colonización y la esclavitud. Las diversas experiencias políticas dan cuenta que una de las estrategias asumidas es precisamente conocer estos procesos para entender cómo afecta el racismo en la diáspora y en ese proceso se empieza a asumir una categoría identitaria como ser negro, negra o afrodescendiente. (pág.24)

Es necesario también ampliar las características de la representación de los pueblos afro según estos cambian históricamente y no mantener unos estándares de identidad que, aunque hacen parte

del ser negro, no son las únicas características de esta población. A la hora de hacer políticas de identidad, esta caracterización pesa mucho.

1.2 Tendencias y aportes conceptuales sobre los estudios de la población afro en Colombia

Llegados a este punto en el que se ha problematizado el ser una persona negra y afrodescendiente en el territorio colombiano, y sobre todo en el espacio urbano de Bogotá, el siguiente paso en este estado del arte fue encontrar desde donde se piensa conceptualmente la afrocolombianidad y el papel que tiene la cultura, la identidad y el territorio para esta población. En este segundo nivel es de vital importancia llevar a cabo un proceso de exploración por las apuestas conceptuales y teóricas que nos guían a entender la cultura, la identidad, el territorio, la raza, y en últimas la afrocolombianidad. Dentro del análisis que se les hizo a los documentos, se encontraron varias categorías agrupadas de la siguiente manera: A) El concepto de identidad entendido sobre todo desde el desarrollo conceptual de Stuart Hall, B) El concepto de cultura y su relevancia al hablar de temas racializados C) El papel del territorio en la conformación de identidad

1.2.1 Identidad

López (2016) hace una clara contextualización acerca de la historia del concepto de identidad, y los cambios que éste ha tenido. Comienza por mencionarnos que la identidad en un principio fue estrechamente relacionada con lo referente a la nacionalidad de los individuos, donde se atribuían características a las personas según su lugar de procedencia. López nos dice que dicha conceptualización se vio deslegitimada en un principio por la globalización, como lo menciona citando a Rodríguez (2011): “la creciente internacionalización de las relaciones humanas y el incremento de las situaciones de plurinacionalidad que supusieron una revisión de este vínculo de nacionalidad con el de identidad” (pág.207). Esto, junto con la emergencia de “nuevos intereses en la vida de los individuos como consecuencia de los cambios en los contextos, económicos

políticos y sociales” (López 2016. pág.9), comenzaron a trazar el camino de pensarnos nuevas identidades más allá de las fronteras nacionales.

Romero, Caro y Romero (2015), nos dan un acercamiento hacia el cómo pensarnos la identidad más allá de lo nacional, tomando como referente el desarrollo teórico del jamaicano Stuart Hall (referente que podemos encontrar en la gran mayoría de los trabajos analizados). Para los autores, la identidad nace de un proceso de autoconocimiento y autoaceptación individual o colectiva, dentro de distintas realidades sociales como la, raza, cultura, etnia, género, clase etc. Los trabajos que suelen retomar a Hall como principal referente nos invitan a entender la identidad como un acto inacabado y en constante producción, es decir, la identidad como una realidad dinámica. Ésta puede producirse desde la mirada esencializada: “construida sobre la base de una cultura compartida; gente con una historia y un ancestro común” (Romero, Romero, & Barrios, 2015, pág. 62), o bien, desde una mirada más amplia que no solo se reduzca a una identidad construida desde los aspectos culturales e históricos, sino de todos los aspectos sociales e individuales que pueden transversalizar a los sujetos (Puertas, 2010) (Camelo, Torres, & Arrieta, 2019) (Valderrama, 2008) (Romaña, 2016) (Uscátegui, 2016) (Álvarez, 2022) (Hernández, 2014) (Herrera, 2020).

Mucha ha sido la influencia de los estudios culturales, la propuesta de Stuart Hall y el paradigma posestructuralista en general a la hora de realizar análisis sobre las características identitarias de la población negra al interior del país. Podemos mencionar la presencia frecuente de dos grandes figuras de la antropología colombiana en un importante porcentaje de las investigaciones y reflexiones sobre la afrocolombianidad: Eduardo Restrepo y Arturo Escobar. Aquella selección referencial supone un paso importante de cara al entendimiento de la influencia de la política cultural afrocolombiana en el proyecto de contrucción de nación. Por lo mismo, no puede quedar fuera otro referente que, aunque extranjero, tiene mucha mayor presencia que los anteriormente

mencionados e incluso iguala la de Hall: el antropólogo británico Peter Wade. El aterrizaje de los estudios identitarios y raciales al interior del contexto colombiano, a través de la historización de la corporeidad (Puertas, 2010), la relevancia de la cultura no logocéntrica, la sospecha sobre el discurso del mestizaje como erradicador de la violencia racial, entre otros temas propios del contexto racial colombiano, se ven mediatizados en gran parte por la obra de este autor, vease (Quintero, 2010) (Valderrama, 2008) (Romaña, 2016) (Barbary, Fabio, & Fernando, 2002) (Raush, 2000)

Frigerio (2003) fue uno de esos autores que, pese a la gran influencia de Hall, Escobar, Wade y Restrepo, decide tomar caminos adicionales en sus construcciones conceptuales frente al tema identitario. Teniendo en cuenta el desarrollo conceptual de Goffman, Carrozi y otros autores, nos advierte que existen varios niveles (3) de identidad. Comenzando por la “identidad personal”, la cual es conceptualizada como un proceso de autorreconocimiento que realiza cada individuo desde su continuidad como sujeto. Dicho autorreconocimiento se hace frente a los atributos que le caracterizan y le diferencian en relación a otros seres humanos desde su cotidianidad: “Es el concepto que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico, social, espiritual y moral” (Frigeiro, 2003, pág. 39). En un segundo nivel Frigerio nos habla de la identidad social, quien citando a Carozzi nos dice que, esta es:” la *categoría* de persona adjudicada a un individuo mediante mecanismos de auto-atribución y atribución por otros, *en el curso de la interacción* ” (Carozzi, 1992, citado por Frigeiro, 2003, pág.39). Dichas categorías deben ser socialmente aceptadas y relevantes en la historia, cultura, etc., de una sociedad en específico. Y por último nos menciona un tercer nivel de identidad que es “la identidad colectiva”, que hace referencia al reconocimiento del sentir de una agencia colectiva a raíz del compartir elementos cognitivos, morales, emocionales, experienciales, etc., con una comunidad; no es un construcción de sentidos

solamente compartida si no interactiva, al ser comunes experiencias e intereses, que llaman no solo a portar una identidad, sino a ejercerla, véase (Gimenez, 2012) (Álvarez, 2022) (Cardona, Bonilla, & Guerrero, 2021)

Adicionalmente, cómo pregona Giménez (2012), los trabajos revisados evidencian la percepción de una *relación simbiótica entre la identidad y la cultura* del pueblo afrocolombiano. No es difícil identificar cual es la propuesta de cultura presente en las construcciones identitarias asociadas a la negritud que no sólo emergen de los análisis sino que los motivan de por si a ser construidos en un principio. Los ejes interpretativos de investigaciones como las de (Cardona, Bonilla, & Guerrero, 2021), (Gutiérrez, 2021), (Medina, 2019), (Solis, García, & Palta, 2019), coinciden con la propuesta de Stuart Hall (2014) de entender la cultura popular negra cómo una crítica a la cultura logocéntrica europea; el cuerpo cómo forma de capital cultural y medio de su expresión. Incluso los mecanismos de transmisión de ciertas tradiciones (Gutiérrez, Arguello, & Rodríguez, 2017), (Salazar, 2021) suponen el uso de la oralidad y el aprendizaje empírico, es decir, metodologías que privilegian las dinámicas colectivas, el encuentro y la relación directa con los elementos del territorio por sobre las actividades de lectura y escritura (evidentemente sin por esto anularlas).

1.2.3 Multiculturalidad e interculturalidad

Continuando aún con la referencias sobre el concepto de cultura, se hizo evidente la sujeción de las comunidades negras a situaciones de interacción entre frentes culturales. (Davis, 2014) (Gimenez, 2012) (Solis, García, & Palta, 2019) y (Gutiérrez, Arguello, & Rodríguez, 2017) reconocieron en sus investigaciones dos de las tendencias conceptuales que han centralizado la reflexión sobre el tema. La multiculturalidad hace referencia a cuando en un mismo espacio

humano se observa una variedad de culturas que conviven o pueden interactuar entre sí de diferentes modos, distinguidos por etnias, lenguas, tradiciones, creencias, sistemas de diferenciación social, sistemas políticos, económicos, etc. Sin embargo, haciendo una lectura más a profundidad de dicho concepto, encontramos según Davis (2014) 3 aspectos bajo los cuales se puede entender el paradigma multicultural: A) El etnocentrismo o monoculturalista, que, a pesar de reconocer la diversidad, encierra la preservación de esta bajo unos parámetros o requisitos para una “integración social”, que fuerzan a las diferentes comunidades a moldear su cultura hacia un ideal planteado por un gobierno, que ciertamente ampara a una cultura hegemónica. B) El multiculturalismo liberal, que reconoce a la diversidad desde la Declaración de los Derechos Humanos, es decir que ve como iguales ante la ley a todas las culturas, sin reconocer una cultura hegemónica opresora de una cultura subordinada, negando de esta forma cualquier posibilidad de equidad en la cohabitación de un territorio nacional. Y C) La perspectiva intercultural que trataremos más a fondo en el próximo apartado, tomándola como la más importante y completa forma de concebir y tratar la interacción entre varios grupos sociales y sus culturas.

Siguiendo con Davis, la concepción que se nos resalta de interculturalidad entiende que cuando hablamos de: “interculturalidad prevalecen las relaciones de comunicabilidad y mutuo enriquecimiento de las partes intervinientes.” (2014. Pág. 63). Sin embargo, abordando este concepto desde más autores como Borrero (2009) y (Romaña, 2016) llegamos a entender que en primer lugar, la interculturalidad como política, parte del respeto a la autonomía de las formas de derecho propio de cada cultura, claramente esto con ciertas limitaciones, pero como punto de partida nos deja saber que la interculturalidad busca que cada pueblo integrante de un estado nación, tenga la capacidad y la oportunidad de llevar a cabo sus diversas prácticas sociales, sin que estas se vean alteradas por disputas ancladas por ejemplo al uso del territorio. Además, la

interculturalidad busca combatir las relaciones de poder existentes alrededor de las formas culturales, que jerarquizan las manifestaciones de éstas y que históricamente han puesto las producciones de occidente por encima de las producciones de cualquier otra cultura. En resumidas cuentas, el concepto de interculturalidad expuesto en los trabajos revisados, a diferencia de la multiculturalidad, no solo busca el reconocimiento sino que también busca generar diálogos equitativos entre culturas, que deconstruyan las dinámicas de dominación históricas, que han estado presentes en su interacción.

1.2.4 El papel del territorio en la conformación de identidad

En Ramírez (2018) la configuración del territorio parte de la articulación de elementos de tipo ecológico, político, económico, histórico, de propiedad, de competencia, de exclusión y de cooperación; todos estos transversalizados por una carga simbólica de carácter espiritual, identitaria o simplemente de uso y explotación. Para Ramírez, dichas cargas simbólicas que se imprimen en el territorio inevitablemente van a ponerse en tensión con otras cargas simbólicas, y es a través de estas pugnas por el poder sobre el territorio que este se configura o termina configurando unos sujetos. Por lo que el territorio tiene que ser entendido “como el lugar en el que las relaciones sociales de apropiación y disputa configuran los valores espirituales, al tiempo que construyen identidades de una importancia especial para las culturas y los pueblos implicados en dichas relaciones”. (Ramírez, 2018, pág. 134)

Desde Camelo, Posada y Arrieta (2019) y (Medina, 2019) también podemos entender una relación territorio-comunidad, en la que las relaciones de poder existentes dentro del territorio son capaces de ser disueltas a través de la acción comunal o “comunidad de intereses”. Estos autores se centran en el papel de la comunidad y la necesidad de la movilización social de éstas sobre todo dentro de

las dinámicas de los espacios urbanos. Dentro de los espacios urbanos Camelo, Posada y Arrieta nos señalan que la conformación de éstos como territorios, cumplen una tarea de segregación hacia las diferencias étnicas, las cuales tienen como imperativo no solo la articulación como “comunidad de intereses” sino también, que dicha articulación resulte en procesos emancipatorios, en los que el territorio urbano también sea escenario de prácticas culturales diversas.

1.3 Conclusiones y potencialidades investigativas

Para finalizar esta apartado dedicado a la recopilación de algunos antecedentes que visten la problemática de interés, utilizaré esta sección con el fin de: 1) Establecer las conexiones existentes entre las categorías que emergieron de la búsqueda documental; 2) Identificar los problemas y posibilidades que dichas conexiones albergan y; 3) A través de las conjeturas resultantes, diseñar una propuesta procedimental que pueda solucionar los problemas que se identifiquen. Cabe también resaltar que esta es una investigación de corte “*sociopedagógico*”⁵, de manera que cualquier desarrollo que se presente buscará ser relevante para la cobertura de ambos enfoques.

El interés de este estado del arte, fuera de encontrar las tendencias de categorías de análisis insertas en los textos, buscó juntar un material investigativo relevante que pueda acercarnos a identificar el suelo fértil que hizo posible la existencia de un conjunto de categorías relacionadas entre sí. Los ejes fueron: Construcción de problemáticas y Tendencias conceptuales con el fin de rescatar la visión de las Ciencias Sociales en las últimas 2 décadas, acerca de las necesidades efectivas del negro y la “solución” de su identidad dentro de la teoría. En el primer caso destacamos la

⁵ Es decir, que articula los avances en la investigación social junto con el análisis de los fenómenos educativos y las posibles implementaciones didácticas que surjan teniendo en cuenta los avances.

percepción de una influencia equilibrada de la mayoría de dimensiones sociales sobre la población afro. Si bien es fácilmente deducible que la gran mayoría de trabajos tomarán como bandera principal el eje étnico y cultural: (Cardona, Bonilla, & Guerrero, 2021), (Gutierrez, 2021), (Gutiérrez, Arguello, & Rodríguez, 2017), (Hernández, 2014), (Herrera, 2020), (Medina, 2019), (Quintero, 2010), (Romaña, 2016), (Valderrama, 2008), existen investigaciones que cubren realidades adicionales.

Tal es el caso de las problemáticas asociadas a la materialidad o las condiciones materiales de existencia que determinan cierto tipo de realidades para nuestra comunidad, (Barbary, Fabio, & Fernando, 2002), (Camelo, Torres, & Arrieta, 2019), (Gutiérrez, Arguello, & Rodríguez, 2017). O, así mismo, el interés por establecer diagnósticos de la situación de organización política de la población afro en los sectores urbanos (Hernández, 2014), (Durand, 2014). Sin embargo, estaría mintiendo si llegara a sostener que dichas problemáticas caminan por sí solas. Evidentemente ningún problema que involucre a la población negra en cualquier parte del mundo moderno, siquiera puede ser aislado de lo que Aníbal Quijano llamaría “*Colonialidad del poder*”; o de forma más sencilla, lo que comúnmente en nuestros análisis llamamos “*Racismo estructural*”. Sabemos perfectamente donde desemboca el río.

Es evidente la extrema dificultad a la hora de pensar metodologías de ejecución sobre las iniciativas de reparación para las poblaciones afro del país; sin embargo, parece no resultar de igual complejo (en este momento histórico) anticipar sobre lo que se debe reparar: territorio, autonomía, tradiciones y subordinación. ¿Son acaso suficientes estas metas para reparar el ser? Por esta misma razón, lo que me resulta profundamente interesante de rescatar son las soluciones

que se encarnan en el tratamiento teórico del asunto. Esto en función de unas tesis: Las preguntas por la construcción del ser, determinan el camino de su reparación. ¿Qué posibilidades interpretativas son requeridas e invocadas en los trabajos analizados para desarticular la problemática?

Parcialmente aquí se confirma la tesis anteriormente planteada, en cuanto cada categoría de tipo teórico se lee (y se busca) en el radar de la problemática racial (Puertas, 2010). En paralelo a este proceso casi de forma inmanente a él, surge la figura de la etnicidad como vehículo imperativo de lucha de los pueblos negros en el país (Camelo, Torres, & Arrieta, 2019), (Cardona, Bonilla, & Guerrero, 2021), (Gutierrez, 2021), (Herrera, 2020), (Lulle, 2018), (Romaña, 2016), (Uscátegui, 2016). No hay lectura cultural sin raza, pero mucho menos hay raza sin etnicidad. Este escenario responde contundentemente a la tesis de Arturo Escobar acerca del papel central de la política cultural de las comunidades negras en la movilización social a partir de la Asamblea Nacional Constituyente del 91 (e incluso algunas décadas antes). Así como la constante referencia hacia el trabajo de Peter Wade presupone el posicionamiento a favor de una bandera étnica compuesta por, en términos de Hall, una crítica al *logocentrismo* occidental. Fíjese lo difícil que es, por cierto, encontrar otro tipo de articulación étnica en las investigaciones sobre el tema.

Me pregunto ¿Por qué la formulación de las problemáticas resulta ser única en cada investigación a diferencia de la formulación de los ejes teóricos y conceptuales? No hay consenso en el horizonte de las problemáticas, pero sí sobre las características del sujeto que se contempla; inclusive parece no ser motivo de discusión. No resulta para nada un logro analítico pregonar a estas alturas del partido que las identidades *son* articulaciones descentralizadas, polisémicas y estratégicas cómo se

encuentra en casi que la totalidad de las investigaciones. Si ésta supone ser la contraposición de una perspectiva identitaria esencialista, no cumple su cometido.

A la hora de determinar el estado identitario de una comunidad se cae en dos procedimientos: o se centra en la descripción de objetos y prácticas sobre los cuales se asume la construcción de una identidad; o se explica el surgimiento de ésta en relación y tensión con actores y factores externos a la comunidad. En el primer caso, la estructura argumentativa de las investigaciones suele ser: Práctica A genera identidad puesto que es característico de Comunidad A. En el segundo caso, la estructura argumentativa suele ser: Práctica A genera identidad puesto que responde a problemática B que influye en comunidad A. Ambas realidades son necesarias a la hora de leer una construcción identitaria, dando cuenta de los elementos que la conforman, las razones políticas que agrupan estos elementos y sus resultados en la acción colectiva. Sin embargo, no se logra identificar las sistematicidad o la dinámica de un proceso que 1) Articule elementos, razones políticas y resultados colectivos; 2) Defina propiamente ¿Qué procesos llevan a cabo los sujetos a la hora de contraer una identidad al interior de una comunidad? ; es decir ¿Qué mecanismos y movimientos son propios de la relación práctica-sujeto-comunidad, necesidad política-sujeto-comunidad, resultado colectivo-sujeto-comunidad y; 3) ¿Cómo investigamos esos procesos? .

La razón de la anterior problemática puede deberse a una suerte de vacío metodológico que abusa del enfoque narrativo/etnográfico, sin hacer un mayor análisis, no de la narrativas, sino de su relación con los procesos de construcción identitaria. Sin embargo, al menos una de las investigaciones (Huertas & Ovalle, 2020) tuvo un gran desempeño a la hora de recopilar y analizar lo que sea que fuera designado como identidad en una comunidad particular. Dicha investigación

comparte conmigo cierto interés por las posibilidades de las corrientes que utilizan el lenguaje cómo medio para la indagación y el análisis social. Puede ser ésta un horizonte tentativo para intentar resolver dicho vacío metodológico. Afirmaría que este proyecto investigativo de la práctica pedagógica tiene como objetivo teórico y metodológico, a sabiendas de las tendencias observadas en el estado de la cuestión: La construcción de un aparato interpretativo y procedimental capaz de dar cuenta de los movimientos y mecanismos propios de un proceso de construcción identitaria, al interior de una comunidad en particular; utilizando cómo medio analítico principal el lenguaje. Mi idea es que sea este aparato el que guíe un proceso de formación de acuerdo a la forma particular en la que se construyen identidades en el escenario de implementación.

Acabo de acercarme a una presunta definición de lo que anatómicamente quisiera que sean y no sean las articulaciones y, cómo mucho, los huesos que sostengan y le permitan moverse a este trabajo. Sin embargo, un organismo necesita mucho más para adquirir vida. Es así que para definir los horizontes, tanto humanos como educativos de la investigación, decidí no sólo buscar al interior de una revisión documental, que no le es tan propia a esta dimensión de mis propósitos. Por el contrario, me parece todavía más relevante incorporar mis lecturas y preocupaciones a un primer contacto con los proyectos comunitarios que me permitirán, nada más y nada menos que, pasar de la especulación a la realidad. Lo siguiente puede corresponderse a una especie de “estado de la cuestión social e identitaria” dentro del campo.

Capítulo 2. “Tu palabra es luz”⁶ y nosotros cuerpo, tiempo y cultura. Hágase aquí el sentido y el rostro propio cómo tu voluntad en los cielos: caracterización de la fundación Renacer afrocolombiano

2.1 Introducción: Una oda al rostro.

El proceso de investigación y práctica educativa constó de dos ejercicios de práctica paralelos en donde fue posible generar diversos lugares de encuentro entre la investigación social y el abordaje pedagógico. Fueron diversos los papeles que me fueron delegados dentro de los espacios con los que sostuve conversaciones; los roles de investigador o profesor siempre terminan por ser camisas cortas en el ejercicio comunitario, pero cada perspectiva me permitió conocer aristas nuevas de las situaciones. Recuerdo siempre poner de manifiesto en aquellas conversaciones que sostenía con colegas, amigos y maestros de carrera lo *real* que se sentía participar en un espacio educativo no formal. Una manifestación de lo real casi *Lacanianiana* en el sentido de estar atado a lo que se escapa. Tan así se sentía el panorama, que no bastaba con intentar “medir” o “proyectar” los flujos de los sujetos y sus inclinaciones, no, incluso el mundo físico parecía ser un comprometido actor del proceso, que negaba y permitía la realización de unas u otras pretensiones investigativas, educativas o humanas bajo sus escenarios.

Más allá de la formalidad [necesaria] de proseguir con el reconocimiento de los sujetos participantes de este proyecto, sus situaciones, problemas y aspiraciones, particularmente me emociona la escritura de este capítulo porque responde a los clamores de un bellísimo encuentro pedagógico y comunitario. En una de las conversaciones que formaron parte de la metodología del *vistazo* al funcionamiento de las organizaciones donde tuvo lugar el proceso, Francisco⁷, un

⁶ Una de las alabanzas que se escuchan durante las misas afro

⁷ Francisco es uno de los gestores participantes en la fundación. Es el encargado generalmente de coordinar los ensayos de coro y diversos tipos de talleres de índole musical, además de pertenecer al grupo: “Voces de la bahía”

apasionado misionero y colega de la Facultad de Humanidades expresaba su fascinación por el proyecto de la *Pastoral Afro* a razón de una nueva apuesta antropológica anclada a sus márgenes:

Nace de este gran pensar de las epistemes liberadas y liberadoras, específicamente la teología de la liberación. Entonces, como respuesta a una iglesia con *rostro propio*. Pero entonces vamos a denominarlo como lo denomina la teología y los teólogos de la liberación. *Un pueblo de Dios con rostro propio*. Que ya eso es un boom en ese momento. *Llamar a la iglesia pueblo de Dios*. (Conversación personal. Francisco. 2023)

Una sumamente brillante acotación que aparte de dibujar en mi *rostro* una sonrisa que correspondía más a un asombro nervio-facial que a otra cosa, a la par me hacía buscar algo en mi memoria; ¿Dónde había yo escuchado tal apelación a la relevancia del *rostro* antes?.

“El rostro del prójimo significa para mí una responsabilidad irrecusable que antecede a todo consentimiento libre, a todo pacto, a todo contrato” (Levinas, 1971, cómo se citó en Bárcena y Melich. 2000). Esta espectacular frase del filósofo Emmanuel Levinas me fue regalada en una de las lecturas de corte pedagógico más significativas de mi carrera: *La educación como acontecimiento ético* de Fernando Bárcena y Joan-Carles Melich. Este encuentro no sucede por nada. Es más bien la viva necesidad que nos persigue, no sólo a las y los pedagogos, sino a las y los científicos sociales; aquella de encontrarle un sentido no instrumental a cada estadio de nuestros diseños de propuestas pro-sociales, inclusive a los elementos más *formalizados* del proceso. Escapando del plano, digamos, ontológico, funcional e inclusive por momentos *lógico* del estadio de la *Caracterización poblacional*, mi apelación por el rostro quisiera defender la tesis de Bárcena y Melich: la educación es un acontecimiento ético teniendo en cuenta que: “El rostro hace de la educación responsabilidad, *responsividad* (...). El rostro es presencia no de una imagen, sino de una palabra.” (Bárcena y Melich. 2000. Pág. 139)

Teniendo en cuenta que el *rostro* como la existencia y demanda del *otro* y, como una apuesta de recibimiento *hospitalario* de la alteridad, antecede (como plantea Levinas) a cualquier pacto o contrato; aquí antecede pues a cualquier consideración pedagógica o social. Por esto quisiera construir un capítulo completamente autónomo y con sentido en sí mismo, en un intento de acercarme a la contemplación de lo que podríamos llamar el, o más bien, *los rostros* de la investigación. Para lograrlo dividiré la escritura en 3 secciones: 1) En primer lugar quisiera hacer presente el gran conjunto de sentires propios que emergieron del acompañamiento de cada proceso, considerando y aceptando el habitar de algunas de mis incidencias (empíricas y teóricas) en los *rostros* de la investigación; 2) En segundo lugar, es neural atender las relaciones de los sujetos con el territorio, por lo que busco desarrollar aquí una serie de aproximaciones a la situación espacial de la comunidad, y su análisis,; 3) Esta parte del capítulo lo dedicaré al análisis de las estructuras internas de la fundación; 4) Y por último, pero más importante, buscaré establecer las apuestas (potencialidades epistemológicas y pedagógicas), especificidades y problemáticas que emergen de las prácticas de la comunidad.

2.3 Metodología provisional

Antes de comenzar con el ejercicio de caracterización veo necesario realizar un par de aclaraciones en relación a la metodología investigativa del documento. Como el desarrollo de este capítulo obedece a los intereses infraestructurales del trabajo, no busco establecer a través de un *a priori* analítico una perspectiva final (teórica o metodológica) antes de la culminación de la fase. Si bien en estos dos primeros capítulos también estamos investigando, lo que estamos buscando en los antecedentes y el escenario es la naturaleza de las perspectivas que estos exigen o posibilitan. Esto no significa que todo lo explorado en esta primera fase a excepción de sus conclusiones sea prescindible, anteriormente hablamos de la importancia de entender al otro desde su rostro propio

como expresión de su total subjetividad, y entendiendo que este trabajo atiende al mundo de los vivos, esta idea del rostro es una perspectiva necesaria de considerar.

Procedimentalmente voy a traducir esta pretensión en la búsqueda de una realidad fenoménica que indague sobre las percepciones de las y los sujetos y sus contextos. Ya sabemos que esto se logra en principio a través de metodologías interactivas como entrevistas y talleres que permitan la expresión. Son estos procedimientos los que cimentaron la construcción de este capítulo, además de la búsqueda de algunos detalles alojados en fuentes secundarias de índole gubernamental para enriquecer la argumentación. Sin embargo, como este no es el único ejercicio de práctica e intervención sobre el escenario, en este momento no definiré con necesaria rigurosidad y exactitud una perspectiva particular. El contexto de la fundación Renacer Afrocolombiano durante este capítulo se aborda desde un enfoque cualitativo convencional sin mayores sobresaltos.

2.2 Sentires, acercamientos y educación popular.

En esta sección exploraremos todo *mi proceso*, sobre todo dentro del terreno de la percepción, acompañando los procesos de la fundación Renacer Afrocolombiano. Por lo mismo, de antemano pido disculpas por el uso y quizá abuso del sonido de mi *voz* dentro la construcción del relato; quisiera que esta intervención sea más bien corta. Aún no quisiera profundizar en las características formales del espacio, puesto que profundizaré de forma más rigurosa en las secciones que siguen. Por ahora basta con decir que me refiero a: La Fundación Renacer Afrocolombiano, ubicada en la localidad de Engativá (al noroccidente de la ciudad y donde resido) cuyo proceso acompañé y sigo acompañando desde septiembre del año 2023 hasta la actualidad. Es importante tener en cuenta que, a razón de esas condiciones (distancias, dificultades académicas y coyunturales, manejo de tiempos y, ante todo, dinámicas internas de la fundación), mi participación se vio ligeramente mermada. Inclusive esta situación debería llegar a ser considerada para el o la lectora quién bajo

sus ánimos investigativos decide hacerse y ser parte de un espacio de este tipo: el trabajo es duro e interrumpido, mucho más de lo que puede llegar a ser en un espacio educativo formal.

Durante la conclusión del semestre 1 del año 2023 me encontraba en una encrucijada respecto a la continuación de mi investigación⁸. Por un lado tenía algo de material bajo el cual era posible realizar un análisis de la implementación pedagógica y la investigación social; pero a todas luces era consciente de que faltaba mucho más por decir. Por esas fechas se dio lugar un inesperado pero sumamente benigno suceso. Una de las grandes amigas de mi abuela, quien también fue en su momento docente de Ciencias sociales, Ana Palacios, nos visitó. Yo tenía en mi conocimiento su vida política, puesto que alguna vez me contó acerca de su cargo como consultiva por la localidad de Engativá de las comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras NARP; sin embargo no pensé en preguntarle mucho sobre su trabajo. Mantuvimos pues una conversación y yo le comenté acerca de mi situación con el trabajo de grado. De forma casi inmediata, ella me comentó que sabía de la existencia de un grupo en el barrio Villa Gladys, en donde podrían necesitar ayuda. De esa forma llego a la fundación Renacer Afrocolombiano.

El primer día que estoy en el espacio me acompaña la señora Ana, y gracias a la cercanía con el lugar donde resido mi madre se ofreció a llevarme y recogerme ese primer día. Mis primeras impresiones fueron diversas. La fundación Renacer Afrocolombiano no tiene un edificio propio, así que realiza sus prácticas o bien en el colegio Antonio Villavicencio o algunas veces en el Parque Villa Gladys. Además de esto, su población es eminentemente joven: dice la señora Jhanet (lideresa del proceso de la cual hablaré más tarde) que “Estamos más o menos trabajando con 100

⁸ Durante el año 2022 tuve la oportunidad de acompañar un proceso comunitario al interior de la fundación multiétnica mujeres guerreras. Este había sido el espacio predilecto en el que realizaría mi práctica. Sin embargo, no fue mucho el tiempo que estuve allí, y antes que pudiese continuar, Amalia (la lideresa de la fundación) postuló una candidatura para el consejo de Bogotá. La campaña no me permitió tener espacios para la realización de la práctica, así que no pude continuar allí.

[niños] entre niños de los 6 a los 9 años, de los 10 a los 13, de los 14 a los 17 y de los 18 a los 26.” (Conversación personal. Escobar. 2023). Los últimos, como ellas y ellos les denominan, “Los jóvenes” siempre son la población más solicitada, y precisamente es con quienes trabajo.

Había dicho anteriormente que la lideresa de la fundación es Janeth Escobar una mujer radicalizada que se define a ella misma como “la representante legal, una mujer laica, misionera comboniana que le encanta trabajar con las poblaciones vulnerables y poblaciones afro.” (Conversación personal. Escobar. 2023). A ella le expreso mi infinita gratitud también, no sólo por abrirme las puertas de forma tan sincera, sino por incluirme inclusive en los espacios que no tenían que ver con el funcionamiento común de la fundación. Mi práctica en esta fundación, desde la realización de talleres, también evidenció ciertos elementos de ruptura con los sujetos. Ya tenía interiorizada la idea de trabajar el tema de lo negro con poblaciones mestizas. Es más, la propia fundación tiene claro que este tema es atravesado por un dialogo intercultural: “Luego nos replanteamos y dijimos que si estamos trabajando el tema de minimizar o mitigar esa barrera de discriminación había que incluir a niños mestizos para que conocieran a nosotros”(Conversación personal. Escobar. 2023) . Pero no tenía en consideración la dificultad de que supone encontrar un sábado en el que “los jóvenes” no estén ocupados en otras actividades. Ese día al parecer no tenían muy clara la población con la que iba a trabajar: terminé realizando lo que iba a ser el “primer taller” con niños

el *ser*: ¿Por qué soy? La mejor idea que se me ocurrió en ese momento, que inclusive funcionaría para examinar la racionalidad comunicativa/argumentativa que los habita, fue utilizar (al mejor estilo de las pedagogías críticas) sus propias experiencias para llegar a una consideración sobre la identidad en primer lugar. Uno de los niños me preguntaba: “¿Cuándo vamos a salir al parque?”, justo ahí se me ocurrió una idea. Les pedí entonces que me hicieran una lista de razones por las cuales yo debería dejarlos salir el parque. Ellos muy emocionados hicieron las carteleras que se muestran en la figura 4.

Cuento esta anécdota porque, aunque no iba en la misma línea del desarrollo de la investigación, mi trabajo en la fundación con las y los niños se volvió recurrente. Ahí conocí a la señora Mónica, otra de las personas que estuvieron junto a mí en este proceso y con quién estoy profundamente agradecido. Ella se define así:

Yo soy una profesora que imparte conocimiento a los niños. Más que una profesora, una amiga para los niños. Está para acompañarlos, para guiarlos, para enseñarles el valor del respeto, la amistad. Entonces, es como más que una amiga, como te digo una persona que está ahí para escucharlos, para orientarlos (Conversación personal. Araujo. 2023).

Considero que en algún punto existen tensiones respecto al cómo se llevan las actividades con las y los niños y el cómo se llevan las actividades con las y los jóvenes, pero profundizaré esto más tarde. De “los jóvenes” puedo decir que existe de su parte un inmenso apoyo a las actividades. Son un grupo precioso, lleno de alegría. La relación que mantienen con los otros gestores y profesores Jose, Diana, Ángela, Yenny, y la misma señora Jhanet es de profunda cercanía. Es muy calurosa la estancia allí, aunque siempre he sido personalmente más bien “callado”, es un espacio que disfruto mucho.

Para finalizar, quisiera entonces presentar algunas de las conclusiones investigativas, pedagógicas y sociales a las que llego meramente desde mis sentires y percepciones; hacer del fenómeno una esencia, un sentido, como plantea Estela Quintar (2019). Mi tránsito por el espacio hasta ahora, deja en mi algunas aproximaciones de cara a la formulación de instancias teóricas, metodológicas, pedagógicas y didácticas para esta investigación. Considero que primordialmente, sobre cualquier punto al que pudiese llegar, es importante someter a examinación las formas bajo las cuales cada población parece sentirse más cómoda para expresarse. Además las posibilidades que ambos espacios son capaces de ofrecer. La población con la que trabajé en primera instancia dentro de la Fundación Multiétnica Mujeres Guerreras corresponde a una población adulta, más bien mujeres de entre 40 (35 Años la más joven) y 60 años. Las personas cercanas a estos niveles etarios generalmente tienden a expresar un relato largo y además muy fuerte, precisamente, basado en la frecuencia de sus experiencias o el arraigo de valores reconocidos de forma certera. La conversación en sí misma es muy rica, y por lo mismo la disposición del investigador debería ubicarse en la profundidad y flujo del dialogo.

Por otro lado, la población juvenil de la Fundación Renacer Afrocolombiano, que oscila entre los 12 y los 27 años, alberga otro tipo de características. Más allá de lo que su situación etaria permita, las formas de interacción a las cuales están acostumbrados a raíz de las diversas actividades propuestas en la Fundación, son eminentemente más activas. Aún recuerdo los clamores hechos por algunas personas que hicieron parte de mis primeras intervenciones respecto al juego. Sin embargo, esto no significa que sea imposible aterrizar cada tema a expresiones orales u escritas. La pregunta que me hago a partir de aquí, de cara a la “implementación” de las instancias didácticas de la investigación y la propuesta pedagógica, busca: ¿Cómo mediatizar los procesos activos que

son costumbre en la comunidad de la fundación, con una apuesta reflexiva (sin asumir algún tipo de incapacidad de la actividad y la “diversión” en la producción de reflexiones)?. Lo anterior significa para mí el proceso dialéctico constante sobre el cual se erige mi práctica y más tarde averiguaremos si fue o no posible establecer una síntesis entre ambos procesos.

Ambos universos de posibilidad me llevan a pensar en una articulación, un posible frente interpretativo que constituyan los intereses de la investigación desde lo observado en el espacio. No quisiera llegar a una conclusión de forma temprana, por lo que estas son sólo algunas tentativas. Mi interés está en la potencialidad de hacerlos decir (desde las instancias que me sean posibles). No quisiera que el proceso de escucha se frene en la implementación de alguna ruta didáctica que exceda mi protagonismo ¿Cómo investigar enseñando y cómo enseñar investigando? teniendo en cuenta que quizá la posibilidad de ser bañado por esa fuente de autonomía que se percibe en estos espacios de formación, cambia drásticamente la posición del maestro.

2.3 Situaciones territoriales:

Para esta sección me dispondré a recorrer brevemente ciertas instancias quizá de índole más material. No sólo corresponde a un aspecto formal de la línea de investigación el interés por el territorio. Una de las reflexiones a las que me condujo una de las conversaciones que sostuve con Francisco, me lleva a pensarme la relación que sostienen con el espacio, no sólo las dinámicas de las fundaciones, sino *la misma negritud* en la ciudad de Bogotá. ¿Dónde hay negros? ¿Dónde los he visto? ¿Dónde me siento discriminado? ¿Dónde me siento incluido?. Pero además de esto aparece como cuestión fundamental preguntarse por las relaciones que se establecen entre: 1) Los espacios que emergen en el lenguaje de los sujetos en discusiones de índole, cultural, afro e

identitaria; 2) La situación territorial de sus lugares de residencia y de las fundaciones y; 3) Los flujos, contraflujos, acciones e interacciones que se pueden establecer en la continuidad del tránsito y el habitar el espacio. Sigue entonces un proceso que se podría denominar cartográfico-descriptivo que comprende tanto instancias de percepción de los espacios, como instancias institucionalizadas y materiales. Todo contemplando la posibilidad de que las necesidades, problemáticas y oportunidades territoriales se convierten en necesidades, problemáticas y oportunidades investigativas, pedagógicas y didácticas.

Comencemos por ubicarnos en la localidad 10 de Bogotá, Engativá, al noroccidente de la capital. Esta limita al norte con la localidad de Suba, al occidente con el río Bogotá, al sur con la localidad de Fontibón y, al oriente con la localidad de Barrios Unidos. Algunos datos de interés para esta investigación, tienen que ver con la situación de la localidad en materia de equipamientos culturales y comunitarios. En principio es considerable pensar que una alta oferta de estos espacios puede significar una alta congregación de habitantes que resulte en procesos de organización, de diálogo intercultural y, en últimas, de construcción identitaria.

Según el diagnóstico que hace la Alcaldía Local de Engativá (2020) de las 567 estructuras que podemos categorizar como “equipamientos culturales” que existen en Bogotá: “(...) el 42% están ubicados en las localidades de Teusaquillo, Chapinero y La Candelaria” (Pág. 29). No resulta rara esta particularidad, dado la diversidad de usos de suelo que presentan las localidades de la ciudad que responden a dinámicas de expansión de la segunda mitad del siglo XX. Evidentemente no hay una cobertura adecuada de la oferta cultural gubernamental. Además resulta interesante darnos cuenta que: “El 58 % de los equipamientos culturales de la ciudad son de carácter privado y el

42% de carácter público” (Alcaldía Local de Engativá. Pág. 30. 2020). Teniendo en cuenta esta realidad, la localidad cuenta con 25 equipamientos culturales de entre los cuales destacan: 1 casa de la cultura, 1 biblioteca pública, 3 museos y 10 bibliotecas comunitarias; mayormente ubicados todos hacia oriente de la localidad que limita con Barrios Unidos.

Otro dato quizá importante tiene que ver con la frecuencia bajo la cual se realizan eventos de interés cultural, que pueden resultar en las instancias que anteriormente mencionábamos. Según la Alcaldía Local:

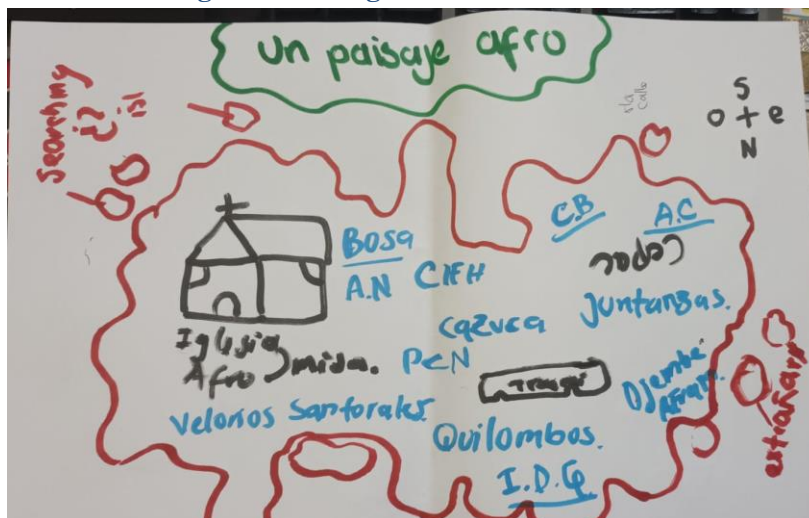
Cabe anotar que, en la vigencia 2016 a 2017, para la localidad de Engativá se incrementó el número de eventos culturales de ciudad que realizó el sector Cultura, Recreación y Deporte en este territorio, aumentando en un 56,8% entre un año y otro. (...) la localidad de Engativá también incrementó la realización de eventos culturales locales en una proporción del 61,7% respecto al año 2016. (Pág. 43. 2020).

Y para finalizar, pero de ninguna forma menos importante, resulta interesante saber que instancias más allá de los equipamientos culturales existen en la localidad con el fin de construir espacios de reunión. La Alcaldía Local nos comenta que la localidad de Engativá cuenta con 515 de los 5300 equipamientos colectivos de la ciudad de Bogotá. Entre estos, existen una serie de equipamientos catalogados como culturales, de los cuales la localidad de Engativá tiene 81: 28 públicos y 53 de orden privado. Así mismo, la localidad cuenta con uno de los 12 centros comunitarios distribuidos por la ciudad y con una casa de la juventud.

La fundación Renacer Afrocolombiano se encuentra al sur occidente de la localidad en el barrio Villa Gladys. La fundación no cuenta con un espacio propio cómo tal, por lo que realiza sus actividades entre dos lugares: El Colegio Antonio Villavicencio y el Parque Villa Gladys; además

de realizar algunas actividades en conjunto con la parroquia Padre Nuestro. Ahora, considero necesario tener en cuenta cuales son las percepciones territoriales de las y los integrantes de la Fundación; tal y como se manifiesta en los objetivos de esta sección. Para llevar a cabo este proceso se realizaron 4 entrevistas semiestructuradas a gestores de Renacer Afrocolombiano (que se pueden encontrar referenciados en el Anexo 1) acompañado de un ejercicio de “cartografía social” cómo se logra visualizar en la Figura 5.

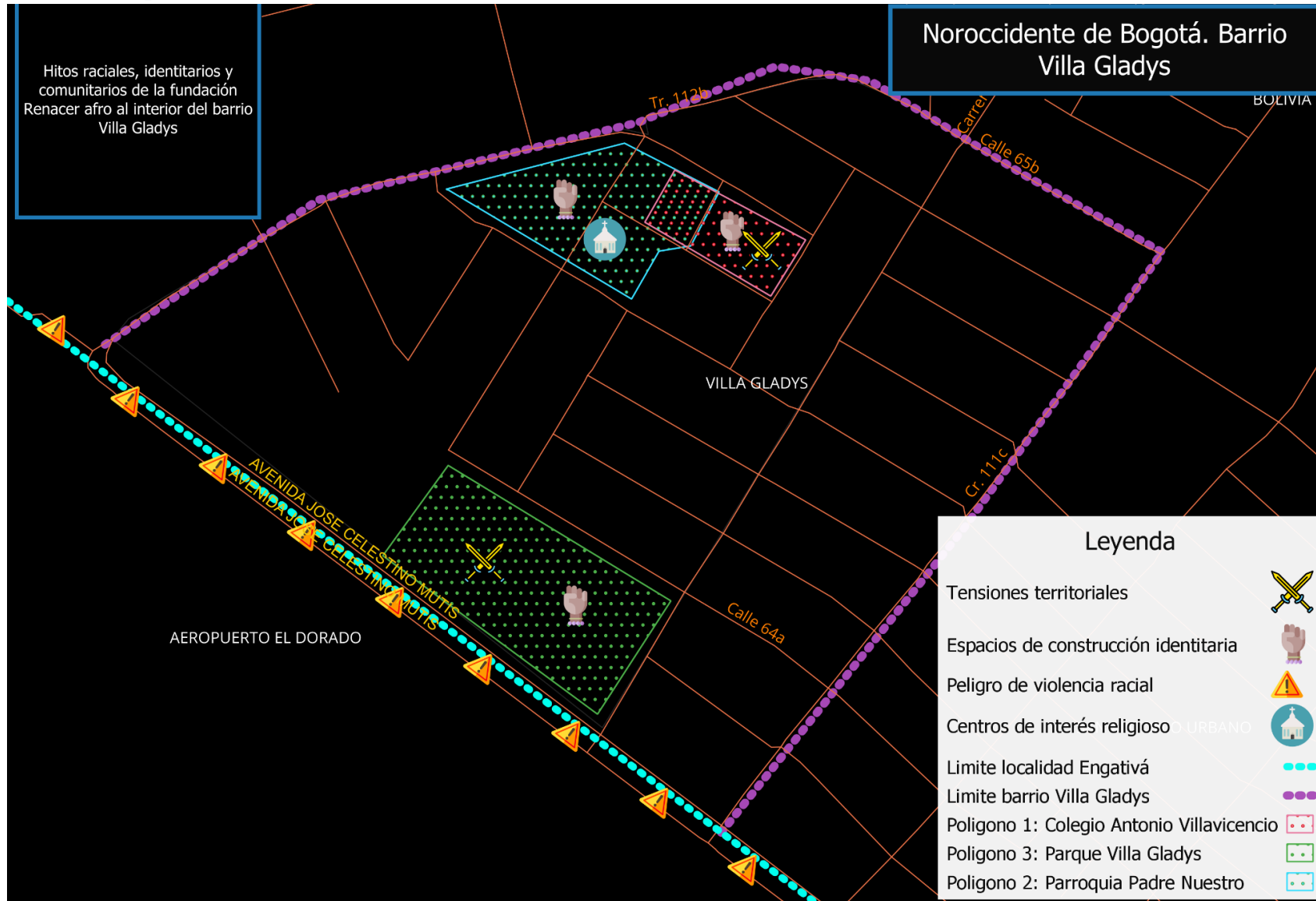
Figura 4. Cartografía social renacer afro



Nota. Archivo personal

La figura 5 fue el resultado de un ejercicio cartográfico social que se designó: Paisaje Afro. Éste consistió en evidenciar aquellos lugares que, para los participantes, resultan en factores negativos y positivos para el desarrollo de sus identidades como sujetas y sujetos racializados. Anclado a los testimonios orales y las fuentes secundarias sobre la situación territorial respecto a lo afro y la cultura de la localidad de Engativá y el barrio Villa Gladys, decidí realizar un ejercicio cartográfico de mayor rigurosidad en el Software: *QGIS*. Lo anterior con el objetivo de integrar los tres elementos referenciales que poseemos y favorecer tanto la descripción como el entendimiento de las situaciones territoriales:

Mapa 1. Hitos raciales, identitarios y comunitarios de la fundación renacer afro al interior del barrio Villa Gladys



Nota. Elaboración propia

El mapa 1 se centra en visibilizar los hitos raciales, identitarios y comunitarios que surgieron en la enunciación de las y los sujetos de la fundación Renacer Afrocolombiano, que podemos situar al interior del barrio Villa Gladys. En principio podemos resaltar 4 elementos que visitan los espacios frecuentados por los sujetos, tanto en su trabajo de líderes comunitarios, como en su vida cotidiana siendo gente racializada. Dichos elementos corresponden a: Tensiones territoriales, espacios de construcción identitaria, espacios que representan peligro de violencia racial y espacios de interés religioso.

Podemos evidenciar que el barrio cuenta la totalidad de estos elementos y espacios. Es claro que los sitios en donde la Fundación lleva a cabo sus actividades en el Colegio Antonio Villavicencio y el Parque Villa Gladys, son el epicentro de la construcción identitaria. Sin embargo, es estrictamente necesario agregar a la ecuación el papel de la iglesia: Parroquia Padre Nuestro en el acompañamiento del proceso y su gran potencial comunitario al ser un espacio muy relevante de congregación; no sólo para la población racializada y participe del proceso con la Fundación, sino en general, para los habitantes del barrio:

¿Los espacios más importantes? En la escuela de... O sea, lo que pasa es que mi hijo *lidera varios grupos*, y yo ahora lo hago con él. Entonces, por ejemplo, en las *misas afro*. (Fragmento entrevista a Mónica Araujo registrado en el Anexo 2. 18 de Septiembre 2023).

Yo llegué acá, que resulta que yo dinamizo o coordino un grupo de jóvenes en Suba, la parte folclórica, y nos invitaron a una misa afro. Ahí conocimos a Janeth, que nos invitó a que conociéramos este proyecto (Conversación personal. Daza. 2023)

Soy uno de los coordinadores y nos conocimos allí. Ella me invitó específicamente la primera vez para liderar un coro de allá de Engativá para una misa afro. (Conversación personal. Francisco. 2023)

Otra característica curiosa que surge durante la observación de los espacios, tiene que ver con la tensión territorial que se manifiesta mayoritariamente dentro de los sitios delegados a la Fundación para realizar sus actividades. Señala el colegio como un lugar de tensión puesto que representa una institucionalidad local reacia a la entrega de espacios óptimos para el desarrollo de iniciativas comunitarias. Sumando a esto, integrantes de la Fundación señalan que aún ahora, después de haber ganado el espacio, es común que existan encuentros y disputas con el personal que se encuentra en el colegio “Por lo menos el personal de aseo un racismo que nosotros no podemos entender. O sea nuestros niños no pueden salir a jugar porque es un problema. El personal de vigilancia también.” (Conversación personal. Escobar. 2023) Y de igual forma, vale la pena señalar todos los conflictos que acarrea la utilización del parque como escenario para realizar actividades; desde la disputa con otras propuestas, hasta el tener que lidiar con ruido y contaminación.

Por último se hace interesante revisar el consenso que existe dentro de la población entrevistada frente a los espacios que representan un factor negativo para la existencia de la negritud en la ciudad. En particular es una magnitud difícil de graficar por su bastedad. Algunos afirman que:

Yo siento que muchas de las calles de Bogotá son muy violentas para el negro. Calles que tienen rostros diversos, pero miradas que te fijan y te juzgan. Las calles de Bogotá creo que eso es una de las cuestiones. (Conversación personal. Escobar. 2023)

Para otros la cuestión es más puntual y se edifica sobre las ausencias: “Pienso eso, que nosotros como afrocolombianos nos falta eso, como que mayor oportunidades. Cuando digo oportunidades no solamente me refiero en que haya programas económicos; *que haya programas donde los jóvenes afro se abran, hayan espacios académicos*” (Conversación personal. Preciado. 2023) Pero sin dudas resulta todavía más interesante el papel del transporte público en la configuración de la cotidianidad espacial de los sujetos racializados:

Por ejemplo, en el caso mío, *en el transporte público*. Yo en el transporte público, sí, y dos veces. Primero, cuando estaba embarazada de mi niño, que un señor me dijo: ah es que *yo no la mandé a embarazarse para yo poderle dar mi silla, ¿me entiendes?* Y una vez cuando iba a mi trabajo y no sé, o sea, eso estaba tan lleno que me desmayé y no me di cuenta, hasta que una señora me paró. Y me desmayé inclusive en las piernas de un muchacho, y el muchacho no hizo nada. Entonces, ahí, en el transporte público. (Conversación personal. Araujo. 2023)

Pero eso también me llevaba a grandes consecuencias. O por ser afro, en un Transmilenio, siempre me pedían la silla, así estuviera en la silla roja y me molestaba. No tienen que pedirme la silla, si yo sé que debo darla la doy. No me gusta y trato de evitarlo. Yo no ando en Transmilenio. Muy, muy, muy poco. No me gusta. Es porque *es el lugar donde yo más he sentido la discriminación racial*. (Conversación personal. Daza. 2023)

Mapa 2. Hitos raciales, identitarios y comunitarios de la fundación renacer afro en distintos lugares del distrito

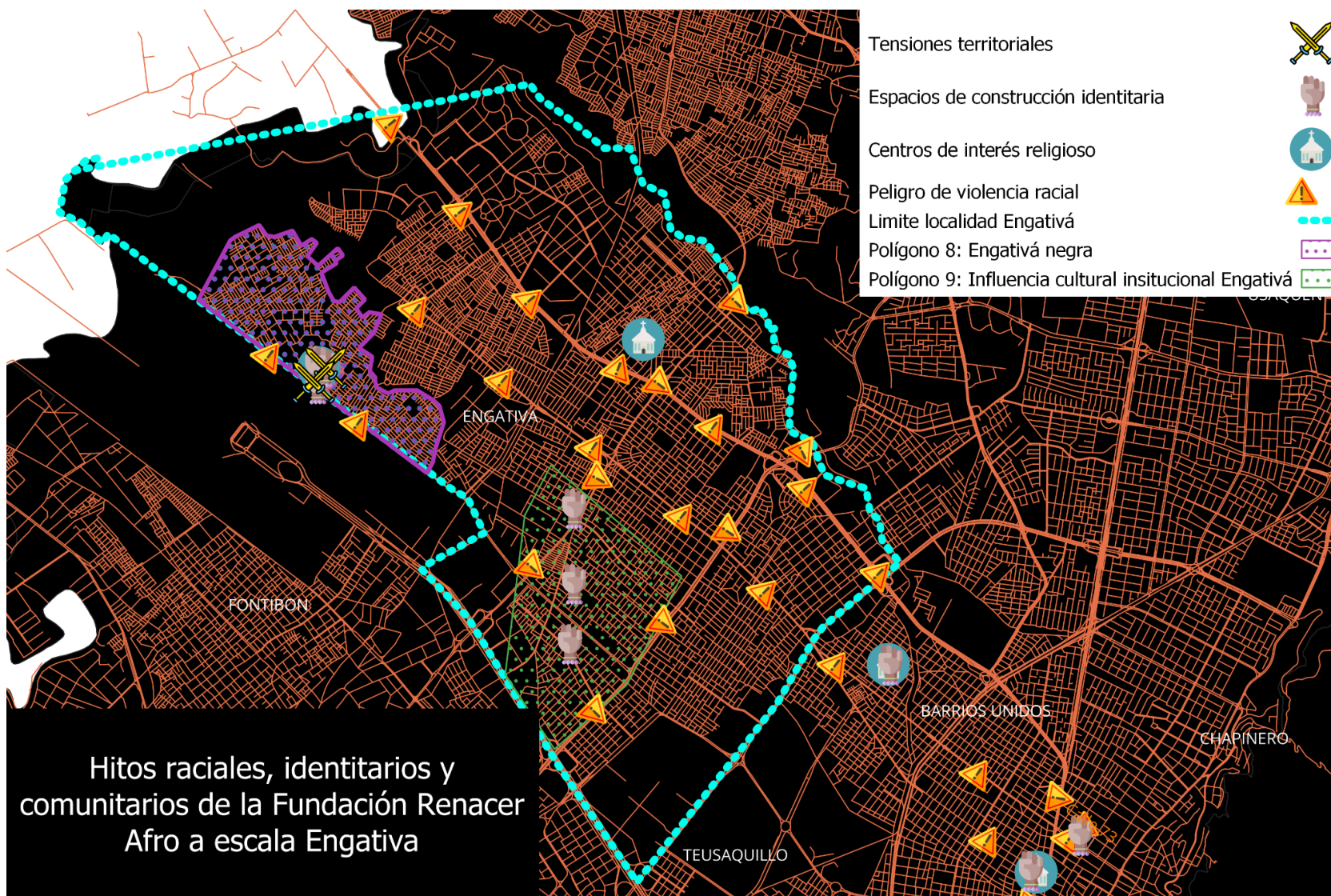


Nota. Elaboración propia

En el siguiente mapa, decidí ampliar un poco la escala de análisis utilizando los mismos elementos que visten la experiencia espacial de los integrantes de la Fundación, fuera del barrio Villa Gladys, pero dentro de espacios que surgieron en sus enunciaciones. Hagamos algunos apuntes generales. En principio me pareció relevante señalar las distancias que separan otros espacios de construcción identitaria de los espacios base que tiene la Fundación. La comunidad “asociada” más cercana: el CIFH (Centro de internacional de formación de hermanos combonianos) está a 7, 491 km de distancia, en la localidad Barrios Unidos. Y la más lejana: el PCN (Proceso de comunidades negras) está a 12, 981 k, de distancia, en la localidad Santa fe. Si bien no representan distancias extremadamente largas, si consideramos que el transporte público puede llegar a no ser una experiencia muy agradable para los sujetos racializados, podríamos considerar esa distancia como un factor que merma la posibilidad de participación comunitaria. Esto al menos para las personas racializadas que habitan en Engativá o zonas alejadas de ese centro cultural que parecen ser tanto la localidad de Barrios Unidos, como el centro de la ciudad en general.

Así mismo, como se hace más relevante el factor transporte público en cuanto ampliamos la escala, también parece proporcional el aumento de la relevancia de los centros de interés religioso. 3 de los 7 espacios de construcción identitaria que emergieron: el CIFH, la CEPAC y la Parroquia Padre Nuestro tienen esta naturaleza. “Porque la mayoría que estamos allí (en la CEPAC) *somos afro*. Entonces como que es un lugar como *de seguridad*, y digo, wow, me puedo expresar como yo quiero. *Hablar rápido, puedo hablar mis palabras gergadas.*” (Conversación personal. Preciado. 2023)

Mapa 3. Hitos raciales, identitarios y comunitarios de la Fundación Renacer afro en distintos lugares del distrito



Nota. Elaboración propia

Por último, decidí ampliar la escala ya no sólo a los lugares que emergieron de las entrevistas, sino al nivel de la localidad; haciendo uso también de las fuentes secundarias gubernamentales. Hay algunas conclusiones evidentes a las que podemos llegar en este punto. 1) Adelanto que este aspecto no se profundizará mucho en esta investigación, pero resultaría muy interesante realizar un análisis verdaderamente juicioso de la relación que existe entre los sujetos racializados en espacios urbanos y el transporte público. En este mapa solamente señalé como posibles espacios de violencia racial las vías principales que confluyen en Engativá: La Calle 80, La Avenida Ciudad de Cali, la Calle 72, La Avenida José Celestino Mutis y la Avenida Boyacá, y aun con lo limitado de lo señalado, es muy relevante la cantidad de espacio que puede ser propenso a albergar dichas dinámicas.

2) Según el diagnóstico que hace la Alcaldía Local de Engativá (2020) no sólo es muy limitada la oferta institucional de espacios culturales y comunitarios en la localidad, sino que además, los pocos que hay están centralizados al sur occidente de la localidad. Siendo este a mi criterio un factor que podría mermar la participación en espacios de construcción identitaria. Esto anclado a una de esas conclusiones no tan evidentes, y es que precisamente el proyecto Renacer Afrocolombiano está ubicado en el barrio Villa Gladys en razón de la Engativá negra que: “Visibilizara que estamos los afro en esta localidad y sobre todo en estos sectores de Villa Gladys, Riviera, Marandú, Engativá Pueblo, El Muelle” (Conversación personal. Escobar. 2023)

Las anteriores descripciones de los espacios resultan sumamente valiosas a la hora de entender como se percibe el espacio y el territorio desde las sensibilidades. Mediados mayoritariamente por la capacidad de expresión cultural y construcción de comunidad que emergen en la experiencia habitando la ciudad. Un ente que parece ser sumamente transversal y contundente en la vida de los

participantes parece ser la iglesia. Especialmente, la iglesia, para la Fundación Renacer afrocolombiano, es quizá el centro de su acción; más tarde profundizaremos en este aspecto.

Figura 5. Misa Afro



Nota. Archivo personal

A esta escala es perfectamente evidenciable la injusta necesidad de desplazarse de la localidad de residencia para encontrar una mayor oferta de espacios apropiados para el diálogo intercultural, o inclusive para el propio reconocimiento de, por ejemplo, las comunidades negras y afrodescendientes. De esta realidad conversábamos con Francisco frente a los retos que tiene el movimiento negro y afro en relación a la distribución del saber, sobre esto me comentaba que:

Se necesita el material palpable para las nuevas generaciones, porque *no es lo mismo tú estar en el territorio donde vas a encontrar el sabio y la sabedora*, pues a llegar a un territorio como este donde los sabedores y sabedoras no se sienten muy amañados, digamos, y entonces *no los encontramos con facilidad*. Entonces creo que también hay que empezar a generar procesos ya palpables de escritura y de materiales. (Conversación personal. Francisco. 2023)

2.4 Estructura de la fundación:

Otro aspecto que resulta fundamental pues para entender las características del trabajo educativo con fundaciones en general, es la forma en la que están organizados dichos espacios. Al ser procesos formativos no formales y diversos podemos reconocer distintos roles, distintas planeaciones, distintas actividades y, más interesante aún, distintos abordajes pedagógicos. De igual forma, la descripción de la estructura organizacional de las fundaciones nos puede aproximar a entender de una forma más cercana las problemáticas, limitaciones y posibilidades que emergen del proceso; traduciéndolas en esta investigación como necesidades formativas. En esta pequeña sección le cederé aún más el espacio a las percepciones que surgen de los gestores, profesores y sujetos en general de los proyectos, con el fin de intentar definir pues ¿Cuál es la situación interna de una Fundación con enfoque étnico o afrodescendiente en Bogotá?

En principio, la población por la que apuesta la fundación Renacer Afrocolombiano es diversa en materia de campos etarios y de género, se percibe cerrada puesto que no se logran ver nuevos participantes a menudo, pero su participación es continua. Renacer Afrocolombiano toma el espacio de los sábados siempre que exista la posibilidad de organizar actividades. Y la población tiende a ser la misma: niños, adolescentes y jóvenes adultos de géneros y situaciones raciales distintas. El carácter aparentemente cerrado de la población se evidencia precisamente al no existir un mecanismo, como las convocatorias, que permita extender la “publicidad” sobre los procesos.

Los chicos participan muy activos. Además de su diversidad cultural que ellos tienen, de origen así sean muchos nacidos aquí, ellos tienen muchas costumbres costeras, tanto del Pacífico como del Atlántico, y eso nos ha permitido converger juntos (Conversación personal. Daza. 2023)

La gente también mira con buenos ojos la asociación y lo que se hace aquí en *Renacer Afrocolombiano*. Con los niños. Ya que estamos evitando de una manera directa, también indirecta, que los chicos el tiempo de ocio lo dediquen a otra cosa. Que no sea para su beneficio crecimiento personal y espiritual. (Conversación personal. Preciado. 2023)

Uno de los aspectos de oportunidad, pero también problemático particularmente de la fundación Renacer Afrocolombiano, ésta no cuenta con un espacio propio predilecto. Se trabaja con mayor regularidad en el colegio Antonio Villavicencio. Este alberga 2 pisos de los cuales normalmente sólo se utiliza el primero, además de contar con una cancha y un parque para niños. Es un espacio horizontalmente muy abierto, la lúdica, la danza y las didácticas activas en general son una opción muy tentativa y aclamada. Y sumémosle a esto que el otro espacio que se utiliza en remplazo del colegio, es el parque Villa Gladys.

Entonces Claudia López estaba preguntando ¿Qué hacíamos? Entonces cuando me tocó mi turno yo le comenté todo lo que hacíamos con los niños, con los jóvenes y el por qué. Porque esto también es que tenemos que utilizar el tiempo libre. Porque los jóvenes, tú sabes que reunir a jóvenes es complicado. Porque ellos quieren estar en su casa. Entonces tenemos problemas acá de drogas, tenemos problemas no sé cómo le llaman, de prostitución para las jóvenes, por lo de las redes. Y también tenemos el tema de que muchos jóvenes se quieren matar porque se sienten solos. Yo le comentaba a Claudia todas esas cosas en esa reunión y le decía que a mí me daba tristeza que ese trabajo tan bonito que no lo hacen las instituciones, lo hacemos nosotros y no nos apoyaba.

Todos estos colegios anteriores no nos prestaban. De hecho el rector que estaba antes de este colegio dijo que con negro no trabajaba. (Conversación personal. Escobar. 2023)

Siguiendo esa misma cuestión del espacio propio, nos encontramos con el manejo de la comida. Renacer Afro posee pues una tercera sede: la casa de la señora Jhanet. Es aquí donde funciona el centro culinario de la fundación. Los almuerzos y desayunos se preparan ahí y son transportados al colegio o al parque. Y esta situación devela ciertas problemáticas

Pues el trabajo es bonito pero como tú puedes ver no hay, o sea como quien dice estos niños tienen este espacio y no lo saben aprovechar no lo saben valorar lo que las personas, en el caso de Janet le está brindando, ¿sí me entiendes? porque tú lo puedes verlo de ellos, por ejemplo la comida, y la comida siempre es el mismo complique con los niños, y no solamente con los niños con los bebés también, entonces es bonito el trabajo, pero desagradecido Sí, porque pues hay niños que no valoran lo que les están enseñando (Fragmento entrevista a Mónica Araujo registrado en el Anexo 2. 18 de Septiembre 2023)

Hay otros que vienen, dicen, hay unos niños que dicen yo vengo por la comida, es válido porque quizás no tienen comida en su casa. (Conversación personal. Escobar. 2023)

Una constante que se puede observar en la Fundación es la intervención ininterrumpida de las entidades locales. Ya expresé anteriormente las dificultades que supone esta situación para la ejecución de un plan investigativo corto. En el caso de la Fundación Pluriétnica Mujeres Guerreras, fue una condición reiterante que terminó por acabar las posibilidades de implementación. Sin embargo, esto no cambió con la fundación Renacer Afrocolombiano. Hasta el día de hoy, se me hace necesario cruzar los dedos para evitar que de alguna u otra forma los talleres que se organicen desde de mi práctica no se pospongan. Pero, en este momento de mi caminar investigativo, no

resulta un limitación. No toda mi investigación puede basarse en lo obtenido en un taller, no todo colapsa en la práctica. Hoy aprendí a utilizar espacios de acción conjunta con aquellas iniciativas ajenas a mi proyecto que aterrizan en la organización. Algunas veces se logra, algunas veces no. Sin embargo, con el sólo hecho de habitar el espacio, es posible detectar ciertos aspectos vitales de los sujetos.

La percepción que tienen los gestores de la fundación respecto a su identidad como comunidad afrocolombiana es muy clara; justamente está muy anclada a lo que catalogamos en el estado de la cuestión. Y es que hay dos elementos que sirven de ejes de articulación en los procesos de construcción identitaria. Por un lado, y como lo hemos mencionado a lo largo de este capítulo, encontramos la influencia de la iglesia católica en la ejecución de hitos relevantes dentro de la comunidad. Probablemente el más importante de estos sea la misa afro:

Figura 6. Misa Afro



Nota. Archivo personal

Figura 7. Misa Afro



Nota. Archivo personal

La misa afro realmente no sólo representa una expresión identitaria alojada en la espiritualidad, sino que integra los componentes dancísticos y musicales que emergen como elementos relevantes en la identidad de la comunidad. Así, podríamos describir la misa como una eucaristía donde los cánticos ordinarios como: Señor ten piedad, Gloria o Cordero de Dios., etc., son reemplazados por versiones de éstos en lenguas Swahili, cómo el Kembo Na yo, o por adaptaciones de *Bambucos* y *Currulaos* en cantos religiosos, como San Antonio que se convierte en La santa palabra, o bien el caso inverso: convertir los cantos religiosos ordinarios en ritmos de Bambuco y Currulao. Y no sólo se hace presente el coro con su musicalidad, sino que paralelo a este, el grupo de danza sale en acompañamiento de algunas canciones. Inclusive algunas de éstas son alusivas a ofrendas en donde el mismo grupo de forma simbólica, ofrece productos autóctonos de la región Pacífica, como el Viche y otros alimentos características del territorio. Y de igual forma, los contenidos de la liturgia están asociados a las luchas del pueblo negro.

La unión entre ritmicidad y espiritualidad no se resume en la misa. En principio, ésta conlleva un largo tiempo de preparación en el que las y los sujetos que participan se ven insertos en un espacio de construcción identitaria. Además de esto, una gran parte de las actividades en general que logré observar, propias de la Fundación u organizadas por externos, tomaban como eje el baile y la música. Y es que al preguntar por la forma en la que se trabaja la identidad en la Fundación la respuesta era clara:

“(…) una de las maneras de poder transmitir esos saberes y aprendizaje es por medio de la música. Me gustaría que se hiciera por medio de la música. Por medio de la danza. Por medio de los saberes ancestrales” (Conversación personal. Daza. 2023)

(…) digamos desde lo artístico se le está apostando a la creación de un coro que nos conecta con las tradiciones melódicas y rítmicas del Pacífico Sur colombiano. Se está trabajando en un grupo de danza también, pues que también genera esa conexión cuerpo-episteme (Conversación personal. Francisco. 2023)

Muy en clave de la integración entre Música-Danza y espiritualidad, otra expresión identitaria que surge en la Fundación es la novena afro. Similar a la misa, los cantos ordinarios e instrumentos de acompañamiento típicos, como las panderetas y maracas, son reemplazados por arruchaos provenientes de la región pacífica acompañados del sonido del Bombo, el Cununo y el Wasá. Aparte de ser un espacio de reconocimiento de las prácticas culturales del Pacífico, el ejercicio también consiste en una entrega de regalos a los niños de la comunidad. Por último, otra de las

expresiones identitarias emergentes en la Fundación toma la forma de dos eventos: la armonización y el Ubuntu. Ambos consisten en una congregación de todos los integrantes de la comunidad, desde los gestores hasta los participantes más chicos. Allí se extiende un pliego de papel periódico en el que se exhiben distintos productos y elementos propios de las comunidades negras del Pacífico colombiano. Este es uno de los momentos en donde más se hace presente la investidura intercultural en la propuesta de Renacer Afrocolombiano, puesto que tanto la población afro como la blanca- mestiza que participa en el ejercicio tiene la posibilidad de expresar sus experiencias y saberes sobre los productos y elementos que se exponen en la Armonización:

“¿Qué es lo que yo veo acá? Además de nosotros querer preservar y resaltar nuestras tradiciones culturales, es cómo nos mezclamos con la demás identidades.” (Conversación personal. Daza. 2023)

“(…) incluso hasta los más niños, pequeñitos, defienden su identidad étnica en diferentes espacios.” (Conversación personal. Preciado. 2023)

2.5 Para dar a luz un *Renacer*: Apuestas y orientaciones para la intervención del contexto

El siguiente espacio de reflexión corresponde a la conclusión del presente capítulo y el inicio de una fuerte construcción teórica, metodológica e investigativa. Hasta ahora hemos transitado algunos espacios de referencia propicios para el establecimiento de al menos un nivel propositivo respecto a los intereses investigativos, pedagógicos y didácticos. Por un lado, se hizo relevante la caminata empírica dentro del proceso organizativo. Considero que ésta resultó en la designación de la capacidad meditativa del lenguaje en la investigación. No sólo a la hora de comprender o

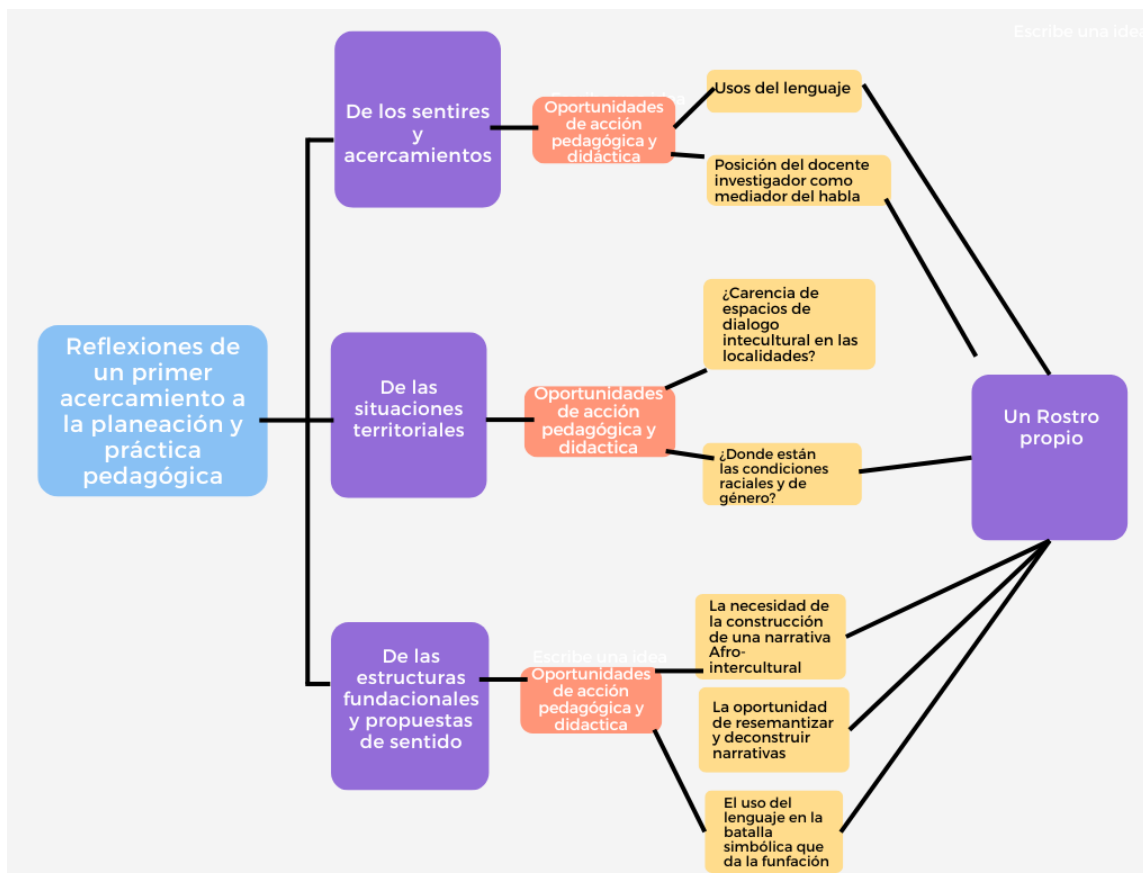
construir unas instancias metodológicas de recuperación de datos, sino a la hora de establecer epistemológicamente la construcción de la realidad social; más allá del fenómeno, la comunicación. ¿Por qué afirmo dicha necesidad? bueno repasemos un poco lo encontrado en el espacio y su relación con la revisión de literatura del capítulo anterior. Según los testimonios recogidos en las entrevistas semiestructuradas realizadas a los gestores, encontramos que al interior de la Fundación Renacer Afrocolombiano se ejerce un tratamiento de la identidad a través de dos elementos identitarios fundamentales: la musicalidad y la espiritualidad, que podemos identificar en la proposición de ejercicios como la *misa afro* (donde entra el coro y el grupo de danza); los procesos de *armonización*; los *Ubuntu*; la celebración de fechas importantes para la identidad afrocolombiana como lo es el día de la afrocolombianidad y, en ese mismo sentido, la propuesta de iniciativas orquestadas por entes gubernamentales como la alcaldía o desde otros grupos relacionados con la organización de la comunidad afro desde la dimensión espiritual (aquí entran instancias como la CEPAC, es decir la Corporación Centro de Pastoral Afrocolombiana; el CIFH, es decir el Centro Internacional de Hermanos, entre otros).

Ahora bien, me gustaría volver al testimonio de Francisco sobre la organización de las misas afro, expuesto en el principio de este capítulo, para acercarnos a un posible interpretación del objetivo de este proceso. Si bien, en los testimonios de otros gestores cómo Mónica, Yeni y la misma lideresa Jhanet, el enfoque principal claramente se dirige a la atención de niñas, niños y adolescentes en condiciones de vulnerabilidad (no sólo racial sino económica) considero que de entre todas las posibles formas de mitigar estas condiciones, desde el testimonio de Francisco, pareciera que la Fundación plantea hacerlo desde la *batalla simbólica*. Cuando Francisco menciona la búsqueda de un *pueblo de Dios con rostro propio* uno puede leer todos estos ejercicios musicales y espirituales en términos de una *resemantización* o una *deconstrucción*, y cuando asiste, por

ejemplo, a una misa, es posible interpretar como al imagen de ese rostro propio se manifiesta en un *lenguaje propio*, una lengua propia. Durante estos ejercicios se despliega un arsenal de símbolos y signos propios, en cada acto performativo cómo el ofrecimiento de alimentos propios de las regiones históricamente pobladas por personas racializadas; en la puesta en escena de elementos dancísticos locales y ancestrales que no se suelen ver en mismas comunes, y así mismo; este lenguaje propio se ve en la *deconstrucción* y reconstrucción de las alabanzas clásicas replazando su contenido y forma, por consignas del pueblo negro y ritmos provenientes del bambuco y el currulao. En esta fundación noto todo un juego, todo un trabajo con el lenguaje. Por lo mismo, me resultaría interesante guiar el desarrollo de este trabajo en torno a esta realidad.

En un primer “barrido de problemáticas” la situación se organizaría de la siguiente forma:

Figura 8. Reflexiones de un primer acercamiento al escenario



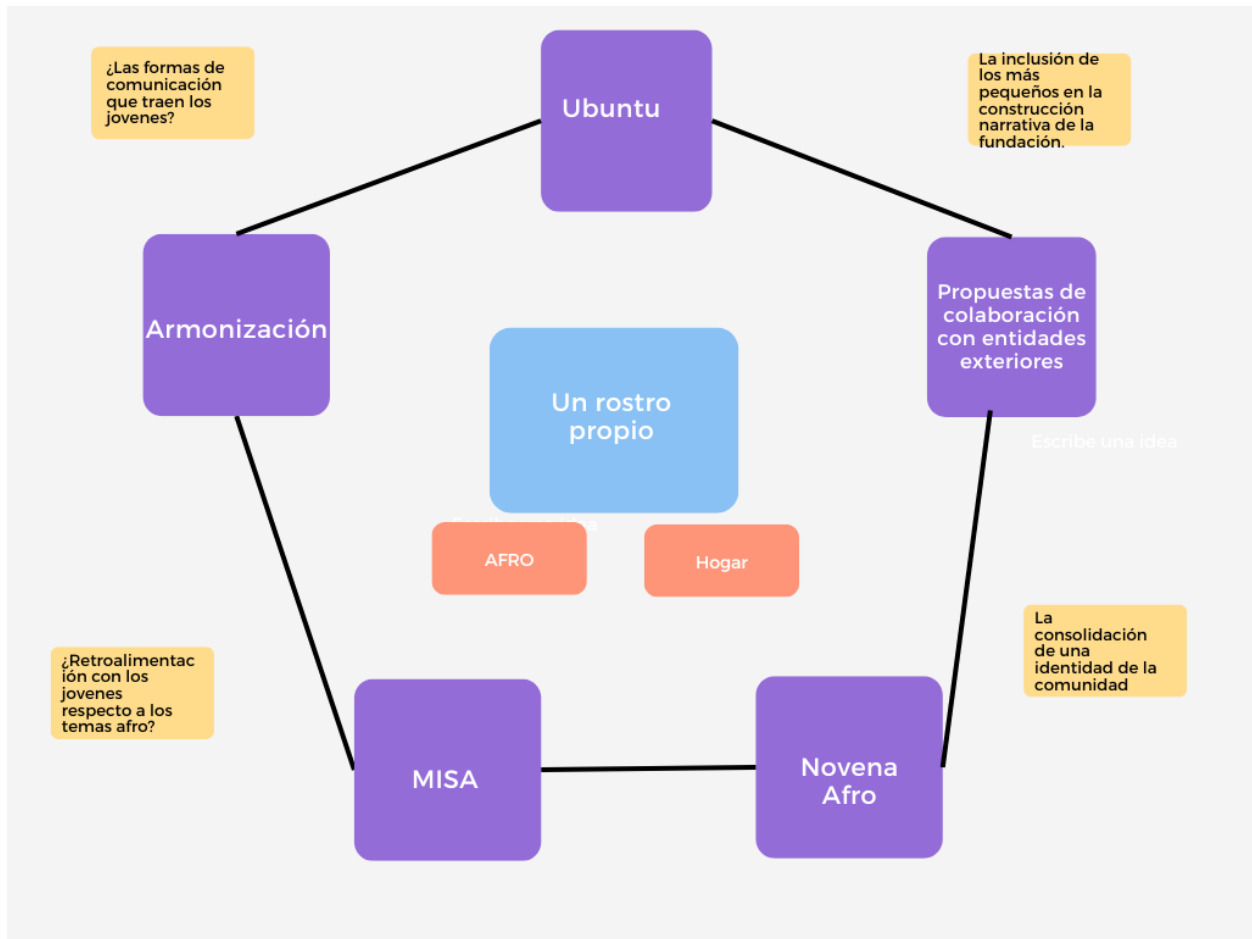
Nota. Elaboración propia

Sobra decir que está a mi alcance como maestro utilizar estas oportunidades asociadas a la estructura fundacional y las propuestas de sentido, manifestadas en la batalla simbólica y el uso del lenguaje por dos razones. 1) Las problemáticas asociadas a las condiciones materiales supondrían otro tipo de intervención (y quizá incluso otro tipo de objeto investigación) y, además; 2) Mis saberes y técnicas no están asociadas con la posibilidad de la ejecución de alguna iniciativa musical o dancística en sí; por lo tanto, me queda (como dije anteriormente) explorar esta dimensión en términos de símbolos y signos. Pero, además de estas potencialidades que tiene la Fundación asociadas al uso del lenguaje, desde el testimonio de Jose, podemos ver como la propia comunicación (es decir una forma de utilizar el lenguaje) termina por generar una problemática.

“Esa identidad aquí no sé cómo está porque entre los mismos chicos no saben qué carajos es eso (risas). Es la escuela de los sábados, pero no saben si es una escuela, si es la gente pastoral. O sea, como que no hay una claridad para los chicos. O sea, no se les explica a los chicos realmente qué es o qué.”(Conversación personal. Preciado. 2023). Vemos precisamente reflejado el problema que emergió en el estado de la cuestión: se conocen perfectamente los elementos que constituyen la identidad (o que se desea que la constituyan), las necesidades políticas de su existencia y los resultados colectivos que genera (aunque esto último en menor medida); pero toda esta construcción se ve, según Jose, truncada por los problemas en la comunicación. Es decir que no basta con los ejercicios de deconstrucción y resemantización propuestos por las y los gestores de la Fundación, hace falta generar escenarios donde la interacción con el lenguaje que construye la identidad de la Fundación sea horizontal.

:

Figura 9. ¿Un rostro propio?



Nota. Elaboración propia

Lo que se encuentra fuera del pentágono que establece la narrativa son pues esas debilidades que se hacen tangibles al extender una mirada crítica del proceso organizativo de la fundación. Por lo mismo, los elementos expuestos en la figura 10 van a ser nuestro foco de atención. Es claro entonces, que hay una ausencia frente a un programa educativo que integre de forma fuerte estas expresiones identitarias anteriormente descritas en la consolidación de una identidad comunitaria:

La figura del rostro propio en la relación de la Fundación con la iglesia será pues ese móvil interno de la fundación que acompañará el resto de consideraciones que ocurrirán en las siguientes escalas

de este proyecto. Y la alusión a ésta no se quedó en aquella conversación que sostuve con Francisco, sino que terminó de llamarme la atención en la primera misa afro a la que asistí, en donde el Padre Abel versaba:

“Dar el anuncio de manera inculturalizada y con rostro propio del cimarrón. El camino del misionero se hace luz y guía para el pueblo diverso de dios. Por eso, recibamos esta palabra hecha candela divina, al son de los tambores y el vaivén de las olas que hacen uno con la danza de nuestros pueblos”. (Fragmento Misa Afro. 2023)

Estas alusiones al pueblo diverso de dios y la capacidad de gestar la misa desde el *lenguaje propio* es una iniciativa que considero es necesaria de extender más allá de las inmediaciones de la iglesia o las misiones. Más adelante establecer las condiciones necesarias para entender el papel del lenguaje no sólo en las dinámicas internas de un proceso comunitario que se organice alrededor de lo afro y lo negro, sino dentro de la misma configuración de lo afro y lo negro dentro del imaginario colectivo. Lo que sigue a continuación no es una conclusión del proceso investigativo en una guía pedagógico-didáctica, sino una vestidura distinta del problema a investigar. Por lo mismo, plantearé de nueva cuenta una perspectiva investigativa (teorías, metodologías y dispositivos), unas consideraciones/conversaciones/ diálogos teóricos y, un abordaje educativo desde mi imaginación pedagógica; evidentemente muy de la mano de las propuesta del lenguaje. El viaje comienza de nueva cuenta aquí:

A estas alturas hemos superado la fase 1 que se encargó de establecer los elementos infraestructurales de la investigación y práctica pedagógica. Estos se correspondieron a la problematización de los antecedentes y un ejercicio de inmersión en el escenario de implementación. El segundo nos dejó definitivamente el objetivo general que estará presente de ahora en adelante en todo el documento:

*Fortalecer lo que en esta investigación denominamos el *rostro propio* de la fundación renacer afrocolombiano, a través un proceso formativo que trate a la identidad desde su proceso de construcción

Y la respuesta sobre el cómo lo vamos a cumplir se responde en la formulación de un objetivo específico que se dinamizarán los capítulos de la siguiente fase:

* Determinar una posible interpretación del problema de la identidad afrocolombiana y su resonancia en los procesos de construcción identitaria en un escenario comunitario como lo es la fundación Renacer Afrocolombiano

* Desarrollar un aparato interpretativo y procedimental capaz de dar cuenta de los movimientos y mecanismos propios de un proceso de construcción identitaria, al interior de la fundación renacer afrocolombiano; utilizando cómo medio analítico principal el lenguaje. Mi idea es que se este aparato el que guíe un proceso de formación de acuerdo a la forma particular en la que se construyen identidades en el escenario de implementación.

Así se orientará la fase 2.

Capítulo 3 Sobre la construcción de un sujeto negro en la sociedad colombiana y el problema de Ser-así: fundamentaciones teóricas

“El río numerable de los años lo ha perdido; eres un palabra en un índice” (Borges.2023 [1964]). La existencia no es un estatuto sencillo de descifrar, más aún cuando su sustento es la indomable estadía de la contingencia. No es cualquiera la intención de hacerse presente, y si algo ha definido la condición del sujeto racializado en el mundo moderno tendrá que ser pues: la lucha por el sentido de lo propio; una virtud muy humana y por lo tanto, no exenta de desequilibrios. Así, si resulta como propio de la existencia la estadía en una eterna contingencia, lo propio de lo humano tiende a ser una mortal remanencia. En los capítulos anteriores consideramos que el desarrollo de la idea sobre la identidad ha resultado limitada tanto en ejercicios de investigación antecedentes, como en el mismo espacio de práctica, en razón de la ausencia de un saber sobre los mecanismos y movimientos que permiten poner en juego la construcción de una identidad comunitaria. Más allá de lo estratégico, preguntamos en que se pueden basar dichas estrategias. El siguiente capítulo será el responsable de abordar dos horizontes: 1) Puntualizar la condición de las construcciones identitarias negras y afro que emergen en el país (no las identidades en sí, sino su construcción); 2) Determinar, qué posibilidades nos brindan los horizontes epistemológicos de las ciencias y filosofías del lenguaje en este análisis y; 3) Dar cuenta del papel de la escuela y las políticas educativas en la consolidación de lo afro y lo negro en el país, puesto que al tener en cuenta esta realidad no es más sencillo identificar el tipo de enseñanza que debemos potenciar o de la que debemos prescindir en distintos escenarios educativos.

3.1 Lo negro en boca y lengua de la ideología ¿Podremos hablar fuera de ella?: A propósito de los lenguajes raciales y los sujetos raciales

Pero allí justo a contramano, tropiezo y el otro por gestos, actitudes, miradas, me inmoviliza de la misma manera en que un colorante sirve para fijar una preparación (Frantz Fanon, 2009 [1952], pág. 101).

Cuando pienso en la construcción de sujetos sociales en general, tiendo a imaginarme una especie de fábrica (generalmente mi imaginación postindustrial me evoca fábricas todo el tiempo como estrategia de abstracción). Allí, cada una de nuestras características se producen de acuerdo a formas, colores, tamaños y, en fin, narrativas emergentes de demandas sociales particulares. Por esto Zemelman (2010) nos habla de la existencia de una forma de sujeto preexistente, bajo el cual recaen “características y fines previamente definidos” (Pág.40). En estos términos, la demanda social de sujetos particulares responde a un momento social específico que puede extenderse en largas duraciones y en anchas fronteras poblacionales.

De la mano de Restrepo (2012) podríamos argumentar que el momento social bajo el cual se articulan las producciones de sujetos raciales no solo en Colombia, sino en Latinoamérica y el mundo, comienza en la modernidad (y se extiende en sus manifestaciones particulares, que más tarde veremos). Considero de la mano de Althusser, que no es solo nuestro momento social, sino nuestro momento ideológico comprendiendo que “toda ideología tiene la función de construir en sujetos a los individuos concretos” (Althusser. 2005. Pág.139) Según el mismo Restrepo, más allá de dar alguna definición pura de lo que es o no la modernidad, nuestro trabajo desde las Ciencias

Sociales es encontrar los discursos efectivos que devienen de ésta, y el cómo estos se han materializado. Althusser (2005) propone que las formas bajo las cuales se materializan dichos discursos o ideología en términos althusseanos, se podrían conceptualizar como aparatos ideológicos, es decir, un conjunto de prácticas que le dan existencia material a una ideología particular.

Siguiendo con lo anterior, casi que inherentemente nos vendría a la cabeza la pregunta por los aparatos ideológicos bajo los cuales se materializa la ideología racial. Restrepo (2012) llama artefactos culturales a estos aparatos ideológicos contingentes que hacen posible la existencia en principio de una idea de raza; éstos son pragmáticos, pero no solo dentro de la dimensión empírico-material, sino dentro de la metafísica, o mejor, la epistemológica, es decir de producción de evidencia (dice Althusser) a favor de una ideología particular. El primer artefacto cultural es la biología, y citando a Foucault, plantea que la ciencia moderna fue una condición para que se desarrollara el pensamiento racial dado que: “ver el mundo natural como una entidad que puede ser conocida, limitada, segmentada e intervenida en sus diferentes manifestaciones por la ciencia y la técnica” (1997. Pág. 168). Además del reconocimiento del cuerpo como una dimensión exterior de los seres humanos, bajo la cual emerge una forma de control y producción de sujetos particular. El segundo artefacto cultural es la cultura misma en cuanto ésta constituye un régimen de verdad concreto que, en un primer nivel, deviene de la producción de evidencia de la biología, pero más importante aún, deviene de las características geopolíticas e históricas de un lugar específico.

Desde el interés que presenta este trabajo por la lingüística aplicada a las Ciencias Sociales y la filosofía del lenguaje, sugiero que desde la semiología de Ferdinand de Saussure (1945 [1916]), podríamos declarar la existencia de un cuarto aparato ideológico o artefacto cultural: la lengua.

Aunque podríamos decir que éste pertenece a la dimensión cultural, considero importante resaltarlo por lo siguiente. El análisis de la ideología racial como sistema arbitrario de signos (como lengua) nos permite adjudicarle un movimiento preciso a la producción de sujetos. Como para Saussure (1945 [1916]), la lengua no es sustancia sino forma, los signos no revelan sentidos en sí mismos, sino respecto a un sistema estructural. La evaluación de un signo particular resulta capaz de indicarnos la *dinámica* de un sistema. Así, la mención de ideologías, aparatos ideológicos y artefactos culturales es capaz de presentarse en unidades de diversos tamaños articuladas a un sistema, la cuales nos posibilitan 1) detectar lo estructural detrás de la enunciación de algo y, 2) detectar el proceso que hizo posible su construcción, además de otorgarle alguna clase de movimiento a cada unidad al interior de la estructura.

Podemos detectar esa “clase de movimiento” anteriormente mencionada, a través de una idea fundamental que aparece en la obra de Saussure: Las relaciones sintagmáticas. Podríamos entenderlas como el orden arbitrario bajo el cual se presenta una relación (y una asociación) de signos; es decir, a lo que nos referimos cuando evocamos un concepto. Ya nos dijo Restrepo (2012) que “Una palabra misma palabra puede hacer referencia a diferentes conceptos y a la inversa, un único concepto puede ser expresado en varias palabras” (Pág. 155) Sin embargo un signo no solo se reduce al significado, es decir a los conceptos como normas, como derivaciones reguladas de las estructuras, ideologías y artefactos culturales, además, estos conceptos se relacionan con un significante⁹ o con una *imagen acústica*, es decir una experiencia particular con el concepto, o en palabras del propio Saussure (1945 [1916]) “su huella psíquica [la del concepto], la representación

⁹ Aquí imagen acústica y significante son equivalentes. Dice Saussure (1945 [1916]) “proponemos conservar la palabra signo para designar el conjunto, y reemplazar concepto e imagen acústica respectivamente con significado y significante; estos dos últimos términos tienen la ventaja de señalar la oposición que los separa, sea entre ellos dos, sea del total de que forman parte” (Pág. 93).

que de él nos da el testimonio de nuestros sentidos” (Pág. 92). Si bien para Saussure esta imagen acústica se remite más bien a un remanente fónico interiorizado que nos permite, por ejemplo, hablar en nuestra mente, al interior de esta investigación partimos del mismo principio pero resaltando ante todo el surgimiento de imágenes acústicas diferenciales en tanto: 1) Dichos remanentes fónicos y visuales siempre vendrán acompañados de abstracciones y 2) Esas abstracciones dependerán de la experiencia con el signo, la cual es evidentemente múltiple. Me gustaría abordar las relaciones sintagmáticas respecto a las identidades y representaciones raciales en dos niveles: Desde la predominancia de mecanismos conceptuales/estructurales; 2) Desde la influencia de mecanismos sensibles, es decir, orientados por una imagen acústica.

3.1.1 Lo negro en la norma: sobre su concepto y naturalización

Comenzamos a abordar el primer nivel desde el inicio de la sección argumentando que existen ideas de sujetos preexistentes respecto a un momento socio-ideológico, que construye su propia evidencia desde aparatos ideológicos y artefactos culturales. Podríamos plantear que los discursos producidos por los artefactos culturales anteriormente mencionados crean un concepto social, una norma y en últimas un significado sobre lo negro y lo afro. A esta unidad la vamos a llamar mecanismo identitario estructural. Escribiendo y pensando constantemente la temática racial, es inevitable para mí evocar todos estos momentos personales en los que sale a relucir este significado de lo afro y lo negro a través de signos particulares. Probablemente aquí podamos posicionar la brillante afirmación de Hall (2014) que mencionamos anteriormente “(...) piensen de qué manera estas culturas [las diásporas] utilizaron el cuerpo, como si fuera, y casi siempre fue, el único capital cultural que tuvimos. Hemos trabajado sobre nosotros mismos, como lienzos de las representaciones” (324), yo agregaría, que la preponderancia del cuerpo como forma de capital

cultural, no solo sucede en las prácticas propias de las culturas afrodiaspóricas, sino en la representación occidental de la gente negra, que refleja el racismo institucionalizado.

Siguiendo con lo anterior, es evidente que una de las relaciones sintagmáticas más representativas de lo negro y de lo afro, es la asociación entre lo negro y las capacidades y habilidades quinestésico-corporales dancísticas y deportivas; dichas asociaciones siempre mediadas por el componente ancestral, de la sangre y la tradición. Particularmente llama la atención la musicalidad y ritmicidad con la que se visten dichas habilidades corporales. Esta es solo una de las relaciones paradigmáticas sobre lo negro donde prepondera el concepto, y se puede comprobar la asociación naturalizada entre lo negro, lo rítmico-dancístico y lo deportivo y el cómo se ha convertido en una norma de producción de sujetos racializados. Sin embargo, no es muy difícil pensar que efectivamente no todos sabemos bailar, este caso particularmente me ha hecho pasar vergüenza innumerables veces, pero curiosamente, podría decir que hoy día yo como persona racializada considero muy normal que una persona negra sepa bailar; e inclusive, antes de tener realmente una conciencia racial nunca exhorté la ritmicidad de mi propia identidad, incluso tenía una especie de conflicto por ser negro y no saber bailar.

Mi intención con lo anterior fue mostrar que culturalmente existen significados de lo negro que cumplen su función de normativización; los mecanismos identitarios donde preponderan los significados estructurales tienden a naturalizar una idea sobre el mundo, una idea sobre el otro. El ejemplo anterior me parece de lo más interesante de desnaturalizar, porque el saber bailar y el ser bueno en deporte, incluso el ser bueno en las relaciones sexuales, que es otra de las *mitologías negras*, parecen aspectos profundamente positivos. ¿Quién no quisiera saber bailar, jugar fútbol o ser sexualmente virtuoso por naturaleza? Muchas veces cuando se acusan estas afirmaciones

positivas de racistas se refugia en el hecho de que aparentemente son características positivas. Lo cierto, es que aunque lo fueran, simplemente nuestro color de piel o características fenotípicas no tendrían por qué darnos ventajas; y ni hablar entonces de las relaciones paradigmáticas de lo negro donde prepondera un concepto negativo asociado con la pereza, la violencia, y otros más.

3.1.2 Lo negro en la experiencia: sobre su imagen acústica

Aunque, como planteamos anteriormente, hay un grado de naturalización de la existencia de lo negro respecto a un contexto institucionalizado del mismo, hacíamos mención en el primer apartado de esta investigación acerca de una permanente dialéctica individuo-estructura. Zemelman (2010) propone que la cuestión de la producción de sujetos, ya superó la narrativa de las estructuras y condiciones homogéneas. Sobre este planteamiento dice:

se esté o no de acuerdo con el mismo, merece destacar su significación, en tanto que, consideraciones de este tipo, apuntan a incorporar a la discusión sobre sujetos sociales, la significación conferida en su análisis a las heterogeneidades de la sociedad, las cuales influyen sobre el proceso de constitución de lo subjetivo.” (Pág.43).

Esto supone que el entendimiento de una estructura, como hemos venido tratando, no solo requiere tener un conocimiento a profundidad del concepto o norma social que desencadena las asociaciones; éstas se modifican en mayor o menor medida en cuanto el sujeto tiene una experiencia con el concepto, puesto que ésta no sólo deja en el sujeto una huella psíquica de carácter fónico y visual, como dijimos antes. Si la imagen acústica representa la *presencia* dentro del signo, y dicha presencia no es meramente física como el sonido o la imagen *per se*, sino psíquica, de la misma mano de Saussure podemos entender la lengua (en tanto recepción fónica etc) como un proceso mental; cercano a la concepción posterior de Levi-Strauss. Bajo esa lógica

¿qué nos detiene de incluir otros procesos que pueden dar lugar a la subjetividad? como la memoria, la percepción sensitiva, la generación de sentimientos y afectos. Lo único que resuena en nuestra mente tras la enunciación de un concepto no es sólo el sonido, sino los recuerdos y las sensibilidades que este acarrea.

De nueva cuenta Zemelman (2010) habla de procesos de subjetivación, individuación o inclusive personalización de las estructuras o condiciones, que en últimas nos indican algo así como un proceso de “decantación” consciente o inconsciente de los significados. Designaremos este proceso como un mecanismo identitario sensible u orientado por una imagen acústica de lo negro. Lo que perfectamente podemos llamar como *imagen acústica* de lo negro. Una de las motivaciones principales por investigar sobre la cuestión afro y racial tiene que ver con mi progresiva insatisfacción con el, a veces restringido régimen de la identidad afrocolombiana. Nunca me sentí afrocolombiano realmente, la *imagen acústica* de lo negro en mi hogar era sumamente discontinua con lo que se publicitaba afuera. Aunque en mí sigue habitando cierta influencia del imaginario social, considero que la cadena paradigmática de lo negro que tenemos en el hogar, particularmente yo, mi hermana, y mi madre (todos negros nacidos en Bogotá), está bastante desligada del ritmo, del deporte y de la ancestralidad. Por el contrario, se define en imágenes acústicas concretas de la experiencia de cada uno. Y sin generalizar, considero que este puede ser el caso de muchas personas negras que habitan Bogotá.

Dice Hall que

“Incluso el momento ‘hegemónico’ ya no se conceptualiza como un momento de unidad *sencilla*, sino como un proceso de unificación –que nunca se cumple en su totalidad–,

fundado sobre alianzas estratégicas entre distintos sectores y no sobre una identidad preasignada.” (2014. Pág.315).

Las identidades no se someten totalmente a la hegemonía, sino que están en constante diálogo con esta; contemplemos, diálogos de asimilación y diálogos de ruptura: los mecanismos están en una disputa por la significación. Y si anteriormente dijimos que existía una especie de momento socio-ideológico que donde surgen las características preexistentes de los sujetos (y por ende identidades y representaciones), podríamos comprender el diálogo entre individuo y estructura como el *momento político* siempre presente y posible. Sin embargo, siempre cabe hacer la aclaración fanoniana, y es que, el sujeto colonizado habita en un sistema de significación que no ha creado, o al menos, no ha sido relevante en su proceso de creación, no ha sido el centro (cosa que profundizaremos más adelante). Aunque esté implícita la capacidad de diálogo con la hegemonía moderna, nuestras existencias, experiencias, procesos de identidad y representación, por lo menos ahora, no escapan del componente racial.

3.1.3 Suturas entre conceptos e imágenes acústicas y otras *estrategias*.

Cuando Hall (1996) hace referencia a la identidad como “punto de sutura”, nos deja en claro que lo que se intenta unir bajo esos putos son dos formas de producción de sujetos. Un lado de la sutura se refiere a las prácticas y discursos a las que somos sometidos e intentan interpelarnos, “*hablarnos*, ponernos en nuestro lugar” (Pág.20). Con base en lo anteriormente expuesto también podría considerarse como un mecanismo identitario donde prepondera la estructura: un *concepto social* ausente en el individuo. El otro lado de la sutura lo define Hall como “los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de «decirse».” (Pág.20) que nuevamente, con base en lo anteriormente expuesto podría considerarse como un mecanismo identitario donde prepondera la huella psíquica experiencia sensible : una *imagen acústica* presente

en el individuo, es lo presente los que nos permite subjetivarnos. Bajo mi percepción aquí nace un conflicto y es ¿cómo podríamos diferenciar los elementos constitutivos de la sutura entre mecanismos sensibles y mecanismos estructurales? ¿Podemos hacerlo?

Mis argumentos para dicha duda son estos. Aunque es verdad que en un principio se podría interpretar que todo elemento que nos haga susceptibles a “*decirnos*” hace parte de un proceso de subjetivación, de una imagen acústica, y por otro lado, todo elemento que nos haga susceptibles a que “*nos digan*” hace parte de un discurso o práctica interpeladores, de un concepto, ambas son una especie de influencias identitarias, las cuales, tal y como nos sugiere Rosanvallon (2003), son ellas mismas susceptibles de generar campos de experiencia y horizonte de expectativa particulares. Mi apuesta está en romper con una dualidad. Esto desde un rezago que compete a lo digerido y sentido en el ejercicio de práctica de campo. Conservo la posición contrapuesta y más bien dialéctica entre ambos lados de la sutura que plantea Hall; en nuestros términos un concepto y una imagen acústica no son polos completamente reconciliables. Sin embargo lo que sí es reconciliable son los elementos producidos entre un mecanismo sensible y un mecanismo estructural. En otras palabras, es completamente plausible la coexistencia de un discurso de racialización o racializador, (una relación sintagmática de concepto) y una experiencia de racialización o racializadora (una imagen acústica) dentro de una construcción identitaria. Esto supone la posibilidad de *un carácter indeterminado* de un elemento, es decir, que ninguna concepción de lo negro (a excepción ética de las concepciones racistas violentas) es completamente ajena o negable.

Algo de lo que me di cuenta quizás a las malas dentro de este proceso, es que la discusión va mucho más allá de la autorización de unas u otras construcciones identitarias presuntamente correctas. Las identidades disidentes que nacen dentro de la hegemonía popular, están mediadas

por factores de alienación que en potencia pueden convertirse en procesos de subjetivación, en formas de apropiación y “empoderamiento”; en ampliaciones de los horizontes de expectativa. Sin embargo, las determinaciones identitarias siguen siendo decisión en últimas del individuo sea de forma inconsciente o no y ese es el punto de la aclaración. Coincidiendo con Hall (2014), que retoma conceptualizaciones de Gramsci para pensar lo racial (no solamente en lo teórico sino de cara al trabajo de campo; una suerte de “margen de la praxis”), considero recuperar un concepto importantísimo que transversaliza gran parte de su obra: la conciencia. Este último ítem a tener en consideración tendrá su exposición más adelante, dentro de las reflexiones pedagógicas. Pero por lo pronto entiéndase que la conciencia busca revelar las formas bajo las cuales suceden los procesos de construcción identitaria.

3.1.4 La diferencia hecha política o las políticas de la diferencia: lenguajes raciales en los procesos educativos colombianos.

Con los planteamientos anteriores, comienza la sospecha sobre la escuela moderna colombiana y su papel en la formación de sujetos, identidades y representaciones raciales. ¿Cómo se ha materializado el discurso racial, no solo en la escuela, sino en cualquier ambiente de socialización y aprendizaje sobre el otro? Podría ser una pregunta a resolver, o más bien aproximarse a resolver, en el siguiente apartado. Empecemos por decir que tenemos claro que, aunque existen procesos latentes de rearticulación y reconstrucción de lo negro y lo afro a razón de las heterogeneidades que emergen de las experiencias tanto de personas negras como personas blanco-mestizas, sigue existiendo una narrativa general que hace presencia en las instituciones representativas de formación. Pensar en el cómo se instituyen y qué ideologías raciales se instituyen en los espacios educativos, es pensar en cómo el mismo estado ha tramitado la cuestión racial en el país; en términos de esta investigación: ¿Qué elementos y mecanismos identitarios se han desplegado en

la escuela sobre la cuestión negra?. Para esta sección utilizaré la conceptualización sobre las *políticas de la diferencia* de Eduardo Restrepo, con el objetivo de hacer comprensible el proceso de reproducción de identidades y representaciones raciales concretas desde la difusión de ideologías raciales en la escuela.

Cuando Hall (1996) se pregunta “¿Quién necesita identidad?” pone en juego el carácter predominantemente político de los procesos identitarios; no es algo completamente espontáneo, existe una necesidad tanto de reconocimiento estatal como de resignificación general. Poniéndolo en términos de Pierre Rosanvallon (2003) no solo existen acciones dentro del marco de la política, es decir, respecto al campo institucional concreto de una sociedad, también existen acciones dentro del marco de lo político, es decir respecto al campo y al trabajo donde las acciones adquieren sentido y las poblaciones se convierten en comunidades; lo cual también termina siendo un ejercicio disruptivo con las dinámicas de la política establecidas.

Restrepo (2011) entiende las políticas de la diferencia como “las conceptualizaciones que permiten visibilizar-construir ciertas diferencias en una aglomeración poblacional determinada.” (Pág. 159). Se aclara que no se dan a lugar exclusivamente desde la actividad administrativa/gubernamental, sino que, como diría Gramsci, todos los estadios de la sociedad civil participan en su consolidación. A su vez “Al mismo tiempo que estas políticas visibilizan-construyen ciertas diferencias, invisibilizan-imposibilitan la existencia de otras diferencias.” (Pág. 159). Es decir que inclusive dentro de un régimen de diferencia, existe un grado de hegemonía, como decíamos anteriormente, existe un mecanismo identitario que se instituye y naturaliza, para este caso, una relación paradigmática sobre lo negro; además dice Restrepo, es un sistema de diferencias, es decir una producción plural. Ya entendidos estos estadios de lo que podríamos denominar “lenguajes políticos raciales”, lo más destacado de las ideas de Restrepo, es el sistema dual bajo el cual se

articulan las políticas de las diferencias en Colombia. De aquí se sigue una difusión de un lenguaje racial concreto en la escuela y los ambientes educativos respecto a los intereses del imaginario nacional, que por supuesto incluye lo étnico.

Una formación nacional de alteridad no solo es una configuración de las alteridades de la nación (de las diferencias que operan en el marco del Estado-nación, de las diferencias de la nación y que, por tanto, en sus juegos de alteridades y mismidad la definen), sino que también tiene que ver con las jerarquías y las relaciones de poder que constituyen y reproducen tales configuraciones. No solo diferencia, sino también relaciones de poder. (Restrepo. 2011. Pág. 149).

Sabemos que el “reconocimiento” de la diversidad cultural en Colombia, estrictamente comienza en la Constitución de 1991, donde se señala en el artículo 7 que “el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación”. Desde una óptica *fanoniana*¹⁰, si bien ya de por sí la experiencia de la diversidad cultural en Colombia se entiende más como multi y pluricultural, precisamente estas visiones devienen de la configuración exógena del estado sobre lo étnico. Bien dice Restrepo que las percepciones sobre lo negro no son homogéneas ni incluyen a todo lo negro. Y por lo mismo dice “En Colombia la negritud ha sido, por lo menos desde el siglo XIX, regionalizada.” (2011. Pág.151)

No solo se trata de la percepción de que exista mayor presencia de población negra en uno u otro lugar, para nuestro caso el Atlántico y el Pacífico representan mayor población negra que las zonas interandinas, el problema resulta en que la esencia de lo negro pertenece a estos lugares; de ahí el

¹⁰ Entendiendo que la estadía de la existencia negra al interior de la zona del *no ser* figura en un vacío representacional, es decir, la dificultad de lo negro en establecer sus propias representaciones (despojadas de negociaciones estatales)

elemento identitario de la ritmicidad por ejemplo. Sobre todo el caso del Pacífico, donde se guarda una estrecha relación entre lo negro, lo afro y las prácticas culturales de esta zona. Nuevamente sale a flote la pregunta de Hall, y es que en cierto grado quien necesita identidad también es quien emerge como sujeto insignia de una hegemonía particular. Dos años después del reconocimiento de la etnia afrocolombiana, y de su aparente situación geográfica esencial, las mismas comunidades negras de dichas geografías, dentro de la Asamblea Nacional Constituyente reclaman el derecho a su reconocimiento ante el estado. Surge entonces la Ley de 70 de 1993.

La fragmentación de la identidad negra aparte de manifestarse bajo la influencia de la glocalización¹¹ moderna, es una respuesta a esta ley de comunidades negras. Dice Hall en *Etnicidad: identidad y diferencia*, (2014) que la etnicidad

es lo que requerimos para pensar la relación entre la identidad y la diferencia. ¿Qué quiero decir con esto? No hay manera, me parece a mí, en la cual las personas del mundo puedan actuar, hablar, crear, entrar desde los márgenes y hablar, o puedan comenzar a reflejar en su propia experiencia, a menos que vengan de algún lugar, de alguna historia, de heredar ciertas tradiciones culturales. (Pág.381)

Sin dudas, todo proceso identitario se sigue al reconocimiento empírico o bien una especie de reconocimiento espiritual como lo propio en clave cultural, y por ende, simbólica. Sin embargo, como vimos anteriormente, estas dinámicas de lo propio (ideologías que construyen sujetos) son preexistentes en algún grado y para ciertos sujetos. Mi pregunta siempre ha sido ¿Cómo sentirse negro fuera de lo negro? ¿Si no está en mi cuerpo negro lo negro, donde está lo negro?

¹¹ Es decir: la sinergia entre lo local y lo global.

Menciona nuevamente Restrepo (2011) que ante la problemática de la etnización de lo negro dentro de las fronteras nacionales, surge una nueva política de la diferencia a la que se articula la negritud. La racialización diaspórica, busca desde la figura del afrodescendiente, no solo en Colombia sino en toda la región latinoamericana y el mundo, “una articulación de sujeto político en términos de experiencias históricas compartidas (la trata, la esclavitud, el racismo y la marginalización).” (Pág.153). Pero bien dice Restrepo que la afrodescendencia no se contrapone a la etnización, sino que son dos categorías que están en constante diálogo, como lo supone la rearticulación de la *afrocolombianidad*; siendo el mismo caso de la conformación de la tipología NARP (Negros, Afro, Raizales y Palenqueros). Esta política de la diferencia llega a tramitarse efectivamente, desde el campo de “la política”. Bien dice Hall que siempre hay puestos por ganar en la hegemonía, y digo yo, que aunque esto signifique resquebrajarla no necesariamente significa combatirla; o al menos desde un enfoque radical. En última, las emergencias que resultan urgentes de captar son los mecanismos identitarios que se activan a la hora de ganar puestos en la hegemonía.

Cercano al contexto de la ley 70 surge la cátedra de estudios afrocolombianos (CEA). “El decreto 1122 de 1998 que reglamente el artículo 39 de la ley 70 de 1993 desarrolló el concepto de los estudios afrocolombianos como obligación para todas instituciones educativas del país” (García. 2015. Pág.86). La CEA surge en el marco de una demanda social por un proyecto de *etnoeducación*, desprendida de las dinámicas de etnización de la población negra en Colombia, además de establecerse como herramienta de lucha contra el racismo en las escuelas.

Si bien el CEA ha demostrado ser un eje articulador para la integración y “divulgación de los saberes históricos, culturales, e intelectuales de las poblaciones afrocolombianas, bajo la consigna de que conociendo la grandeza del pasado y presente afrodescendiente es posible combatir el

racismo escolar y la invisibilización histórica” (Castillo y Caicedo. 2015. Pág.109), a su vez estas políticas y manuales de etnoeducación, cuya importancia ha sido grandísima dentro de la política cultural de las comunidades negras, de todas formas han demostrado quedarse en el terreno de lo descriptivo.

Las producciones culturales relacionadas con la ancestralidad africana, afroamericana y afrocolombiana, tienen un valor inmenso. Pero no todos los tratamientos de estos contenidos son apropiados. Reconozco y aplaudo de cierta forma que la cátedra de estudios afrocolombianos no se queda en el abordaje enciclopédico de lo negro, y plantea enfoques relacionales, sí, pero no sale de la concepción a veces esencialista y sobre todo pacífico-centrista de las existencias negras en Colombia en cuanto asumen que: “Para los afrocolombianos de etnia, cultura y territorio son interdependientes [¿Pero qué cultura y que territorios?]” (Ministerio de Educación Nacional. 1998. Pág.19). El término afrocolombiano se mantiene anclado a unas formas de ser, de pensar y de vivir, que aunque posiblemente sean la de un gran porcentaje de las personas negras que habitan regiones como el Pacífico y el Atlántico, no representa un carácter de interrelación cultural. Aunque la CEA utiliza el término interculturalidad, nuevamente se queda en la cristalización de la experiencia, curiosamente la experiencia derivada del imaginario nacional:

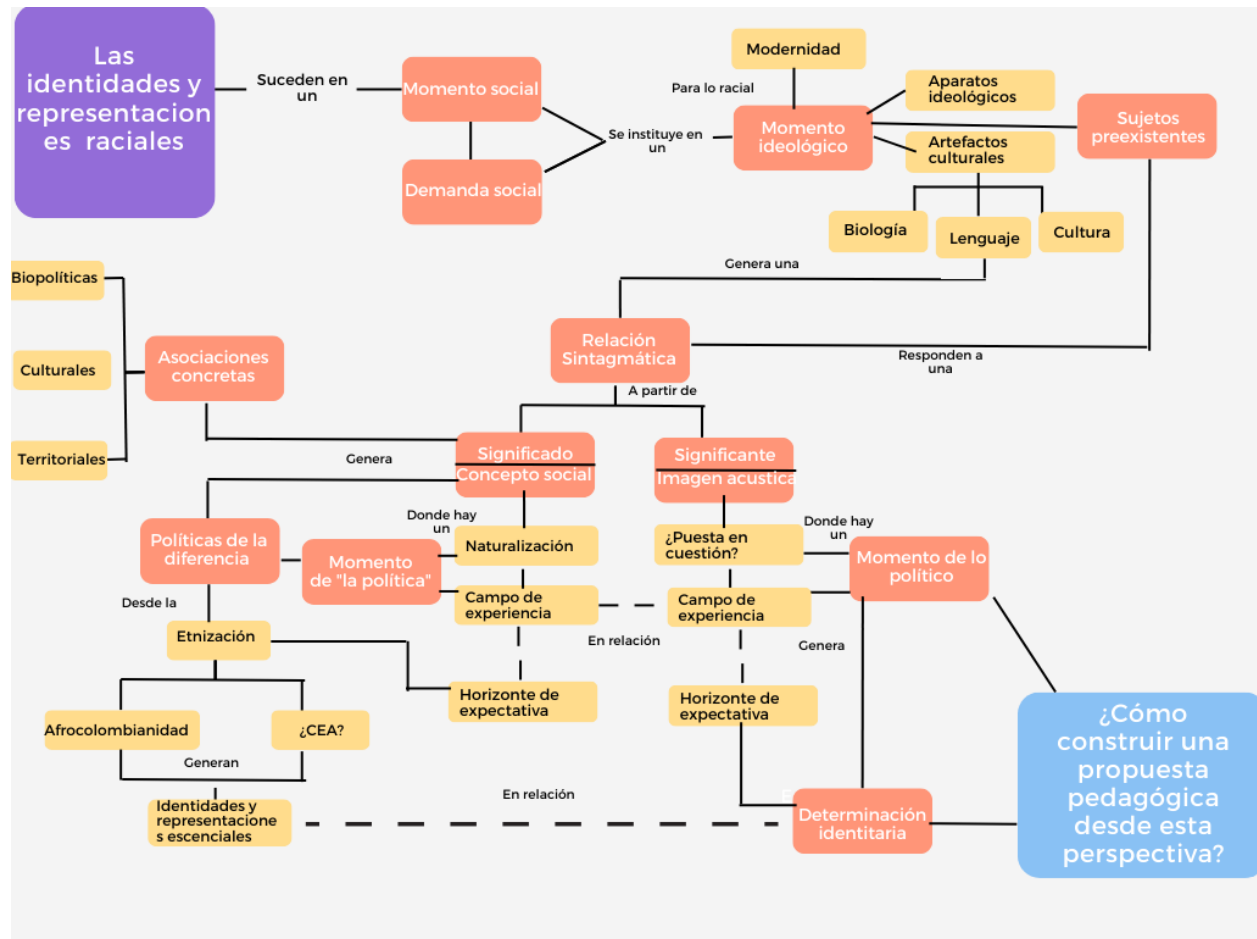
“Si bien, uno de sus objetivos sí es el afianzamiento de la identidad de estas comunidades, también pretende que todos los niños, niñas, jóvenes, adultos del país, conozcan los valiosos aportes de los afrocolombianos a la formación de la Nación, y para que realmente tenga sentido la interculturalidad” (Ministerio de Educación Nacional. 1998. Pág.2)

La reflexión que me gustaría compartir en este punto nace desde una pregunta pedagógica si se quiere: ¿Cómo aprendemos a los afrocolombianos en el país?. Lo primero es reconocer

abiertamente el dilema que Nelson Maldonado (2014) nos propone, y es que las dinámicas de la colonialidad del poder propuesta por Anibal Quijano, no solo han impactado el campo de las relaciones económicas y políticas del mundo, sino también a sus relaciones de conocimiento; por consecuencia se hacen presentes formas de *colonialidad del saber y racismo epistémico*. No solo desde los ejercicios de invisibilización, sino, como dice Hall, cuando nos convertimos en “*objetos* de la representación de otros, pero no *sujetos* de [nuestras] propias representaciones” (Hall. 2014. Pág. 382). Lo segundo, derivado de lo primero es pensar en qué tipo de construcciones identitarias estamos motivando en la escuela, y aquí va mi apuesta: las personas negras no estamos ligadas por esencia ni a una etnia, ni a un territorio en específico, es más, me atrevería a decir que no estamos ligados a una gran cultura en sí, más bien todos en mayor o menor medida compartimos la experiencia de la racialización, y hacemos cultura sobre nuestra experiencia a través de prácticas de resistencia concretas, y es aquí donde arranca una inmensa categorización respecto a lo que Reinhart Koselleck (1993) llamaría un *campo de experiencia* y un *horizonte de expectativa*.

¡Lo Afrocolombiano entonces no es algo que esté terminado! Y este es el problema de abrir una iniciativa de cátedra que pretenda enseñar a los afrocolombianos como si fueran objetos de conocimiento estable, estéril y aislado. Para este punto me gustaría resumir el esquema de problemáticas teóricas abordadas antes de pasar a una reflexión más profundamente pedagógica y didáctica. Presentaré un pequeño esquema conceptual:

Figura 10. Esquema conceptual identidades y representaciones raciales



Nota. Elaboración propia

Capítulo 4. Sobre la construcción de una *agente* negro en la sociedad colombiana y la posibilidad de ser así: otras apuestas metodológicas.

A lo largo de la construcción de este trabajo de investigación, el registro de inestabilidades, dudas y pasos en falso, ha sido un espectro tan amplio, que se consideraría un asalto intelectual a mis *desencantos* no adjudicarles un papel protagónico en el marco constitutivo de este trabajo de grado. Me atrevería a decir que los desencantos del investigador no son sus errores y tampoco sus aciertos, sino algo mucho más tenue que eso. Son sus inseguridades, sus ansiedades y sus incomodidades; también sus aceptaciones, sus reestructuraciones, sus sonrisas nerviosas y sus ironías. Son, ante todo, sus *transparencias*. *Transparencias desencantadas*, pero no como principios de búsqueda de esa “realidad auténtica” e imposible, porque la realidad, entre otras cosas, es un hechizo turbio. Las transparencias desencantadas son eventos que ocurren en el proceso investigativo cuando el investigador es capaz de ver al sujeto, de escucharlo con claridad. Junto con el constante proceso de ida y venida, de la práctica al papel, del papel y la práctica, de la práctica a la práctica y del papel al papel. Me gusta contar mi trabajo siendo, como investigador y maestro en formación, parte de la hermenéutica propia del problema, dentro del juego de esa otra transparencia llamada sinceridad.

En el capítulo anterior logramos responder por la construcción de la idea de un sujeto racializado y etnificado en Colombia, utilizando la lengua para catalogar los elementos, mecanismos y movimientos que permiten la emergencia de una identidad particular. Si bien lo anteriormente planteado no atiende al comportamiento netamente estructural de la identidad, sino que intenta responder por el papel de la agencia en todo este proceso, aún existen algunos cabos por atar. Y teniendo en cuenta que el centro, rostro y escenario de esta investigación es una comunidad donde

en el análisis debería primar el papel del sujeto y su acción social, quisiera que la conformación de mi metodología de análisis abordara los siguientes horizontes. 1) Puntualizar mi perspectiva respecto al tratamiento de las subjetividades en la investigación cualitativa-socio crítica; 2) Dar cuenta de la relevancia que tiene la potenciación de la acción social dentro de instancias investigativas a través de su derivación lingüística que es: la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas y; 3) Diseñar un dispositivo de recolección y análisis de datos que sea capaz de permitirnos ver de qué formas se manifiestan los mecanismos y movimientos identitarios en la acción comunicativa y la discursividad de los sujetos y, que además se corresponda con lo que posteriormente llamaremos: *la clase como instancia de investigación*.

4.1 Sobre las subjetividades

Las investigaciones sociales en el terreno científico tienden a entender la realidad social como una gran estructuración de significantes prístinos. Dicen Bonilla y Rodríguez (1995), que los científicos sociales seducidos por la exactitud de las metodologías cuantitativas pretenden limitar el conocimiento de la realidad social a las dimensiones objetivas de la misma. Y la línea entre ser o no ser ese tipo de investigador es más delgada de lo que parece. Los fenómenos de racialización han habitado tanto tiempo el discurso (en mi memoria) que, en un principio, los intereses de esta investigación poco a poco fueron prefiriendo un marco teórico “indestructible”; como un escudo interpretativo ante lo que el contexto social pudiera mostrarme. Desde mis archivos de *etnografías inesperadas* que no son más que “chismes” de la Licenciatura, podríamos entender que la relación deductiva conocimiento-sujeto, es más común de lo que debería. Pero ¿Por qué un Licenciado en Ciencias Sociales a la hora de construir su investigación cae en estas formas de interpretación?

Bonilla y Rodríguez (1995) reconocen que la realidad social es una unidad entre dimensiones objetivas y dimensiones subjetivas. Podemos entender como aspectos objetivos de la realidad social los patrones de comportamiento estandarizados que son codificados como formas culturales, y así mismo, son socializadas para reproducirse y transmitirse, como medidas auto referenciales de una sociedad. Esta última definición nos acerca entonces a lo que podríamos entender como los aspectos subjetivos de la realidad social, que según Bonilla y Rodríguez, son las formas particulares en las que se internaliza la realidad, a partir de procesos individuales prácticos e intelectuales donde la sociedad es interpretada a través de significados. Estos últimos también son contruidos a partir de la interacción con otros individuos.

Con este panorama abierto podríamos llegar a interpretar que cada problemática social podría llegar a ostentar dos dimensiones: una objetiva y una subjetiva. En el caso de esta investigación podríamos abarcar los procesos de identidad y representación racial desde lo meramente discursivo e institucionalizado, o ir algo más allá e investigar frente a las formas bajo las cuales los sujetos racializados y no racializados, asumen esos discursos dentro de sus subjetividades. En definitiva, aunque depende bastante de la escala del problema que elija el investigador, también podría existir una visión más o menos integradora de ambas formas ya que, en definitiva: “La sociedad posee una facticidad objetiva que es interpretada por sus miembros en significados subjetivos” (Bonilla y Rodríguez. 1995. Pág. 66). Para efectos prácticos de esta investigación de la práctica educativa aunque abordar el terreno de las identidades y representaciones de lo negro institucionalizadas también resulta como una propuesta necesaria y seductora, termino decantándome por el acompañamiento de las identidades y representaciones de lo negro desde el terreno de lo cualitativo y las subjetividades.

Elijo esta perspectiva, en primer lugar porque la Fundación Renacer Afrocolombiano, donde se realizó el ejercicio de la práctica educativa e investigativa, es habitada por una amplia gama de subjetividades (e incluso de una amplia gama de sujetos sociales respecto a lo racial como veremos más adelante) que necesariamente hay que escuchar. Y, más allá de enmarcar las subjetividades en un discurso general, como diría Stuart Hall (2014): “es a la diversidad y no a la homogeneidad de la experiencia negra que debemos prestarle nuestra indivisible y creativa atención. Esto no es solo para apreciar las diferencias históricas y experimentales dentro y entre las comunidades, regiones, países y ciudades, entre culturas nacionales, entre diásporas, sino también para reconocer los otros tipos de diferencias que ubican, posicionan y localizan a la gente negra.” (Pág. 327).

4.2 De sujetos a agentes, de subjetividades a acción comunicativas

Entendiendo las dimensiones subjetivas de la identidad como categoría de análisis, y los direccionamientos políticos pertinentes frente al interés de abordarlas ¿De qué formas habría que proceder para trabajar con estas desde el enfoque cualitativo socio-crítico?.

En principio es necesario asumir el interés emancipador y liberador de la investigación social que proponen Quiroz et al. (2002). El enfoque cualitativo sociocrítico busca, bajo un posicionamiento ético y político, la transformación de las estructuras de dominación que configuran la realidad de los sujetos sociales. La investigación que trabaja con subjetividades juega un papel importante dentro de este proceso, al permitirle a los sujetos en colectivo exponer sus realidades e interpretaciones sobre las mismas. Traer las realidades de los sujetos a los espacios investigativos significa problematizarlas, sin embargo, dicha problematización debe ir de la mano con el asumir una posición: “El interés de emancipación y liberación “reclama relaciones de sujeto a sujeto, donde no solo hay que “saber hacer” o “saber ser”, además es preciso “saberse” y “reconocerse”

como protagonista de la historia.” (Pág. 37). El lugar de enunciación de las comunidades debe ir más allá de ser “simples” emisores de sus experiencias; deben convertirse en receptores críticos de las mismas.

Convertirse en un receptor crítico de la propia experiencia también demarca un cambio en el conocimiento de ésta, el cual, comienza por la forma del pensamiento bajo la cual abstraemos dichas experiencias. Sobre el punto planteado anteriormente Alfonso Torres (2020) citando a Jürgen Habermas, nos aclara que el conocimiento se edifica a través de una relación entre las experiencias (la praxis concreta de una época) y los intereses teóricos y extrateóricos. Aparece entonces la figura de “intereses constitutivos” para enmarcar que cada saber producido sigue una dirección; para Habermas (2023 [1968]) existen direcciones técnicas, prácticas y emancipatorias. Estas direcciones demarcan el uso de los saberes. Podríamos entender la dimensión técnica y práctica como formas de reproducción operativa de los saberes; aquí hay que llamar la atención sobre la importancia de alejar nuestras investigaciones pedagógicas y educativas de estándares de medición de la “calidad” de la enseñanza, desde su operatividad y la eficiencia de la reproducción de saberes únicamente técnicos y prácticos. Por esto, necesitamos de la crítica y, por ende, de la conciencia.

Lo anterior no representa ni un ápice la utilidad de la obra de Habermas para esta investigación, así que siguiendo su estela propositiva, las Ciencias Sociales como teoría crítica o “ciencias de la acción”, entregan a la sociedad la capacidad de ejercer. Se hace necesario pues pasar de una concepción meramente descriptiva, a una, si se quiere, prescriptiva, o más bien ética, a la hora de hablar de consideraciones cualitativas. Esto influencia a nuestra perspectiva de investigación pensando en las posibilidades resolutivas que pueden emerger del mismo proceso de involucración con las comunidades. Si bien tomo una gran distancia de los ejercicios de Investigación Acción

Participativa (IAP) puesto que consideraría poco serio establecer dichas pretensiones en un trabajo monográfico de esta naturaleza, quisiera abrir a lo largo del documento tentativas respecto al tránsito (sutil) de la mirada e implementación socio-científicas, a la delegación de una “conciencia de acción” que se deriva pues, en una “conciencia de acción identitaria”. ¿Y cómo hacerlo desde el ejercicio investigativo?

Habermas haría parte de otro tipo de filosofía del lenguaje distinta al estructuralismo saussureano, más bien cercana al pragmatismo inaugurado por Ludwig Wittgenstein (1925 y 1950) y seguido por diversos teóricos de los “actos del habla” y del lenguaje. En su libro *Cómo hacer cosas con palabras* John L. Austin (citado por Habermas(2023 [1968])), al analizar los usos *no descriptivos* del lenguaje coincide con los preceptos fenomenológicos de construcción de la realidad antes mencionados (para este aspecto inicial véase inclusive a Lacan, Rorty, o al mismo Wittgenstein etc.). Sin embargo, el paso de la construcción de la realidad fenomenológica a la realidad del giro lingüístico (en una expresión investigativa/metodológica), precisamente se encuentra en la capacidad de acción cuasi ilimitada que supone la construcción del sentido a contraposición de la concepción del fenómeno. Argumento esta capacidad de acción cuasi ilimitada del lenguaje desde la diferenciación que establece Eduardo Restrepo (2012) entre discurso y lenguaje: “el discurso puede ser definido como lo que ha sido dicho, en campos de poder y con efectos de verdad concretos. La lengua, en cambio, es lo que ha sido dicho más lo que puede decirse.” (pág. 82).

Nos acercamos más a la concepción de *acción comunicativa* de Habermas. La tarea del investigador social no solo está en registrar el compendio de acciones y condiciones de acción que orbitan una comunidad, eso lo sabemos de forma casi automática; pero, por resolutivo que suene, tampoco está actuando en los individuos aun cuando dicha acción resultase beneficiosa. Y

justamente aquí quisiera establecer una ligera distancia con Hall. Y es que si para éste las identidades son estratégicas, en términos de Habermas, no están orientadas hacia una acción social para el entendimiento, sino sobre una acción social para el éxito. En otras palabras no es un registro de fenómenos (como estrategias), ni mucho menos una reconfiguración vertical de fenómenos (que busque ampliar el éxito). 1) Tomando la recuperación de Brezinka (1990) de la teoría de la acción weberiana dentro de la educación, sin darle la razón en absoluto considero de suma importancia rescatar el concepto de “*interacción*” no solo dentro del proceso educativo, sino en la misma investigación educativa y social. Es un cambio sencillo pero drástico el pasar de la acción a la interacción. 2) Ni la acción ni la interacción pueden ser cualquiera. El concepto va agarrando forma, ahora es una *interacción comunicativa* (guiñando a Habermas pero sin caer completamente en él). Es interacción comunicativa, porque como mencionamos anteriormente no se preocupa por tratar fenómenos sino por *hacer cosas con palabras*. 3) Abrir entonces espacios de interacción comunicativa, evidentemente requiere de la comprensión misma del orden contextual (donde sucede la acción) ¡pero no un contexto que hace las de fondo de la interacción!, sino uno que *es* una interacción en sí.

Todas las consideraciones anteriores le exigirían a la implementación en campo no distraerse con lo dado, y esto incluye en cierta manera la estructuralidad de las enunciaciones, más bien con lo semánticamente posible en la interacción comunicativa. Esto no significa ignorar las complejidades de los lugares de enunciación de los sujetos (desde los menos a los más tangibles y objetivos), más bien significa invertir el abordaje de los mismos, o al menos *trabajar con la esencia del fenómeno*. Esto último lo planteará Estela Quintar en sus diversas obras sobre la *didáctica no parametral y la pedagogía de la potencia* cosa que profundizaré más adelante; sin embargo dejo

por sentada mi posición: 1) la esencia sólo es posible como acto del habla/discursivo, puesto que no hay otra forma de establecer significaciones; 2) el acto sólo se asegura emancipatorio a través de la conciencia y, 3) la conciencia sólo es posible gracias a la diferencia¹².

Resumamos, para esta investigación se tendrá en cuenta un desplazamiento: de la concepción de una realidad del contexto investigativo¹³ intersubjetiva (fenoménica) a la de una realidad intersubjetiva e interactiva (actos del habla/discurso). La realidad como una construcción intersubjetiva presenta una necesidad de construir y utilizar conceptualizaciones sensibilizadoras y marcos referenciales flexibles (dentro de lo posible); es decir, comprensiones interdependientes de la realidad. Y con todo el planteamiento anterior asumimos que la *realidad interactiva* también supone ejercer *epistémica y gnoseológicamente* esas mismas conceptualizaciones, siendo este uno de los objetivos fundamentales del proceso. Sumado a esto, resaltamos que para desempeñar ejercicios de interacción comunicativa, es necesario entender la dimensión político-histórica componente de las identidades y representaciones; lo que posteriormente llamaremos *consciencia identitaria*. Y por supuesto, la consciencia político-histórica no puede ser posible sin en principio ser capaz de destacar radicalmente la diferencia. El objetivo, por ahora investigativo, está en la potenciación de un sentido crítico de los sujetos a través de una acción del habla/discursiva que haga presentes y conscientes los procesos de construcción identitaria y de las representaciones del otro racializado. Siendo solamente el comienzo.

¹² Dirá Derrida (1972) que radicalizar el pensamiento de Saussure, implica establecer como foco la diferencia que representa la producción de un significante y no la generalidad que podemos encontrar en los significados estructurales

¹³ Digo del contexto investigativo teniendo en cuenta que no estamos investigando sobre un escenario netamente discursivo, sino más bien, sobre un escenario ligado a la acción

4.3: La práctica pedagógica cómo instancia investigativa desde las discursividades, pretensiones de validez y actos del habla.

El siguiente desplazamiento lo encontramos en las herramientas que directamente nos van a permitir acercarnos a la recopilación y análisis de la realidad social. Este nace de la pregunta de cómo registrar en el ejercicio inductivo la interacción comunicativa ocurrida en los procesos de práctica y, a su vez, su relación con la teoría, y esto articulado al objetivo metodológico que emerge de la problematización hecha en el estado de la cuestión. Mi apuesta consideraría que la entrevista cualitativa y la observación son capaces de registrar fenómenos más no la acción comunicativa que sucede en cuanto estos se hacen presentes. Si la entrevista cualitativa es un intercambio y una interacción como plantean Bonilla y Rodríguez (1995) 1) es el análisis del lenguaje el único capaz de mediatizar las intervenciones, las *pretensiones*. Evidentemente esta realidad es asumida por la entrevista cualitativa, sin embargo, 2) hay que ser cuidadosos para no poner el foco de atención en el mensaje narrativo. La pregunta ahora es por el uso del lenguaje, no exclusivamente del léxico o el vocabulario, sino más bien, en términos de Habermas (2023 [1968]) 3) el uso del lenguaje cómo acto del habla; a mi modo de ver, este supera el mensaje narrativo, porque es capaz de registrar y potenciar *pretensiones* y no sólo narraciones.

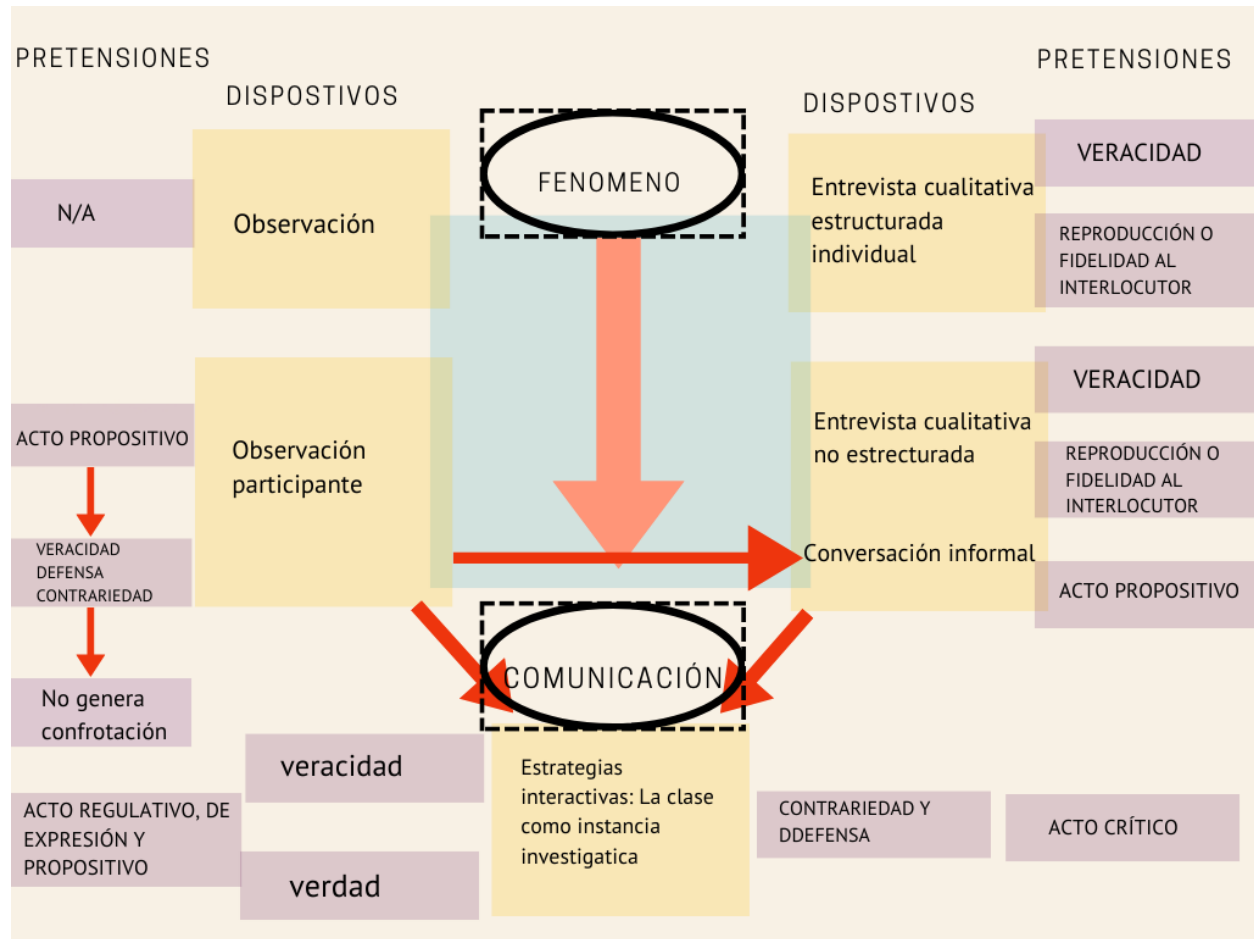
Para Habermas (2023 [1968]), las pretensiones de validez del discurso pueden dividirse en 4 clases: pretensiones de inteligibilidad, verdad, corrección y veracidad. Estas no aparecen de forma individual en cada uso, acto u expresión, sino que más bien se interrelacionan de forma jerárquica entre ellas; de manera que puede existir una pretensión dominante. Y según identifiquemos la pretensión que resulta dominante, el acto será de tipo *constatativo* (descriptivo o afirmativo), si su pretensión es la verdad; *regulativo* si su pretensión es la corrección y; *expresivo* si su pretensión es la veracidad. La pregunta resulta tentativa: ¿Pueden la entrevista cualitativa y la observación no

encontrar, sino, *hacer* esas pretensiones dentro una intervención? Aquí existen 2 preocupaciones que nos interesan: 1) La lógica de la pregunta y la respuesta limita las pretensiones y, por lo mismo 2) la posición del investigador también limita las pretensiones. Mi argumento radica en la configuración particular de los lugares de enunciación dentro de una entrevista. Aunque es evidente que en la mayoría de los casos las y los entrevistados toman una actitud expresiva en su discurso (discurso en términos de Habermas) la pretensión dominante tiende a ser o bien la inteligibilidad, o, más grave aún, una suerte de pretensión de reproducción o fidelidad al interlocutor (decir lo que el otro quiere oír); este aspecto puede ser subsanado con las *entrevistas a grupos focales*, pero sigue existiendo cierta rigidez. Existe una diferencia radical en la forma de expresión que podemos identificar cuando sostenemos conversaciones “informales” con esos mismos sujetos que entrevistas, pero resultan poderosamente interesantes las formas de expresión. Éstas suelen ser cercanas no sólo a pretensiones de verdad o veracidad, sino de defensa y contrariedad fuertes que se convierten no sólo en actos regulativos sino críticos, o al menos, *propositivos* (aunque lo parezca no todos los actos de habla son propositivos, algunos son sólo reaccionarios o reproductivos).

Para el caso de la observación, si se ejecuta desde una lógica participante, le otorga la posibilidad al investigador de contemplar los juegos lingüísticos de un grupo casi en su máximo esplendor. Con un nivel de pretensión de fidelidad muy bajo. Sin embargo, y contrario a la entrevista, la observación sólo permite acceder a la acción en un contexto donde es contingente la emergencia de algunos objetos de investigación. La cotidianidad es un elemento sumamente poderoso en la investigación donde la realidad, según Bonilla y Rodríguez (1995) es “actuada y narrada”. Sin embargo, requiere de un grado de intervención por parte del investigador para que la discusión, problematización y el análisis no sucedan exclusivamente en la sistematización de los datos. Por

lo mismo, el ejercicio de interacción comunicativa dentro de la investigación, pierde fuerza. Ambos instrumentos clásicos, con la suficiente reflexión, pueden ayudarnos a construir un gran dispositivo que pueda captar en su totalidad a la interacción comunicativa:

Figura 11. Del fenómeno a la esencia y la clase como instancia investigativa



Nota. Elaboración propia

La apuesta, claramente indicada por el título de la sección, está en utilizar la clase como instancia investigativa. Hasta ahora hemos planteado algunas justificaciones de las formas en las que podemos integrar otros procedimientos e inferencias, sutiles pero contundentes, sobre algunos métodos frecuentemente reproducidos en la investigación social. Si bien, dentro del capítulo posterior, se brindará la totalidad de elementos para la comprensión final de mi apuesta

metodológica, resultaría pertinente revelar (quizá de forma prematura) la estructura de uno de los dispositivos. Esto teniendo en cuenta que la naturaleza de su funcionamiento no reside en el ejercicio en aula, sino en la posterior decodificación de su registro. Me refiero al afamado diario de campo. La pregunta con la que finalizaremos será: ¿Cómo hacer y cómo interpretar un diario de campo desde la interacción comunicativa?

Al fijarnos en la figura 12, además de toda la lógica tras ella que la fundamenta, podemos notar que estamos buscando reconocer una serie de pretensiones que ocurren en diversas situaciones de diálogo (comunicación). La idea es ir algo más lejos de la descripción de las características fenomenológicas de las subjetividades, para identificar de forma más eficaz cómo estas se ponen en juego y cómo construyen una identidad entonces. ¿En qué medida podemos describir los actos comunicativos a través de un diario de campo?: En la medida en la que podemos anclar las pretensiones a los objetos que emergen (y que no están constituidos *a priori*) en el campo. ¿Y de qué forma hacemos eso?

Para esta instancia tomaré prestados 4 componentes que constituyen el discurso en la obra de Michel Foucault (1969): Objetos discursivos, Sujetos discursivos, Conceptos discursivos y Estrategias discursivas. Aunque aparentemente Habermas y Foucault no se mezclen, vamos a reconciliarlos; y es que el fin de esta investigación está en reconciliar las perspectivas pragmática y estructural del lenguaje. Y, no me dejarán mentir cuando digo que estos componentes poseen una presencia mucho más sencilla de identificar que las pretensiones por sí solas. Así, de forma más bien simple, lo que busco reconocer dentro del ejercicio de campo son ciertos componentes del discurso que definiré a continuación. Pero antes que nada, vale la pena aclarar que si bien dichos elementos hacen parte de la arqueología foucaultiana, aquí sufrirán algunas alteraciones

que favorezcan al análisis de la interacción comunicativa; esto con el fin de lograr captar un movimiento y mecanismos identitarios que no colapsen ni en la estructura ni en la agencia.

- **Objetos:** Representan aquellos ejes bajo los cuales se articula el discurso, es decir, a lo que el discurso le quiere adjudicar una existencia particular.
- **Sujetos:** Representa no a quien enuncia el discurso en la inmediatez sino a quién se apela para darle validez al mismo; las personas (cómo estatuto, ej. Doctores, profesores) e instituciones que lo producen.
- **Conceptos:** Representan las formas en las que cada discurso organiza la información sobre sus objetos.
- **Estrategias:** Representan las formas *posibles* en la que un discurso puede desplegar sus objetos, conceptos y enunciaciones según cómo está organizado. “(...) una modificación en el principio de exclusión y posibilidad (...) un haz complejo de relaciones que funcionan como regla” (Pág. 91-99)

Lo que revela cada uno de estos componentes, tanto en su conjunto como en sí mismos, es suficientemente relevante cómo para realizar una investigación sólo con dichos resultados. Sin embargo, sumando a eso, lo que me interesa es visualizar que pretensiones y actos se pueden identificar tras cada elemento. Entendiendo la naturaleza de los actos y pretensiones anteriormente expuestas podemos llegar a la siguiente conclusión: es necesario comprender el uso de los componentes del discurso para comprender las pretensiones que emergen de cada uno. Un objeto discursivo puede potencialmente responder a una pretensión de verdad, de inteligibilidad, de corrección de veracidad, de defensa o contrariedad, todas con el mismo nivel de posibilidad; incluso siendo relevante el medio de enunciación. Sobra decir que resulta imperativo realizar

inferencias inductivas en respuesta del origen de cada pretensión, sin ser así en la caso de los componentes del discurso al menos por ahora. De esta forma, el esquema para realizar dicha recopilación de datos y análisis sería el siguiente:

Diario de campo N.1		
Fecha:		
Lugar:		
Objetivo:		
Descripción		
Actividades		Reflexión general
Potencialidades didácticas:		
Descripción analítica		
Componentes discursivos		Pretensiones dialógicas
Objeto	A: B: C: D: (...)	Sobre objeto A Sobre objeto B Sobre objeto C Sobre objeto D (...)
Sujeto	A: B: C: D: (...)	Sobre sujeto A Sobre sujeto B Sobre sujeto C Sobre sujeto D (...)
Concepto	A: B: C: D: (...)	Sobre concepto A Sobre concepto B Sobre concepto C Sobre concepto D (...)
Estrategia	A: B: C: D: (...)	Sobre estrategia A Sobre Estrategia B Sobre estrategia C Sobre estrategia D (...)
Formas de enunciación reconocidas en campo/ Dispositivos		

Llegados a este punto hemos culminado la fase 2 que se encargó de abordar la cuestión de la identidad desde las teorías del lenguaje aplicadas a las Ciencias Sociales. Recordemos que los objetivos que dinamizaban este capítulo y el anterior, pretendían: la “determinación del problema

de la identidad afrocolombiana y su resonancia en las iniciativas comunitarias” y el “desarrollo de un aparato interpretativo y procedimental capaz de dar cuenta de los movimientos y mecanismos propios de un proceso de construcción identitaria”. El capítulo número 3 se encargó de establecer las bases conceptuales para caracterizar una idea acerca del funcionamiento de la identidad cómo proceso, especialmente a través de lingüística estructural y la semiología; que nos permitió determinar el problema de la identidad afrocolombiana. De igual forma en el capítulo 4, además de aportar en las bases conceptuales, se establecieron los elementos discursivos y comunicativos a revisar en el contexto, además de proponer un formato de recolección y semi-interpretación de los datos. De esta forma, estos logros junto con lo desarrollado en el capítulo como tal nos sugieren contemplar los siguientes objetivos para la siguiente fase:

*Diseñar una propuesta de interpretación pedagógica e intervención didáctica capaz de integrar las 3 dimensiones del sujeto (fenoménico, estructural y agente) entendidas desde las teorías del lenguaje en la fase anterior.

*Analizar desde lo encontrado en la clase como instancia investigativa, el estado de las identidades y las posibilidades formativas de tramitar estas temáticas desde una situación de aprendizaje.

Capítulo 5. A propósito de una propuesta pedagógica: ir contra la pedagogía del formato y la automatización de la imaginación pedagógica

En los últimos dos semestres de desarrollo de este proyecto, sin dudas, una de las diferencias y vicisitudes más grandes fue la cuestión de la propuesta pedagógica. Aunque el horizonte de la investigación (y de la carrera en sí) desde un inicio proyectaba un irremediable encuentro con la formalización de una iniciativa educativa, es la hora, y nunca dejé de sentir angustia de aterrizar. Se nos ha dicho hasta el cansancio que ser maestro requiere de planeación, y no me mal entiendan, si bien el despliegue didáctico y pedagógico tiene un papel de relevancia indiscutible en la práctica docente, mi angustia aparece particularmente cuando percibo que dichos despliegues emergen como formas de saber instrumental. El mundo docente está impregnado hasta la saciedad de formatos.

Tanto quemarme las pestañas buscando la mejor entrada del componente pedagógico a esta proyecto, paradójicamente, resultó más en una constante reafirmación y reconocimiento propio que en otra cosa. Soy un intelectual profundamente desorganizado; esta cualidad me ha generado muchos problemas a la hora de esquematizar mis ideas, lo reconozco. Sin embargo, considero que esta misma me cualidad me ha llevado a desarrollar un olfato crítico respecto a las reflexiones pedagógicas; o al menos un serio disgusto por el estándar. Una reflexión pedagógica y didáctica no debería basarse en la búsqueda de las formas más eficientes para que las y los estudiantes aprendan mejor, aun cuando éstas muchas veces se disfracen de procesos activos, entretenidos y dinámicos; prefiero situarme en un proceso de imaginación pedagógica.

Me pienso una imaginación pedagógica de la mano de Estela Quintar (2008) como una didáctica no parametral¹⁴. Es decir, como una forma de encontrarle sentido al desarrollo de una práctica educativa, más allá de lo esquemático, más allá de la pedagogía de la fórmula y el formato, que dependen de que tan llena está la fórmula o el formato o de cuantas casillas están tachadas. Con fórmula y formato no solo me refiero a los modelos de secuencias y diseños didácticos que tanto sufrí en la carrera, por cierto, sino al fetiche de lo resuelto. De la mano de la crítica que hace Estela Quintar (2010) a “*la pedagogía bonsai*” que busca reducir al sujeto a cumplir con los esquemas parametrales de un formato educativo. Aunque por supuesto la organización de los procesos es importante, allí no termina la imaginación pedagógica, ésta no debería colapsar en la aplicación del diseño o la secuencia. Y de aquí se sigue mi propuesta. De un abordaje honesto y ético bajo un compromiso político-pedagógico-teórico, que se posicione en contra de lo que considero emerge como una automatización de la orientación teórico-pedagógica de los proyectos de grado de la universidad.

No siendo más, tomaré este importante capítulo como espacio de reflexión e imaginación teórico-pedagógica, frente al cómo podemos afrontar la cuestión de las identidades y representaciones raciales en los ambientes educativos; entendiendo el mar de consideraciones que se plantearon en los anteriores capítulos. Busco mantener un hilo, una conversación con varios autores referentes a la pedagogía y las ciencias sociales desde la siguiente premisa: 1) Puesto que existe un proceso de construcción de los sujetos, mediado por instituciones representativas de la sociedad, se hace necesario preguntarnos por el papel de la escuela y los ambientes educativos en la mediación entre las estructuras raciales y los individuos, cuyo resultado produce un régimen de identidad raciales concretas. 2) Asumir que las prácticas educativas activan unos mecanismos identitarios

¹⁴ De ahora en adelante DNP

particulares, nos obliga a pensar en cuáles son esas formas ideológicas que se producen y reproducen desde las lógicas raciales en los escenarios educativos. 3) Como reflexionamos anteriormente desde Hall, existen subjetividades emergentes en los espacios de formación y socialización que constantemente (aunque no siempre conscientemente) están reevaluando su inscripción a los regímenes y políticas de la diferencia, para este caso, raciales. Y 4) Requerimos potencializar las subjetividades y permitirle a las formas de significación tener espacios de acción cuya única orientación no sea el éxito, sino el entendimiento del otro; es decir, espacios de acción comunicativa.

El siguiente apartado, que será la primera parte de la construcción de la propuesta, se encargará de abordar, justificar, responder, discutir y concluir estas premisas de cara a la fundamentación de un proyecto pedagógico para desenmascarar y repensar las identidades y representaciones raciales existentes en la Fundación Renacer Afrocolombiano y cualquier otro espacio educativo que se problematice desde esta perspectiva.

5.1 Pedagogía crítica para identidades y representaciones críticas: Fundamentaciones pedagógicas y didácticas

El desarrollo previo a este capítulo nos plantea que la perspectiva bajo la cual se construye esta propuesta pedagógica tiene que ver con la generación de identidades y representaciones raciales fuera de la esencialidad; sin embargo, vale la pena hacer unas cuantas aclaraciones. Como mencionábamos en el capítulo 3, nos valimos de Hall para decir que una identidad se vale de una sutura entre componentes estructurales y componentes relativamente subjetivos. No todas las identidades son extremadamente opuestas a las políticas de la diferencia derivadas de la etnización. En mis primeros acercamientos de la Fundación Renacer Afrocolombiano, me di cuenta de que,

aunque los elementos estructurales y subjetivos siempre están en tensión, se desarrollan inherentemente afectividades hacia *experiencias colectivas* provenientes de la tradición afrocolombiana etnificada que tiene que ver con la experiencia de cada sujeto. Como dije al principio, la idea no es autorizar que identidad o representación es mejor o peor. En últimas, lo que se busca es auspiciar un proceso de autoconocimiento, que amplie el campo de experiencia de los sujetos, tanto como sus horizontes de expectativa, al mostrarles la posibilidad de la desnaturalización.

La posibilidad de la desnaturalización no ve en sí misma un fin último más que la potenciación de las subjetividades. Desnaturalizar es a su vez, desde la imaginación fanoniana, desalinearse al sujeto colonial. Requerimos entonces de dinámicas de concientización, racionalización (respecto al hacer presentes los mecanismos inconscientes) y sobre todo crítica, que sean capaces de poner en cuestión las estructuras sociales, bajo las cuales emergen las consideraciones sobre la realidad; es la intención ético-política de la comprensión del mundo que se habita. Dicha comprensión comienza precisamente por su desnaturalización como diría Freire (2001); aunque nuestros contextos se vean producidos por ciertas condiciones de existencia que inmovilizan nuestra relación con el mundo, este no es el final del camino. “Esto no significa negar los condicionamientos genéticos, culturales, sociales a que estamos sometidos. Significa reconocer que somos seres condicionados, pero no determinados. Reconocer que la historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo.”

(Pág.21)

Considerando los planteamientos de la pedagogía crítica latinoamericana que emergen del pensamiento freireano y su propuesta de desnaturalización, en cuanto esta se entiende como “un campo interdisciplinario que, desde diferentes perspectivas críticas, reconoce la dimensión ética y política de la educación” (Ortega. 2018. Pag.127), resulta ser es el mejor enfoque para abordar esta

propuesta. Y era necesario todo el abordaje teórico anterior, para encontrar la problemática central que nos ayudaría a determinar la corriente pedagógica que podría ayudarnos a diseñar nuestra propuesta. Vale la pena reflexionar entonces el cómo estamos escogiendo nuestros enfoques pedagógicos y didácticos en la licenciatura, la facultad y toda la Universidad Pedagógica Nacional. Para esta sección del proyecto, me planteo preguntarle a la pedagogía crítica como conversar con las identidades y representaciones raciales emergentes en un ambiente educativo, teniendo en cuenta todos los detalles que resumimos en los capítulos anteriores. ¿Qué puedo decirle yo como maestro a estas identidades? ¿De qué formas? Y ¿Bajo qué compromisos y posicionamientos?

5.1.1 Crítica pedagógica y compromiso ético político

Para empezar, Estela Quintar (2018) nos hace un llamado clave, y es el de “sacar de la obviedad académica un concepto que pareciera estar muy instalado en los decires de quienes compartimos sentimientos de transformación y cambio socio cultural en los espacios, podríamos llamar, de formación de sujetos y producción de conocimiento” (Pág.15), Quintar se refiere al concepto de *crítica*. Enseñar ciencias sociales presupone una posibilidad privilegiada dentro del terreno de la educación para desarrollar y promover el pensamiento crítico. Sin embargo, puede que la democratización del concepto de crítica y su naturalización, nos esté alejando de dicha posibilidad. Quintar propone que la crítica supone en principio un alejamiento de lo dado, es decir, un movimiento en todo caso, que supone un movimiento hacia una *racionalidad dialéctica e histórica*. Desde esta perspectiva, el pensamiento categorial es el dispositivo metodológico más importante.; este permite precisamente configurar histórica y socialmente el orden semántico de nuestras teorías y, sobre todo, lo que es la apuesta de mi propuesta pedagógica: permite configurar histórica y socialmente el orden semántico de nuestras experiencias.

Remitir las experiencias a una lectura, a una evaluación en sus condiciones estructurales potencian la conciencia histórica, la conciencia social, la conciencia racial para nuestro caso. Por supuesto esto requiere de someter nuestros presupuestos raciales a una sospecha, que no es solo histórica sino total. Sobre lo anterior Quintar habla sobre “(...) poner bajo sospecha los fenómenos que se evidencian pero que también hacemos emerger de la realidad” (2018. Pág. 20), es decir que lo que debemos cuestionar no es tan solo el mundo, sino a nosotros mismos. La crítica no es solo una ponderación de las características que componen los fenómenos o nuestras acciones, es también una discusión sobre posibilidad.

Nuevamente, se hace necesario resaltar el papel de la experiencia, de quién vive y es afectado por dichas experiencias. Una experiencia no se contempla en calidad de ente, sino en calidad de sujeto. Cuando plantea Quintar de la mano de Zemelman (2007) la amplificación o la potenciación de las subjetividades considero que éste proceso depende directamente del conocimiento respecto a la formación de dichas subjetividades; es una cuestión Spinozista, pero inversa: conocer las condiciones que me determinan no suprime mi libertad, al contrario ¿Qué mayor libertad que volvernos contra la injusticia que algunas de estas condiciones generan?. Por lo mismo, la crítica sobre los procesos de racialización, a partir de la categorización de las experiencias y la conciencia hace de la enseñanza un proceso personal y político.

Con esto en mente, es decir, considerando que la mejor forma de tratar de enseñar cuestiones raciales (específicamente las identidades y representaciones) es a través del uso de las experiencias como recurso principal (además de todos los filtros por las que éstas transitan), Quintar, nuevamente, plantea pues una forma de implementación didáctica de esta necesidad. El tratamiento pedagógico y didáctico de la cuestión racial busca desintegrar el concepto de lo afro y lo negro. Con desintegrar el concepto me refiero a ponerlo en juego y en evaluación a partir de las

diferentes experiencias (imágenes acústicas) que emergen de la existencia como ser racializado, y como ser que convive dentro de sistemas sociales racializados. La didáctica no parametral es una propuesta educativa que apuesta precisamente por el papel de la experiencia en la construcción del aprendizaje. Éste dado a través de la promoción de sentidos, partiendo precisamente de la crítica histórica.

Ahora bien, considero que es del concepto de crítica histórica donde nace el tan importante concepto de conciencia. De cara a asumir los procesos de la pedagogía crítica desde una actitud confrontativa de ciertas concepciones de la conciencia, como lo hace Quintar con la crítica, finalizo esta sección con la siguiente reflexión.

Haré un breve acercamiento a la obra de Fanon, por ahora no directamente en él sino de la mano de un maestro como José Alejandro De Oto (2003). No hay mejor tema para realizar esta lectura que la historicidad en su obra. Comencemos por decir que Fanon va a hacer una negación categórica a cualquier matriz ontológica del Ser, y es necesaria esta aclaración ya que de lo que se podría partir para entender la posición de Fanon acerca de una historicidad que le otorgue algún sentido a la existencia humana (como la trascendencia), es una que cuestiona el acceso de aquellos sujetos sometidos históricamente a la modernidad, precisamente a una historicidad narrada desde la modernidad. A interpretación de De .Oto, Fanon dirá:

no permiten sostener la idea jasperiana de una historicidad casi equivalente para todos los sujetos. Una historicidad que puede trascender los contextos inmediatos en razón de la búsqueda de lo eterno histórico, más allá de las causalidades regulares. En este primer momento de *Piel negra...* no hay espacio para la trascendencia porque lo que propone mostrar es la naturaleza de la alienación. Es el retorno paradójico a un recuerdo. Paradójico,

porque es el recuerdo designado por una falta o ausencia, en cierto sentido, de un no-lugar dentro de la historicidad. Y, como tal, puede afectar la estrategia de representación que la idea de la Presencia (*Dasein*) conlleva. Como veremos más adelante (2003. Pág.42)

La historicidad *jasperiana*, la de la transcendencia, en principio no hace tanto ruido. Se podría decir que su eje es la conciencia histórica, que es lo que nos interesa en esta zona de la investigación. Sin embargo, invita a un uso de la conciencia histórica casi que *teleológico* en cuanto supone una negación o un carácter prescindible de la temporalidad:

La conciencia histórica actualiza lo que de hecho es “insustituible, peculiar, individual” y, al hacerlo, le otorga un valor que no perece con el tiempo. Lo peculiar debe actualizarse y en el proceso lo que revela es su permanencia. Por ello, en cierto sentido, lo histórico implica una abolición del tiempo porque por medio de la actualización lo que muestra es su carácter perdurable más allá de todo acontecer y repetición. (2003. Pág. 41)

Se podrían entender dos aspectos cuanto menos problemáticos, que yo puedo identificar en un primer nivel; 1) que lo singular perdura por sí solo (que puede ser una realidad a medias), lo que de cierta forma supondría una “pacificación” del sujeto de cara a preservarlo, y 2) que se ignora la acción social (coercitiva) de cara a lo que puede estar en los márgenes de “lo peculiar” en un sistema mundo *moderno* (y pienso que realmente es por esta razón que no se puede prescindir del tiempo y mucho menos de los acontecimientos al adjudicarle una historicidad al ser humano, de ahí que se le señale de *teleológica*). Fanon va a resaltar “la imposibilidad del colonizado de establecer el vínculo entre la peculiaridad de la existencia, la conciencia de esa existencia y el posible escenario para trascender los límites contextuales más cercanos.” (Pág. 42), entre otras cosas, porque dichos límites no le pertenecen, más adelante veremos por qué.

A este punto nos damos cuenta que la advertencia que hace Fanon, y que vale la pena considerar antes de darle una dirección política específica, por lo menos, a lo negro en Colombia, tiene que ver con las herramientas que utilizamos para pensar lo negro (o en general lo diferente). Lo negro puede alojarse en el colonialismo, en el capitalismo, en lo moderno, lo europeo y, quizá para nuestro contexto, en el neoliberalismo y los diálogos multiculturales que para nada son radicales para las disidencias raciales en Colombia (y mucho menos en Bogotá). Por esta razón traigo este denso, pero en principio necesario cuestionamiento sobre el devenir histórico del ser humano, más que todo con el fin de hacerle un contrapeso a la conciencia histórica de Gramsci, que si bien no se puede catalogar igual de cerrada que la del “marxismo ortodoxo” que denuncia el mismo, su conceptualización del “bloque histórico” peca de ser algo positivista, y sobre todo de, precisamente, agrupar en un bloque el ideal de la labor social del oprimido. Fanón va a decir entonces, según De Oto, que lo que hace imposible una historización del Ser negro en los parámetros de la modernidad, es que el negro no es protagonista (y mucho menos guionista) de la construcción de su historia ¹⁵(y como veremos más adelante de su existencia como sujeto de la modernidad) :

En Gramsci (2022 [1916]), por ejemplo, la crítica y la historicidad encuentran su lugar en el bloque histórico y la clase social en contraposición al capitalismo por un deber histórico, un lugar histórico; precisamente desde la narrativa moderna. Mientras que la de Fanon es precisamente un “*no-lugar*” dentro de la historia. Lo que se tienen que hacer presente y consiente como medida

¹⁵ “Es la toma de conciencia de una historia (Geschichtsbewußtsein) para advertir que dentro de la misma lo que existe para la figura del negro arrojada al mundo es, precisamente, una ausencia de historia (Geschichtslosigkeit) (...) Si la historicidad se encuentra en un curso determinado o en el enfrentamiento a dicho curso no hay lugar para experimentarla, lo que enfrenta el sujeto de la interrogación en el pasaje de Piel negra, máscaras blancas no es ya el desplazamiento de sus propias creencias sobre el lugar que ocupa, sino el vacío representacional. Vacío que precisa y presagia el contenido, recorrido producto de las urgencias políticas y morales.” (Pág. 40-45)

política y ética en la existencia de las personas negras, es precisamente esa deriva, mientras que en Gramsci es el “valor histórico” y la finalidades de “ser lo que se es “ y en ese sentido “hacer lo que se tiene hacer”, es decir el paso de la clase en sí a la clase para sí. La idea de conciencia histórica en Fanon no plasma un “para sí” histórico al menos desde la narrativa moderna de lo negro:

El abandono de la historicidad de Jaspers por parte de Fanon es una suerte de escisión y de ruptura con los órdenes representacionales de la sociedad moderna. Cualquier desplazamiento a ese no-lugar se convierte en crítica y en evidencia de las urgencias políticas y morales. Es la toma de conciencia de una historia, no necesariamente de la historia en general, sino la que escribe la modernidad como proyecto, que arroja la diferencia al exterior, a un espacio indeterminado. (Pág.43).

5.1.2 De lo vital y lo vivido cómo material didáctico: Sobre la didáctica no parametral

Más atrás visualizamos una especie de régimen discursivo donde las significaciones sobre lo afro se disponían de múltiples dimensiones del mundo social y humano para plantear una imagen unívoca e “inequívoca” de lo negro: lo afro (en su generalización y cristalización). Para Quintar (2019) la didáctica no se reduce a la instrumentalización u operatividad de la pedagogía; la didáctica desde esta lógica es filosofía y praxis. Las experiencias vitales al ser el principal recurso de esta propuesta descansan en una base epistemológica como lo es la epistemología de la conciencia histórica, propuesta por Hugo Zemelman. Es una propuesta de reconocimiento de la realidad y las causas que nos condicionan; un reconocimiento de las condiciones del discurso racial para este caso. Quintar (2019) llamaría al discurso texto, texto didáctico. Éste cumple a mi parecer

la misma función del discurso al establecer que hay una dimensión de las experiencias que adquieren precisamente significado en *lo dicho*. No solo nos referimos a los discursos que instituyen las existencias de lo afro, sino de aquellos que, como el componente teórico de esta tesis, busca poner en tensión estas instancias. Todo esto, dice Quintar, (2019) hace parte de “elementos didácticos referenciales” puestos en juego al entrar en una “situación de enseñanza aprendizaje”, podríamos entender bajo la figura de contexto didáctico; lo diferenciamos del texto siempre y cuando en este exista un proceso de comunicación entre quienes constituyen la situación de enseñanza aprendizaje.

La experiencia hace parte de la realidad, como: “La realidad es todo aquello de lo que es emergente el sujeto y reconocido por él” (Quintar. 2019. Pág. 58) tanto los textos como los contextos didácticos hacen parte de ésta. Existe un dimensión fenoménica cargada de una concreción material, como los significados estructurales sobre lo negro que han construido los procesos de identidad y representación esencializados que criticamos, y a su vez, todo fenómeno se relaciona (dentro de la subjetividad y la percepción) con un “orden estructurante del que somos producto y productores, y que podemos interpretar y suponer como lógicas que provocaron dichos fenómenos” (Quintar. 2019. Pág. 59); es decir una *esencia*. Todo contexto didáctico al ser un espacio que alberga realidad, posee fenómenos (estructuras) y esencias (acción), al igual que cada texto. La didáctica se comprende como una relación fenómeno-esencia. Dentro del juego de la Epistemología de la conciencia histórica, estos fenómenos y esencias precisamente están sujetos a las condiciones de existencia socio-político-culturales de un contexto histórico particular; a quien enseñamos no es solo un sujeto pedagógico con características cognitivas particulares, según Quintar es un “sujeto antro-po-pedagógico”.

Plantea Quintar que dentro de esta relación fenómeno-esencia, es absurdo el ejercicio educativo tradicional, de enseñar la cosa, particularmente aquí: “La raza” o “El otro” como fenómeno exclusivamente sin contemplar el contexto y la esencia/ sentido otorgado por cada sujeto. Por esta razón la experiencia es el principal recurso de la didáctica no parametral, porque parte de un sentido que involucre al estudiante en la conformación del proceso de aprendizaje. La didáctica no parametral es recuperar el sujeto en su propio contexto; construir una realidad recuperando la experiencia. El principal vehículo para movilizar todas estas esencias dentro de un ambiente educativo, es la comunicación. Quintar (2019) le adjudica 3 características para tener en cuenta en el trámite de una situación de enseñanza- aprendizaje, en un contexto didáctico:

- -Representaciones: Las formas determinadas bajo las cuales se simboliza (se genera un proceso de mediación fenómeno-esencia) la realidad
- -Vínculos y relaciones: Las formas en las que nos entendemos con el otro, y con el mundo
- -Interactividad: Las relaciones que se conforman en la situación didáctica, entre los sujetos, sus vínculos, sus representaciones, y el cómo los anteriores se movilizan respecto al contexto didáctico.

Cada elemento plantea un orden operativo que más tarde tomaremos en cuenta en un esquema.

5.1.3 Sobre el sentido

La promoción de sentidos es sin dudas la apuesta más importante de la Didáctica no parametral. El conocimiento es el principal constructor de sentidos y significados. Pero no el sentido fantasmagórico y condescendiente con los deseos del maestro. Es un sentido que pasa por la *afectación*, por una *afectación estructurante*. Hay que afectarse, dice Quintar. Un sentido es entonces la contemplación de dos partículas constitutivas de la mediación entre fenómeno y

esencia. De un lado, la partícula Sent (de la palabra sentido) alude al sentimiento, a las emociones, que por supuesto no están separadas de las condiciones de existencia; y la partícula Ido, alude al movimiento que otorga o le otorgamos al sentimiento, un movimiento con dirección, con intención. Es de hecho la manifestación didáctica de aquella frase de Marx que menciona Quintar en un principio: “(...) la crítica no es una pasión del cerebro, sino el cerebro de una pasión” (Marx, 1983. Pág. 247). Los sentidos que podemos promover desde la didáctica no parametral escapan de las lógicas institucionalizadas y hegemónicas de la asimilación de la sociedad, Desnaturalizan, reflejan desde la experiencia la inconsistencia de la realidad.

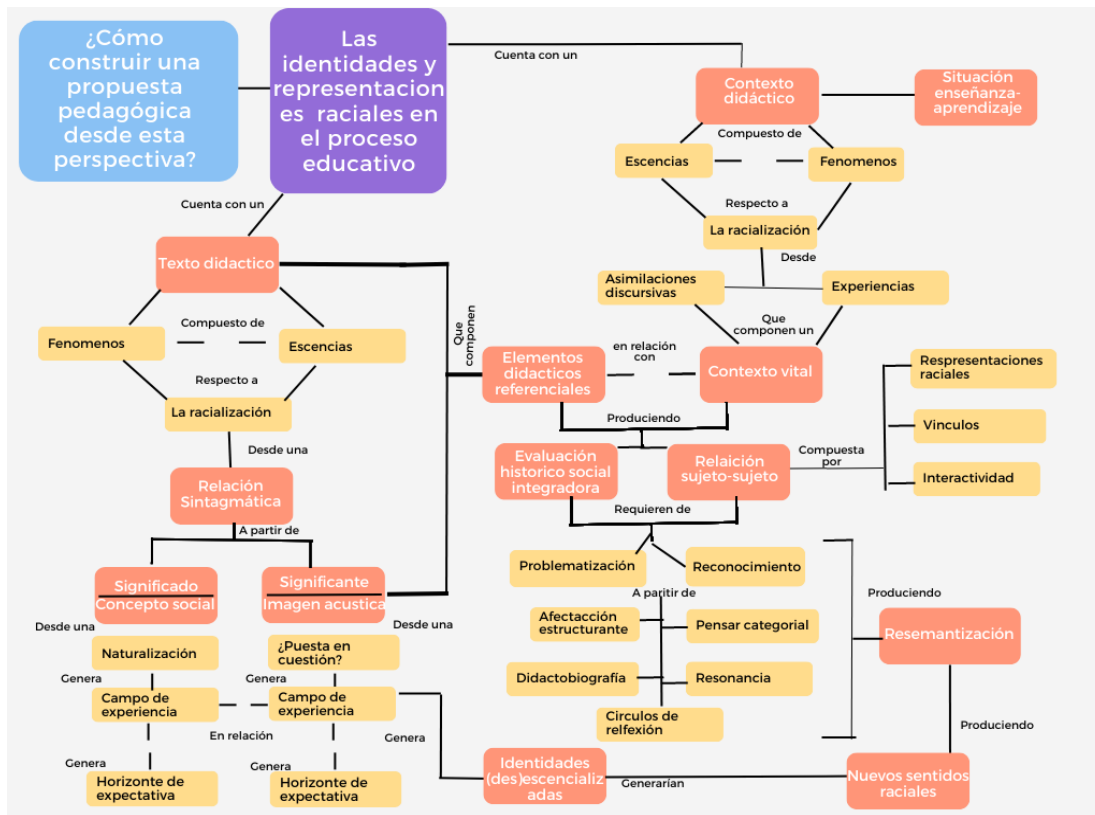
Grisales y Zuluaga (2018) toman los dispositivos didácticos y metodológicos que plantea originalmente Quintar (2010) con el fin de darles una salida no solo dentro de un proceso educativo, sino como una forma de hacer investigación social. Comenzando por las dinámicas de encuentro, diálogo e interacción, la primera instancia didáctica-metodológica son los *Círculos de reflexión*. Éstos funcionan como espacios epistémicos en donde pretendemos reconocernos a nosotros y a los otros, como sujetos, como totalidad, *no sólo como habla*, diría Quintar. Siguiendo con la iniciativa de la exposición, del autorreconocimiento y el reconocimiento del otro, emerge la figura de la *Didactobiografía*. Ésta, al igual que los círculos, es una forma de contar de recuperar la historia del sujeto dentro de las dinámicas históricas y sociales que la permean. Es a su vez, una problematización social de la historia personal. Una vez puestas en juego las experiencias, es decir las movilidades del contexto didáctico, y la problematización y análisis de las mismas, es decir, el relacionar las experiencias con los elementos referenciales del texto, surge un *Proceso de resemantización*. Es éste el proceso clave en la construcción de nuevos sentidos. Aquí se reconocen las afectaciones o marcas vitales de la experiencia, y se propone hacer de estas afectaciones estructurantes de abstracciones y categorías que lleven a la comprensión de las

historias, desde una perspectiva crítica, histórica y revitalizante. Y en última instancia, se propone compartir las reflexiones en un proceso de *Resonancia didáctica*:

Re-sonar es confiar en la capacidad interna del sujeto, es confiar en que las cuerdas interiores que se tocan afectan la dinámica de estar con otros en situación de aprehender-nos, lo que va dejando como registro epistémico que el otro es alguien con quien puedo aprender, a la vez que se configura un sustrato que permite siempre renovados significados de mundo. (Quintar. 2002. Pág. 127)

¡Lo Afrocolombiano requiere una situación didáctica que le permite Resemantizarse, res-sonar y generar sentidos! Tal como hice al cerrar el apartado de la discusión teórico-social me gustaría resumir el esquema pedagógico y didáctico abordado con el fin de hacer más visible la continuación del camino, ya trazado en la figura 11, hacia una propuesta pedagógica. Presentaré un pequeño esquema conceptual:

Figura 12. Esquema conceptual: fundamentaciones pedagógico-didácticas



Nota. Elaboración propia

5. 2 Sobre las posibilidades formativas de una topografía didáctica de los procesos de construcción identitaria: una pedagogía de las lenguas, los oídos y las sospechas

El trámite de una situación didáctica o de enseñanza aprendizaje sobre las identidades raciales debería desarrollar una conciencia racial y, para efectos de esta investigación, planteé que una de las formas posibles para llevar a cabo este proceso consiste en hacer un trabajo topográfico sobre los procesos de construcción identitaria. A la construcción identitaria le subyacen 3 dimensiones del sujeto las cuales no son posibles de aislar a la hora de su formación y análisis integral, los capítulo 3 y 4 nos sugieren que a través del lenguaje nos es posible navegar por estas diversas

capaz. Lo primero es entender al sujeto como receptor de fenómenos que a través de la percepción subjetiva de su realidad es capaz de formar una interpretación sobre ella; este es el sujeto fenomenológico que enuncia los elementos identitarios. Sin embargo, ya abordamos con anterioridad la innegable existencia de unos aparatos ideológicos, artefactos culturales, discursos etc. que influyen la forma bajo la cual las personas acceden y construyen sus realidades; este es el sujeto estructural que ordena los elementos identitarios a partir de ciertos mecanismos de significación. Por otro lado, las personas no solamente son capaces de percibir un fenómeno o someterse a los procesos de significación estructurales, en la misma medida, el sujeto es capaz de convertirse en agente en cuanto conoce sus condiciones y es capaz de anteponérseles a través de la sospecha y la ética; este es el sujeto agente, que es capaz de politizar su proceso de construcción identitaria y reordenando las formas de significación. El acceso a esta profundidad del sujeto es la topografía identitaria, ¿pero cómo la volvemos didáctica?

Por lo anterior se hace clave la apuesta de la didáctica no parametral frente al uso de las experiencias como principal recurso, relacionándolas con el reconocimiento completo del sujeto que las porta: el contexto vital. El contexto vital no sólo nos permite relacionar la percepción de la realidad desde un momento y un lugar, sino desde todos los elementos que hacen parte de la constitución de un sujeto. En cuanto dichos contextos vitales obtienen una movilización al *exponerse*, al *afectarse* y al *resonar*, es cuando los hacemos conscientes; específicamente hacemos conscientes los significados, significantes y sentidos raciales y con ellos las identidades y representaciones raciales. Movilizar los contextos vitales consigue retroceder los procesos de *Catarsis semántica*, es decir, al mover los contextos desestabilizamos la percepción de superación del sentido sobre el otro (racializado); motivamos la sospecha.

La apuesta no parametral, no sólo de la propuesta pedagógica sino de la totalidad de la investigación, emerge en cuanto exploramos las posibilidades del lenguaje-acción para guiar estos procesos de reconocimiento y resemantización. Lo siguiente será presentar un esquema donde confluyan la figura de la topografía (como proceso crítico-analítico), el cronopaisaje (como estructura a interrogar) y el lenguaje (como principal herramienta). Por lo mismo vamos a recoger de forma definitiva las conclusiones a las que se llegó en los capítulos anteriores con el fin de transferirlas a los objetivos y el cuerpo de una topografía. Esta propuesta constará de dos procesos simultáneos: La construcción de un proyecto de intervención didáctica, entendiendo que hasta ahora sólo hemos explorado las consideraciones pedagógicas de la misma, y, a su vez, el diseño de un cuerpo analítico para la posterior interpretación de la implementación en aula.

El primero momento de mis planteamientos que se corresponde al capítulo 1: Estado del arte y al capítulo 2: Una oda al rostro. A través una revisión documental y un primer acercamiento al campo se lograron 2 conclusiones fundamentales que en últimas terminaron construyendo los objetivos principales que coordinaron esta investigación. El capítulo 1 nos llevó a cuestionarnos las formas en las que se investiga la identidad afro: más como sustancia que cómo forma. Encontrándose además que aunque la mayoría de metodologías colapsaba en la descripción de las identidades, aquellas que se remitían a corrientes derivadas de la lingüística y filosofía del lenguaje, conseguían abarcar algo más de terreno. La preocupación aquí se encuentra en los movimientos y mecanismos de las construcciones identitarias al interior de una comunidad particular.

Sumado a esto, el capítulo 2 nos permitió transitar las problemáticas en un nivel más empírico y etnográfico. El primer encuentro con la fundación Renacer Afro además de resultar en el reconocimiento de la propuesta de sentido y rostro propio de la comunidad, nos permitió concluir en la misma dirección del capítulo 1. El orden de las construcciones identitarias se asume

especialmente a un nivel orgánico, es decir la forma bajo la cual podamos reconocer como los elementos identitarios de la fundación se relacionan entre sí, sugiere prioritariamente escenarios de subjetivación/sujeción antes que escenarios de acción, cuya existencia es reducida especialmente sobre la población infante que no suele ser el foco de las actividades externas. Concluimos en que dicha condición termina por privilegiar la construcción de identidades con sustancias emancipatorias, pero en formas pasivas.

Y por último el capítulo 3 y 4 donde exploramos los problemas teóricos y metodológicos de las identidades desde el enfoque lingüístico y de la filosofía del lenguaje concluimos con dos planteamientos. 1) Podemos entender las identidades como signos cuyo proceso de significación está constantemente oscilando entre la prevalencia de un concepto social sobre lo negro, o, por el contrario, su imagen acústica; dependiendo de los mecanismos que los sujetos tengan a la mano para determinar el valor de unos elementos identitarios particulares. 2) A través de la acción comunicativa como mecanismo para la determinación de dichos elementos identitarios es posible lograr que los procesos de construcción identitaria sean conscientes, privilegiando así la conformación de identidades con sustancias y formas emancipatorias.

A raíz de estas conclusiones surgen como respuesta dos ejes articuladores. El primero es la DNP que nos plantea el tratamiento de una situación de aprendizaje enseñanza que integra un texto (estructura) y un contexto (experiencia) didácticos. En respuesta pues a las conclusiones del capítulo 3 la DNP une dos tipos de mecanismos identitarios: los moviliza, los cuestiona, los hace confrontarse. Esto, en un escenario donde además se cuestiona la sustancia (esencia) a través de una evaluación histórico-social y una relación sujeto-sujeto; no sólo sucede una interrogación arqueológica o fenomenológica a la sustancia, sino que la relación sujeto-sujeto presente en técnicas como el círculo de reflexión, la didactobiografía y la resemantización privilegian procesos

de acción comunicativa al interior del aula. Así las cosas, al interior de esta propuesta buscaré promover los siguientes sentidos en razón de tratar las *formas* que están guiando los procesos de construcción identitaria de las y los sujetos de la fundación Renacer Afrocolombiano:

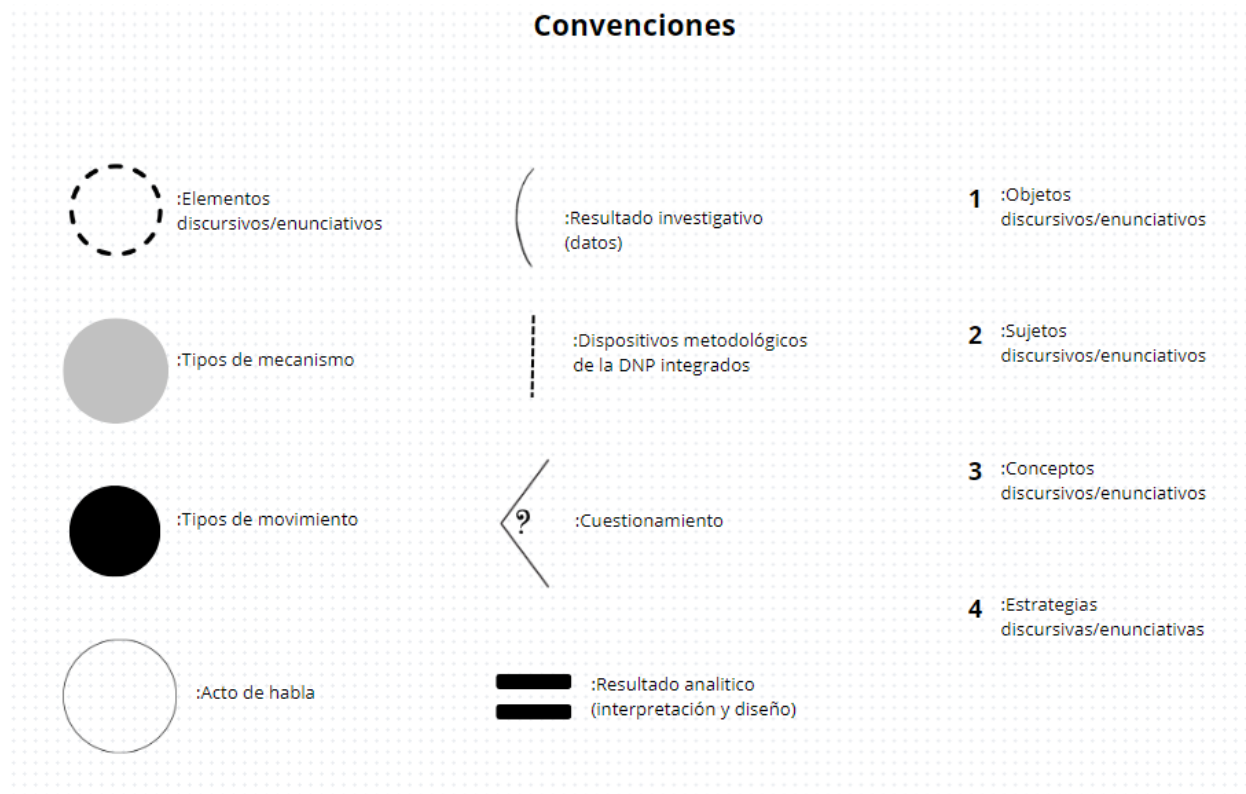
- Potencializar la capacidad del *decir*, o sea, el incluir a la experiencia de aprendizaje mi contexto vital, entendiendo que es desde allí que puedo reconocer los elementos, mecanismos y movimientos de mi construcción identitaria. Decir supone poner mis circunstancias en acción comunicativa.
- Potencializar la capacidad del *escuchar*, es decir, el incluir la experiencia del otro en la comprensión de mi contexto vital, entendiendo que es desde allí que puedo analizar relacionar mi proceso de construcción identitaria con el mundo. Escuchar supone poner las circunstancias del otro en acción comunicativa.
- Potencializar la capacidad del *sospechar*, es decir, el *desincluir* de mi contexto vital las respuestas predeterminadas a los problemas del mundo, entendiendo que es desde allí que puedo motivar movimientos activos en mi proceso de construcción identitaria. Sospechar supone poner las circunstancias del mundo en acción comunicativa.

Contamos entonces con una esquema procedimental que responde a las conclusiones planteadas a la largo del texto, pero como coincidimos en que el proceso educativo y de transposición de las problemáticas sociales no colapsa en la implementación práctica. Cada planeación comienza en el análisis de los resultados de la clase anterior y desde los sentidos anteriormente planteados. Y lo que pretende el análisis responde a las tentativas de los capítulos 1 y 2: ¿De qué formas se está movilizand una identidad al interior de una situación de enseñanza aprendizaje? (Decir, escuchar) ¿Qué mecanismos y elementos se hacen presentes? (Decir, escuchar) Y ¿Bajo qué estrategias nos es posible incentivar procesos de construcción identitaria que alberguen sustancias y formas

emancipatorias (activas)? (Sospechar). Esto teniendo como decodificador a la acción comunicativa, como se plantea en el formato de diario de campo y las técnicas propuestas por la DNP.

Lo que nos compete ahora es revisar como la topografía como segundo eje articulador, organiza los procesos anteriormente descritos y cómo estos encarnan una secuencia didáctica:

Figura 13. Convenciones esquemas de definición, deconstrucción y redefinición



Nota. Elaboración propia

Figura 14. Esquema definición del contexto didáctico

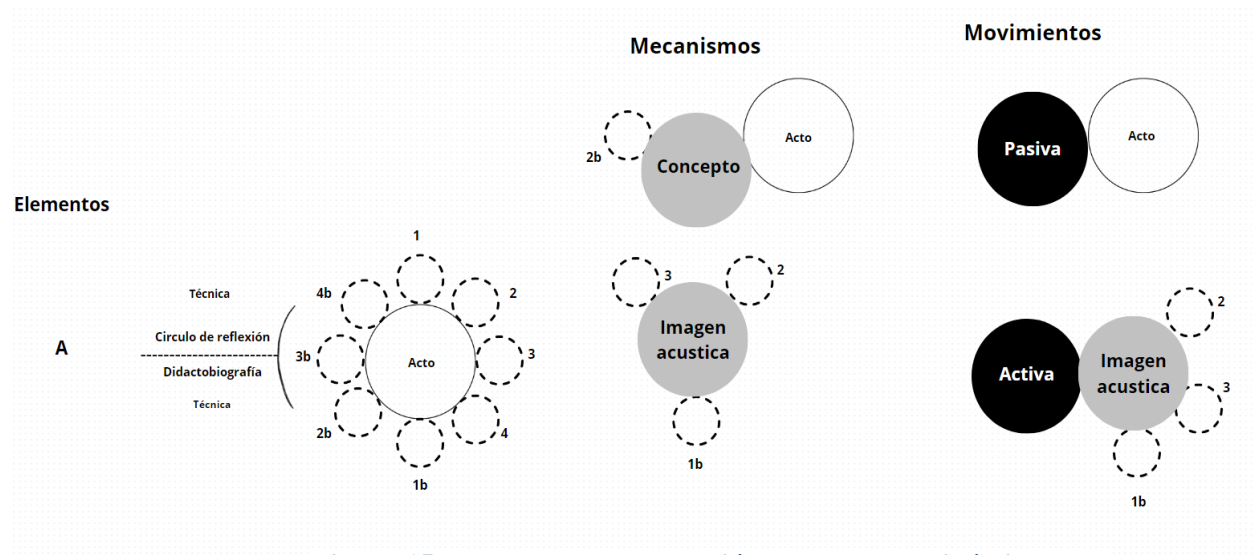


Figura 15. Esquema deconstrucción del contexto didáctico

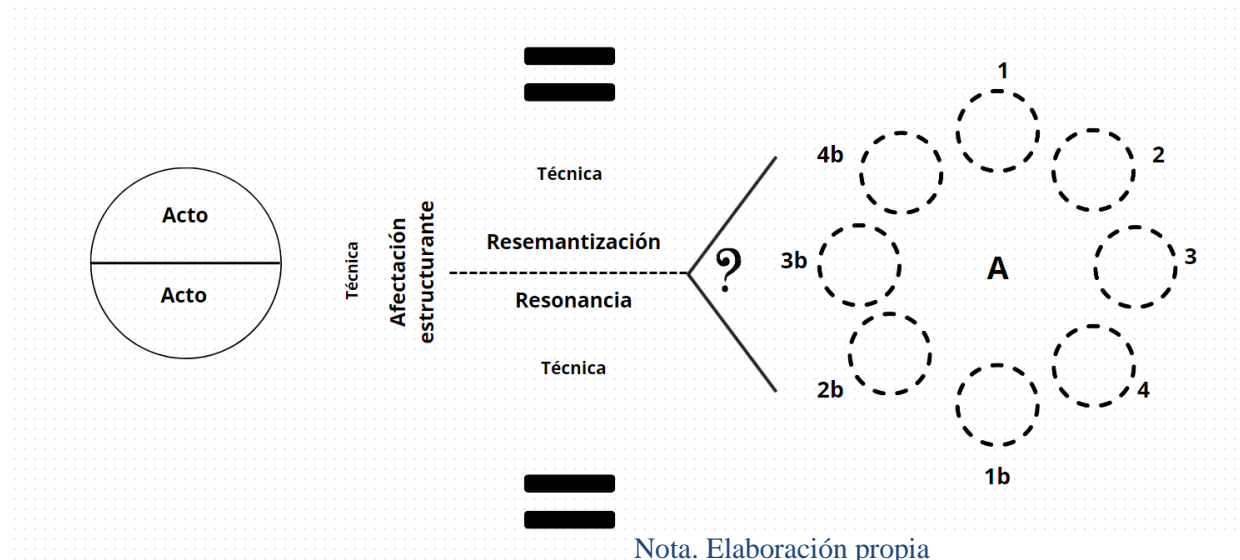
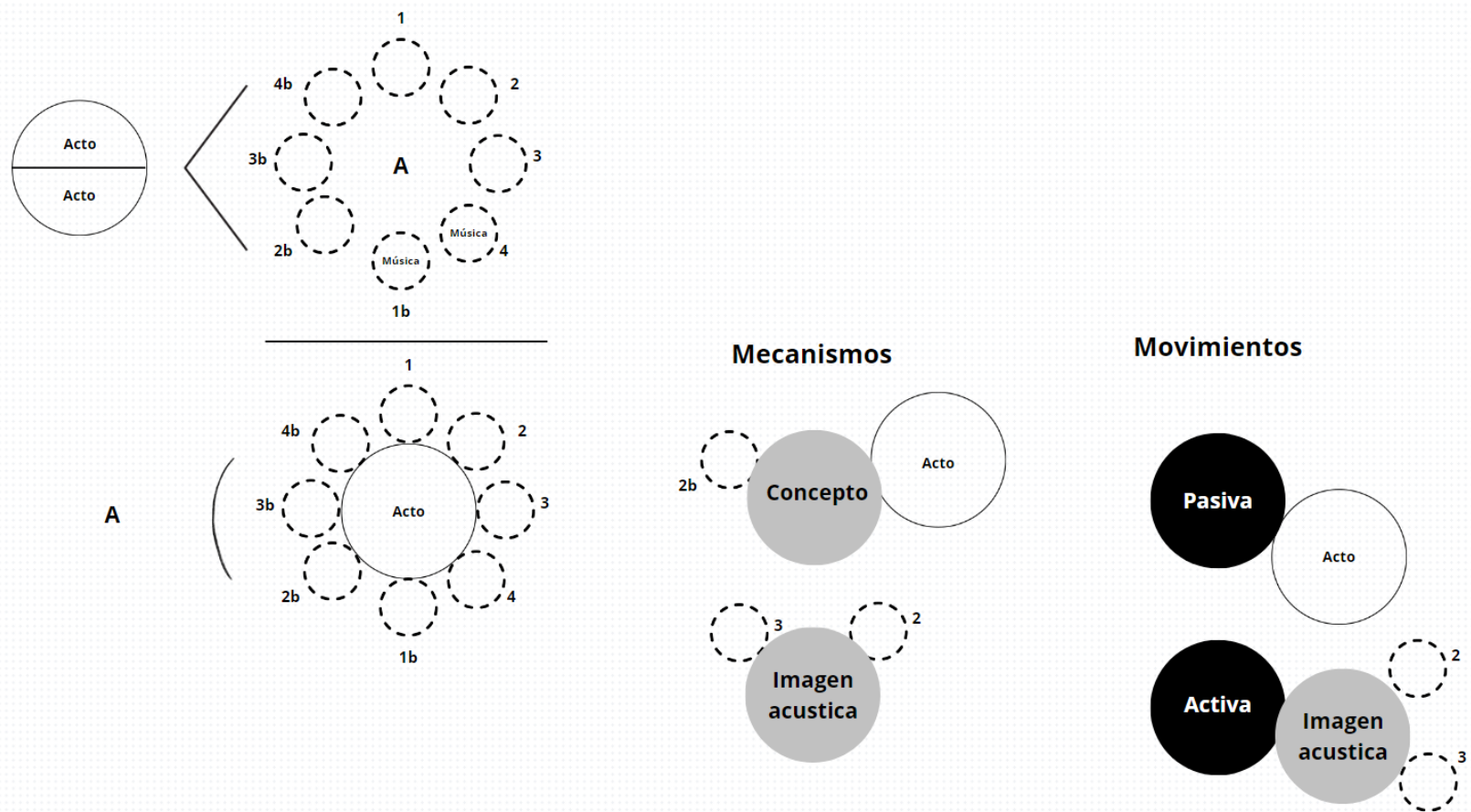


Figura 16. Esquema redefinición del contexto didáctico



Nota. Elaboración propia

Por si quedasen dudas acerca del esquema anteriormente planteado, estableceré ahora algunas claridades. Esta propuesta pedagógica consta de 3 procesos. El primero, que vamos a llamar Definición del contexto didáctico (decir, escuchar), tiene como objetivo recopilar las formas en que diversos elementos identitarios adquieren una dinámica particular al interior de una comunidad, desde el ejercicio y el análisis de la comunicación, la función enunciativa y la lengua. El segundo, que vamos a llamar “Deconstrucción del contexto didáctico” (escuchar, sospechar), tiene como objetivo diseñar una propuesta de intervención sobre la dinámica identitaria analizada, la cual supone el cuestionamiento activo de los elementos discursivos/enunciativos sujetos a un elemento identitario particular. Finalizando así con el tercer proceso, que vamos a llamar “Redefinición del contexto didáctico” (decir, escuchar, sospechar), el cual tiene como objetivo revisar y puntualizar los cambios en la dinámica identitaria evidenciados luego de los ejercicios de implementación.

Cada proceso estará guiado por algunos dispositivos metodológicos de la DNP particulares. Me dedicaré a explicar bajo que lectura se utilizaron dichos dispositivos y qué relación hay entre estos y los procesos planteados:

- Círculos de reflexión y Didactobiografías: Anteriormente quedó claro que según Quintar (2010) y Grisales y Zuluaga (2018) estos procesos se caracterizan por la centralidad que se le da al sujeto su sentir y su historia dentro del proceso educativo, planteando un escenario de reconocimiento del otro. Estas pretensiones encajan perfectamente con una situación que privilegie una acción guiada al entendimiento del otro, una acción comunicativa. Ambas técnicas buscarán potencializar la intervención de los educandos en la búsqueda de la identificación de los actos de habla desde los cuales expresan una opinión sobre un

elemento identitario particular, así como los objetos, sujetos, conceptos y estrategias discursivas/enunciativas que lo sostienen.

- El proceso analítico subyacente de esta técnica buscará analizar la correspondencia y sentido de la relación entre actos del habla y mecanismos identitarios (estructurales o sensibles) y la relación elementos discursivos/enunciativos y mecanismos identitarios. Para finalizar con un análisis similar al anterior pero esta vez agregando una dimensión más: el grado de actividad y pasividad que supone la dinámica identitaria evidenciada. Resemantización, afectación estructurante y resonancia: De forma casi evidente tanto la resonancia cómo la resemanización buscan poner en juego y cuestionar ciertos elementos de la historia, opiniones y expresiones de los educandos; guiado evidentemente por el diálogo y la comunicación activa. Estas pretensiones son esenciales para la Deconstrucción del contexto didáctico. Y aquí, más que un proceso analítico subyace un proceso de diseño procedimental que comienza con la búsqueda de la potencialización de unos actos del habla concretos que permitan a los sujetos interrogarse a sí mismos, a sus ideas sobre un elemento identitario particular.
- Por este mismo objetivo, el final de esta ejercicio supone un balance entre el diseño problematizador y el resultado de la implementación; que nos lleva casi que de nueva cuenta al primer proceso analítico.

Lo siguiente, y último paso para dar lugar al análisis final, es la presentación de los talleres que encarnan los procesos de la propuesta. Se llevaran a cabo 3 temáticas que surgieron en el proceso de caracterización: Identidad, Musicalidad, Espiritualidad:

Didactobiografías/ Círculos de reflexión				
Actividades			Instancia investigativa	
Temática	Objetivo	Descripción	Actos del habla y pretensiones esperadas	Técnica
RASTRO Delimitación/localización del crono paisaje (superficie)	*Identificar forma de enunciación, enunciados y enunciaciones cuyo devenir se encuentre en la constitución de procesos identitarios *Entender las formas en las que se hace regular y a la vez se dispersa la identidad afrocolombiana	<p>Juego 1: Grupos de 5, todos amarrados entre sí de las manos y los pies. Junto: Decir la palabra “Pónganse de acuerdo en que palabra asociar a cierta imagen sin decir la palabra, ni las letras que contiene”. Cada vez que termine una ronda el grupo tiene la posibilidad de elegir dos destinos: Soltar o mantener. Si eligen soltar se desbloquea la modalidad Suelto: La persona que quede suelta se alejará del grupo y tendrá que comunicar un mensaje desde la lejanía.</p> <p>Cada ronda se jugará así: Los grupos pasarán adelante y verán una cantidad de entre 2 y 4 imágenes según avancen las rondas y todos tendrán que ponerse de acuerdo para decir la misma palabra (evidentemente en referencia a las imágenes). Si lo logran tendrán que regresar al lugar de donde salieron; si el grupo aún mantiene a todos sus integrantes juntos lo único que tendrán que hacer es llegar a su lugar, mientras que si se separaron, una vez lleguen a sus puestos tendrán que indicarle a sus compañeros que palabra enunciaron. Según aumenten las rondas también la dificultad, así que en las primeras podrán comunicar la palabra con ruidos y al final</p>	Expresivo Constatativo Regulatorio	Descriptiva Evaluación

		<p>sólo se podrá con mímica. Además de esto, si el grupo tiene más de un compañero en estado separado cada uno tendrá que ocupar un lugar alejado del otro.</p> <p>Se abrirá un intervalo en el que se compartirán las opiniones sobre la actividad. Se hará una descripción de situaciones en donde se hayan sentido juntos y donde se hayan sentido separados</p>		
<p>SILUETAS</p> <p>Delimitación/localización del crono paisaje (superficie)</p>	<p>*Reconocer las formas de aparición de la identidad bajo un examen corpóreo.</p> <p>*Identificar signos, significados y significantes que visten la referencia de las participantes sobre si mismas; así como las formas de enunciación y discursos que los permiten.</p>	<p>Este taller, tal y como su nombre lo indica se centrará en la elaboración de siluetas por parte de las participantes de la actividad. Dichas siluetas representarán el cómo se perciben a ellas mismas cómo sujetos en general. Digo en general, porque en principio no trato con este ejercicio de extraer la construcción de negritud o afrocolombianidad que las constituye. Dicho esto, el taller contará con 3 actividades cuya distribución y especificidades son las siguientes:</p> <p>1) Como ya es costumbre el taller iniciará de las manos de una actividad rompe hielos, o mejor dicho un juego que para estas instancias ya es prácticamente una ley consuetudinaria al interior del grupo.</p>	<p>Expresivo</p> <p>Constatativo</p> <p>Regulativo</p>	<p>Descriptiva</p>

		<p>2) Una vez culminado el juego se llevará a cabo la construcción de las siluetas. Para esto cada participante se acostará sobre un pliego de papel periódico donde, con la ayuda de una compañera, enmarcaran la figura de su cuerpo. De ahí en adelante para construir de forma individual cada silueta, el maestro ofrecerá paulatinamente instrucciones para representar una parte del cuerpo entre: Cabeza (Cabello, mente), Torso (corazón, estómago), Brazos y Piernas. Y además de las partes del cuerpo se representarán otros elementos sociales y estéticos. Cabe resaltar que las instrucciones no sólo están diseñadas para guiar el procedimiento, también tienen la función de establecer un escenario de acción comunicativa sobre el cuerpo y la identidad.</p> <p>3) Una vez finalizada la actividad se realizará una reflexión final donde se instará a las participantes a compartir sus opiniones y sensaciones alrededor del taller. Y como último paso se intentará construir una silueta grupal que responderá a la pregunta ¿Y si Renacer afro fuese una persona, que silueta tendría?</p>		
MUSICALIDAD	<p>Objetivos</p> <p>*Identificar forma de enunciación y actos</p>	<p>Este taller, tal y como su nombre lo indica, buscará indagar sobre el papel de la musicalidad como elemento identitario de la fundación Renacer Afrocolombiano en los procesos de</p>		

	<p>comunicativos que nacen en torno a la musicalidad</p> <ul style="list-style-type: none"> * Asociar la musicalidad con las formas de vida de las comunidades * Interrogar el papel de la música en la construcción de mi identidad 	<p>construcción identitaria de las participantes de la actividad:</p> <p>El taller iniciará de la mano de una actividad de integración, como ya es costumbre. Una vez culminado, se les comentará a las y los participantes sobre la importancia de la musicalidad dentro de la Fundación Renacer Afrocolombiano y dentro de las comunidades negras en general. Siguiendo este proceso, se le preguntará a las y los participantes por sus gustos musicales, sus hábitos al escuchar música etc., etc., etc.</p> <p>Luego de haber introducido a la temática se propondrá una pequeña dinámica para que exista mayor interacción entre las y los participantes. Con palos de balsa y cartulina o papel periódico se construirá una bandera que irá clavada en el suelo. Se crearán 4 grupos de 5 personas, cada grupo tendrá que construir una bandera que haga referencia a un género musical. Tendrán 5-7 minutos para pensar el lugar, hacer una bandera alusiva y volver al centro. Se designarán los números de los grupos y se establecerá una tabla de puntajes.</p> <p>Segundo momento:</p> <p>Se le explicará a los estudiantes que el primer juego será ponchados y la estructura del juego será la siguiente: cada grupo tendrá un paquete de fichas y una pelota de un color</p>		
--	--	---	--	--

		<p>correspondiente, y pues una estación. En un lapso de 10 minutos y para “anotar puntos”, para anotar un punto cada equipo tendrá una serie de opciones: por 1 punto escribirán en un trozo de papel cartulina una palabra alusiva al género musical; por 2 puntos escribirán una experiencia escuchándolo y por 7 puntos escribirán algún dato sobre la procedencia del género. Se harán 4 rondas. Una vez finalice la actividad se recogerán los puntos se contarán y quien tenga no solo más fichas, sino contenido que sume más ganará el primer premio</p> <p>Tercer momento:</p> <p>Cada grupo volverá a su estación y armará una especie de <i>collage</i> en su bandera con las fichas que hayan quedado en cada estación. Se organizarán de forma jerárquica (si hay preguntas se responderán). Y para el siguiente juego, se necesita que precisen ciertos aspectos ¿Qué tipo de contenido encontraron más? ¿A qué le dieron más importancia? ¿A qué le dieron menos importancia? (y otras preguntas que me salgan). Cada equipo expondrá su <i>collage</i> y su bandera y se discutirá al respecto.</p>		
--	--	--	--	--

Resonancia/ Resemantización				
Actividades			Instancia investigativa	
Temática	Objetivo	Descripción	Actos del habla y pretensiones esperadas	Técnica
TIKTOK	<p>*Identificar la relación existente entre las redes sociales, la experiencia de vida y los elementos identitarios.</p> <p>*Problematizar las formas en que las dinámicas de consumo de contenido en redes sociales influyen de forma inapropiada en nuestros procesos de construcción identitaria.</p>	<p>Este taller surge como resultado del anterior proceso que constituyó una definición del contexto didáctico derivado del grupo. Como su nombre lo indica, se realizará una reflexión sobre el papel de las redes sociales en la sociedad; sobre todo de <i>Tiktok</i> al ser esta la red social que apareció en la mayoría de enunciacines de las participantes.</p> <p>El taller comenzará, como ya es costumbre, con una actividad lúdica que permita la integración del grupo. Luego de esto, se realizará una pequeña sección donde se recolectarán los saberes, experiencias y opiniones previas sobre y con las redes sociales; además de algunos datos como las redes que frecuentan, las redes que más disfrutan, etc.</p> <p>El anterior proceso nos ayudará a introducir el tema y que de esta forma las participantes reconozcan las figuras referenciales que se utilizarán posteriormente. A cada participante se le otorgará una plantilla alusiva a un perfil de <i>Tiktok</i>. En ella encontrará 6 casillas vacías que se llenarán a través</p>	<p>Expresivo</p> <p>Regulativo (crítico)</p>	Analítica

		<p>de dibujos y descripciones. La primeras 3 casillas van a contener dibujos y descripciones alusivas a sus precepciones sobre sí mismos: Si fuera una tiktoker famosa ¿Qué cosas le mostraría al mundo?</p> <p>Así mismo, las últimas 3 casillas van a contener dibujos y descripciones alusivas a 3 situaciones problemáticas que podemos encontrar al interior de las plataformas que influyen fuertemente en nuestros procesos de construcción identitaria. Los estereotipos (derivados de la discriminación racial), Los consejos descontextualizados y, la promoción de valores estéticos inalcanzables.</p> <p>Finalizando con la socialización de algunos de los tiktoks que las participantes elaboraron y su respectiva reflexión.</p>		
TRADICIÓN VS MODERNIDAD	<p>* Identificar aquellas prácticas culturales que realizan los adultos al interior de sus núcleos familiares, las cuales permiten desarrollo de procesos de construcción identitaria.</p> <p>* Situar histórica y espacialmente las prácticas culturales que generan identidad</p> <p>Contrastar las prácticas de los adultos con las suyas (las de las participantes) y</p>	<p>Este taller busca poner en perspectiva aquellos elementos relacionados con lo tradicional que emergieron en las enunciaciones de las participantes (y que además hacen parte de la apuesta de la fundación) junto con los ya mencionados elementos producidos y movilizados desde el acceso a redes sociales.</p> <p>Como siempre, el taller comenzará con una actividad lúdica que permita la</p>		

	<p>aquellas que han visto dentro de la fundación Renacer Afrocolombiano</p> <p>* Problematizar la relación entre dichas prácticas</p>	<p>integración del grupo. Y esta vez comenzaré dando una breve exposición sobre los conceptos de cultura y tradición. Ligado a esto, la idea siempre será conocer las ideas que tienen las chicas y chicos sobre estos conceptos para desarrollarlos desde sus impresiones.</p> <p>Seguido de lo anterior, se llevará a cabo la actividad principal. Dentro de un pliego grande de papel periódico se separarán dos secciones, una de ellas le pertenecerá a la tradición y otra de ellas a la novedad .En cada uno de estos existirá una silueta que tendrán que vestir y decorar teniendo en cuenta las siguientes categorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Gastronomía -Medicina -Música u otras expresiones artísticas (formas de escuchar música) -Vestimentas -Pasatiempos -Creencias <p>Inclusive, si llegase a emerger alguna otra categoría relevante en medio de la discusión puede ser incluida en la actividad. cada grupo tendrá la posibilidad de interactuar con ambas siluetas y marcarán lo que hicieron con un número</p>		
--	---	--	--	--

		<p>Luego de la elaboración de las siluetas cada grupo tendrá que presentar las categorías y se problematizarán desde las siguientes preguntas:</p> <p>¿Con que silueta se identifican más? ¿Por qué? ¿Cuáles son sus tradiciones favoritas? ¿Cómo creen que será el futuro, que de estas prácticas se puede conservar? ¿Qué prácticas culturales pueden evidenciar ustedes en la fundación?</p>		
--	--	---	--	--

Capítulo 6. El lenguaje como camino de las huellas identitarias: Análisis del proceso de implementación.

Con este capítulo le damos paso al último estado de la investigación. Aquí nos concierne volver (aunque nunca nos fuimos) a Renacer Afro. Aunque el capítulo como mi personalidad busca ser de una índole más analítica, tampoco sería posible un análisis, un análisis social, sin que de por medio sucediera la narración de una historia, de una serie de acontecimientos, de una serie de sentires, y claro, de una serie de razonamientos. La estructura del capítulo la indica la sección anterior: aquí se lleva a cabo el desglosamiento de 3 procesos anteriormente explicados: 1) Definición del contexto didáctico; 2) Deconstrucción del contexto didáctico y; 3) Redefinición del contexto didáctico, en ese orden. Todo alrededor de la información obtenida en 6 talleres/clases.

Cada tema/elemento identitario tiene su propia topografía, pero para efectos de esta investigación lo relevante no será presentar cada elemento en solitario, sino en su relación con los otros. Por lo mismo no hay de lleno ningún orden cronológico en la presentación de los análisis que se corresponda a la implementación de los talleres, el orden que surja lo decidirá la dinámica identitaria. Metodológicamente hablando, y cómo se planteó en el capítulo 4, los procesos anteriores serán nutridos por la información obtenida en la práctica que fue recopilada a través de diarios de campo habermasianos/foucaoualtianos que albergan tanto una dimensión descriptiva como otra analítica o más bien “depurativa”. Sin más preámbulo, comencemos a topografiar.

6.1 “Ayer pasé por renacer afro y me tiraron un limón, el limón me cayó en pecho y el juguito en el corazón”¹⁶: discursividades y acciones comunicativas en la definición de un contexto didáctico

Mi participación en la fundación Renacer Afrocolombiano desde que comencé hasta el día de hoy, ha sido una profunda y gratificante entrega a ese tan temido abismo de “lo real” lacaniano que mencioné en el capítulo 2. Nunca se ha ido esa sensación porque no he aterrizado, ni creo hacerlo, en un lugar firme. Como docente y persona se me entregó ese emblema personal. Pero junto con éste vino un descubrimiento aún más especial, y es que, aún en la caída libre de la práctica pedagógica la gracia es que todos caemos al mismo tiempo, con la misma cantidad de dudas y propuestas, con el mismo peso. Esta metáfora pretende dar cuenta del desplazamiento que sufre la posición del docente dentro de un escenario de educación popular. Yo era su “profe” por 3 o 4 motivos: 1) Porque soy más alto que la mayoría de ellas y ellos, porque hablo más fuerte, uso lentes y además traigo marcadores y de vez en cuando algún que otro material, les hago preguntas y les cuento cosas.

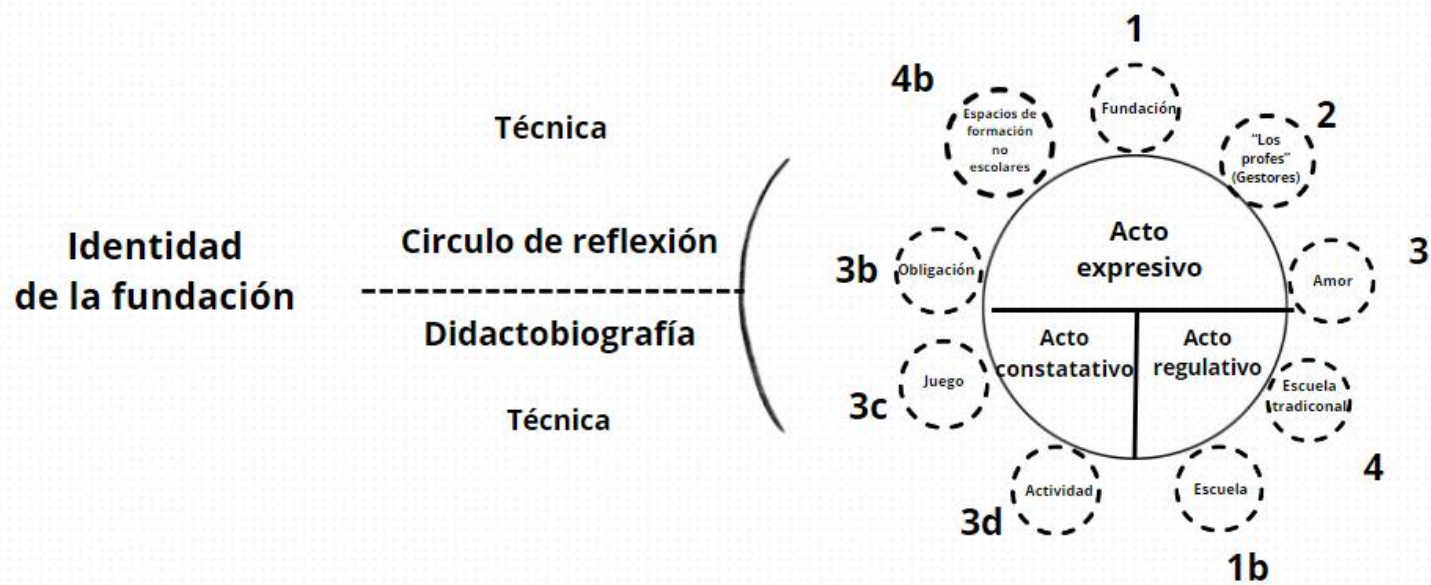
Y aunque no lo parezca, esto no está lejos de ser la posición ideal para una maestra y un maestro no parametral. Aún para un grupo de un rango etario en últimas corto la definición del espacio que les pretenda, no puede concebirse sin su activa participación. Así, dentro del proceso de intervención resultaron muy relevantes la horizontalidad y la conversación de cualquier tipo. Probablemente una de las mayores dificultades que presencié, fue la de mantener cerrado el desarrollo de alguna actividad sin que, por iniciativa propia de las chicas se modificara cualquier aspecto; y puedo decir que en todos los casos fallé escandalosamente. Comienzo en el análisis con esta narrativa puesto que el primer encuentro con el proceso de construcción identitaria, de cara a

¹⁶ Verso realizado durante un taller por una de las participantes

la representación de los sujetos acerca de la fundación, de cierta forma vieron como eje fundamental esta temática:

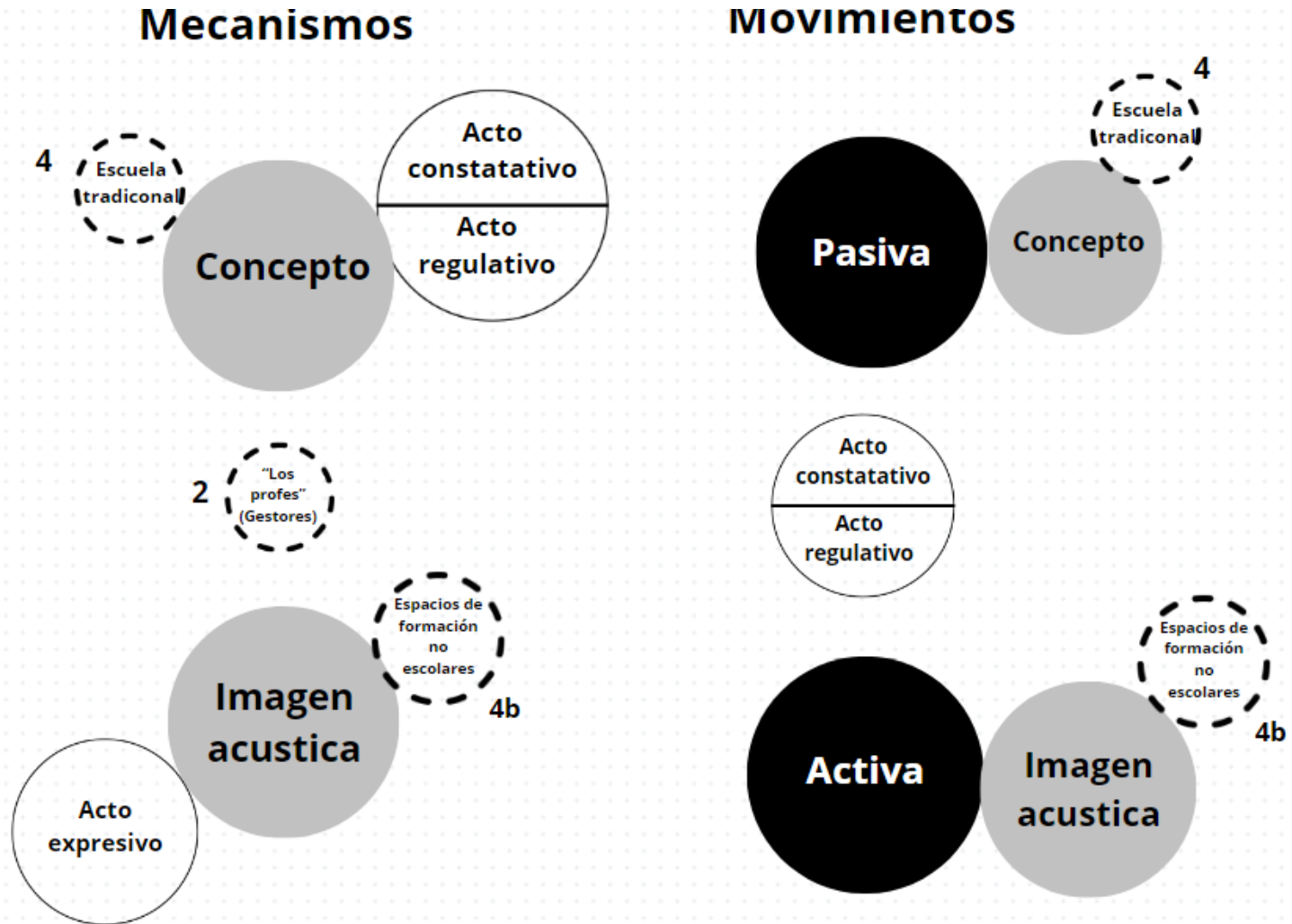
Figura 17. Esquema identidad de la fundación parte 1

Elementos



Nota. Elaboración propia

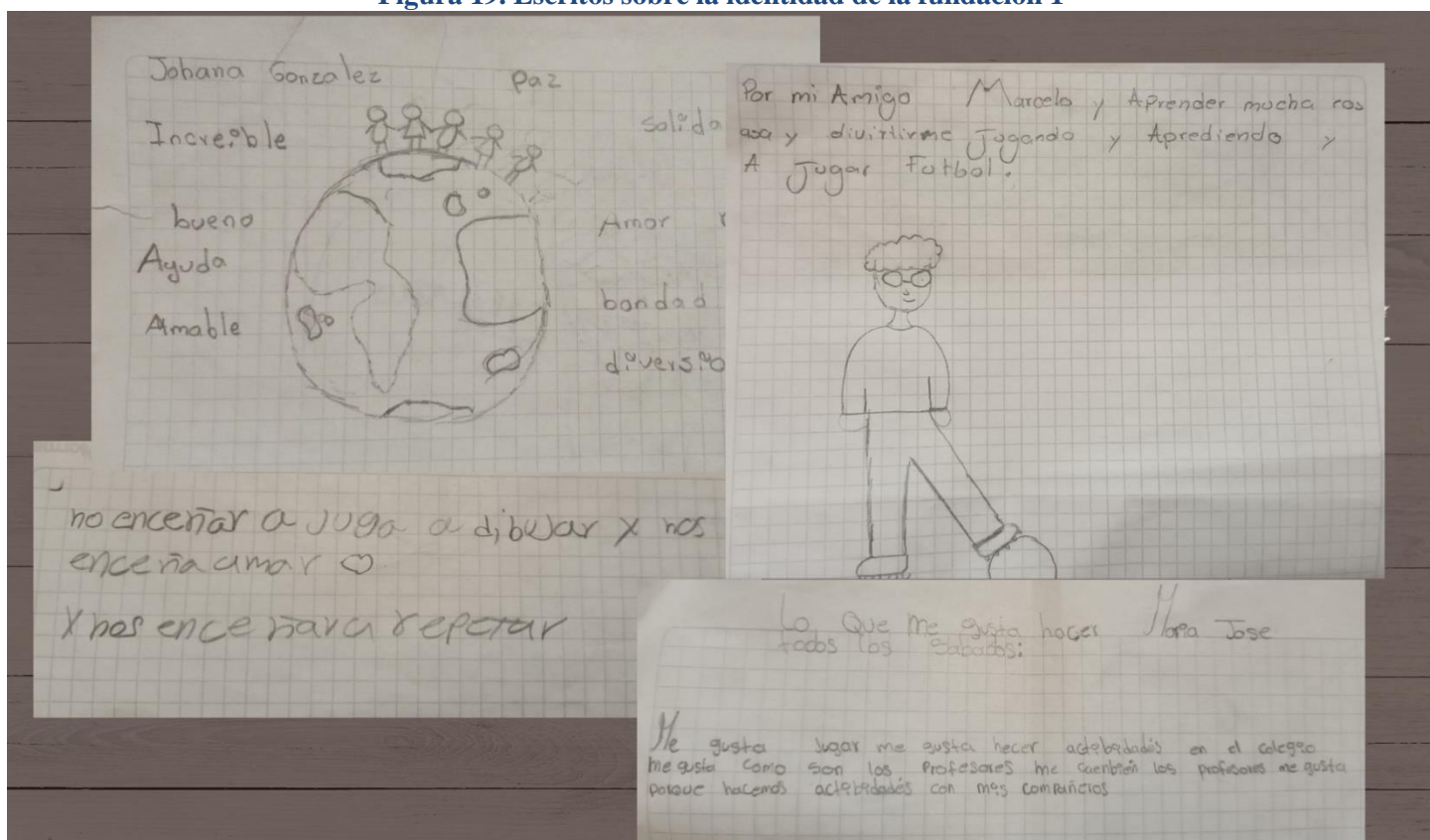
Figura 18. Esquema identidad de la fundación parte 2



Nota. Elaboración propia

El anterior esquema se encarga de graficar la condición identitaria de la Fundación al interior de las percepciones de las y los participantes del taller n1. Surgiendo así una definición del contexto didáctico en relación a ese elemento. Frente al tipo de acción comunicativa que se hizo presente en las enunciaciones de los sujetos se pudieron detectar los 3 tipos básicos planteados en el capítulo 4: Acto constativo (pretensiones de validez orientadas por la verdad al interior de lo enunciado, una descripción de un *estado de cosas*); Acto regulativo (pretensiones de validez orientadas por la prescripción de elementos del mundo) y; Acto expresivo/dramatúrgico (pretensiones de validez orientada por la veracidad y transparencia a interior de lo enunciado). De igual forma estos actos fueron sostenidos sobre 9 elementos discursivos que iré enlistando conforme a su descripción y análisis ligada a su orientación estructural o sensible y pasiva o activa.

Figura 19. Escritos sobre la identidad de la fundación 1



Nota. Archivo personal

El primer elemento discursivo que surge en las enunciaciones de las chicas es, evidentemente, la figura de la fundación como objeto discursivo. A la par, la mayoría de formas y palabras usadas para referirse a las características del espacio estaban relacionadas con el afecto, como podemos ver en la existencia de conceptos como el amor en la figura 20. Podemos asegurar que entonces el acto preponderante es el expresivo/dramatúrgico: pareciera que los sujetos no buscan definir la Fundación fuera de su experiencia sensible con esta. Sin embargo, de forma tentativa, otra observación que me surge tiene que ver con las distintas formas de enunciación para referirse tanto al mismo objeto como a los mismos conceptos. Las respuestas de dos de las participantes constituyen una gran diferencia con el resto:

Figura 20. Escritos sobre la identidad de la fundación 2

Danna Lizeth Quiñones

1. Alir pose por Renacer afro colombiano
 relieron un limon el limon meollo
 en el Pecho y el jugito en el corazon

2. Renacer afro colombiano es
 muy es Pecial por eso lo que era
 aboba por esteluger y apollov

3. En Renacer afro colombiano nos
 enseñan abo lo que y tambien
 crecemos

4. Renacer afro es muy especial por eso
 nosotras que venimos nos reia este lugar

Y

nos demuestran amor

nos demuestran que trabajan con amor y alegría

por eso yo amo a la fundación

— Renacer afro —

me gusta mucho su comida

se nota que la hacen
 — con amor —

Tambien me gusta mucho la atención de los profesores
 siempre nos respetan y nos tratan con amor. Siempre muy
 atenta por haberme recibido en la fundación me
 siento muy bien aquí.

nos hacen sentir como los reyes del mundo

Ana Sofía Alegría Escobar

Nota. Archivo personal

Si comparamos la figura 21 con la figura 20 podremos encontrar dos simples pero ricas alternativas: 1) Las formas de narración y 2) La mención del nombre de la fundación. Estos dos últimos escritos fueron los que más llamaron mi atención, no sólo por la bonita ejecución, sino por algo tan simple como el conocimiento acerca del nombre de la colectiva. No creo que esto necesariamente resulte en una experiencia sensible distinta en todos los casos que llegase a aparecer, podría tratarse sencillamente de omisiones involuntarias a la hora de la enunciación, motivadas por múltiples factores. Sin embargo, aquí cabe aclarar que estas dos participantes son hijas o familiares directas de las mujeres que se encuentran a la cabeza del proceso. Y esta diferencia en la experiencia sensible es algo que me gustaría que se tuviese en el resto de interpretaciones.

Por otro lado, si bien resultaba predecible que el componente étnico y cultural no fuera el protagonista en las descripciones de los sujetos, si me resultó algo sorprendente que tanto sólo en la escritura en verso hecho por una de las participantes fue posible captar dicho elemento. Nuevamente repito que esto, al menos por ahora, no necesariamente indica una experiencia sensible carente de estos elementos. Curiosamente el segundo objeto discursivo que emergió para poder describir la fundación fue la escuela. Aquí, como diría Saussure hubo la necesidad de definir a través de la diferencia binaria ya no la experiencia sensible, sino el estado de cosas y los procedimientos prescritos que debía tener la fundación en detrimento de la escuela. Para llegar a esto la estrategia fue muy interesante. Primero supuso un cambio del tipo de acto de habla pasando de lo expresivo a lo constativo y lo regulativo: la resistencia a la escritura de algunas participantes se justificaba en: *“Profe, yo ya escribo mucho en el colegio ¿por qué tengo que escribir aquí?”*

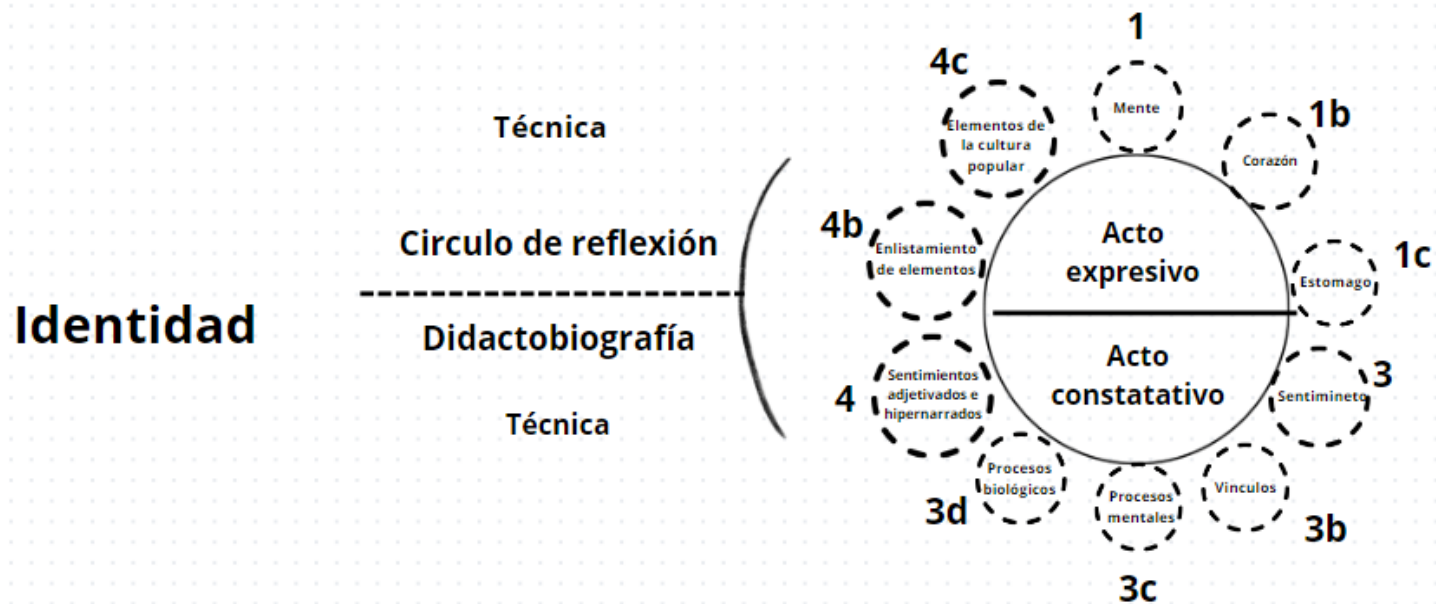
Con lo anterior asumo que 1) Las chicas entienden que, aunque están rodeadas de “profes” no se encuentran en un espacio escolar; 2) Los espacios escolares las obligan a hacer cosas que no quieren (escribir), pero aquí es distinto. Desearía que el lector o lectora pudiesen ver la seriedad con la que las chicas se toman uno de sus juegos estrella: “la profesora”. Verlas desplegar toda clase de performatividades sobre el papel del docente y el funcionamiento escolar sin dudas es material más que suficiente para otra investigación. Pero por lo pronto, los elementos que más se distancian de la fundación y que más se acerca a la escuela en la significación de las chicas son los conceptos discursivos de autoridad y obligación. Sin embargo, no visten la idea del aprendizaje con estas palabras, casi que de forma unánime entienden que la fundación les ofrece un espacio educativo ligado al juego, la diversión y la *actividad*, pero, por ejemplo, desligado de la clase y la tarea.

Curiosamente, en un acercamiento muy muy primario, lo que podríamos decir que guía los procesos de construcción identitaria sobre la fundación Renacer Afrocolombiano, para el grupo de las chicas de 9 a 13 años, no es necesariamente la sustancia étnica, sino la forma alternativa de aprendizaje. Ahora, en términos de mecanismos identitarios, como se puede apreciar en las figuras 18 y 19 no considero que se pueda otorgar una preponderancia a mecanismos estructurales o sensibles. Si bien la mayoría de las enunciaciones escritas dependen de la mención de los afectos, por otro lado también podemos comprobar que en algunos casos no pueden definir la fundación sin recurrir a conceptos como el de escuela, además desplegado bajo la estrategia de la educación tradicional. En términos de movimientos identitarios tampoco podemos definir que lo

pasivo o lo activo sea preponderante. Si bien existe un acto del habla regulativo que supone una defensa de la fundación como espacio de educación alternativo, además de unas motivaciones casi que netamente subjetivas para asistir, nuevamente, hay una representación de lo escolar supeditada a una estrategia tradicional que no permite un ejercicio de plena conciencia identitaria.

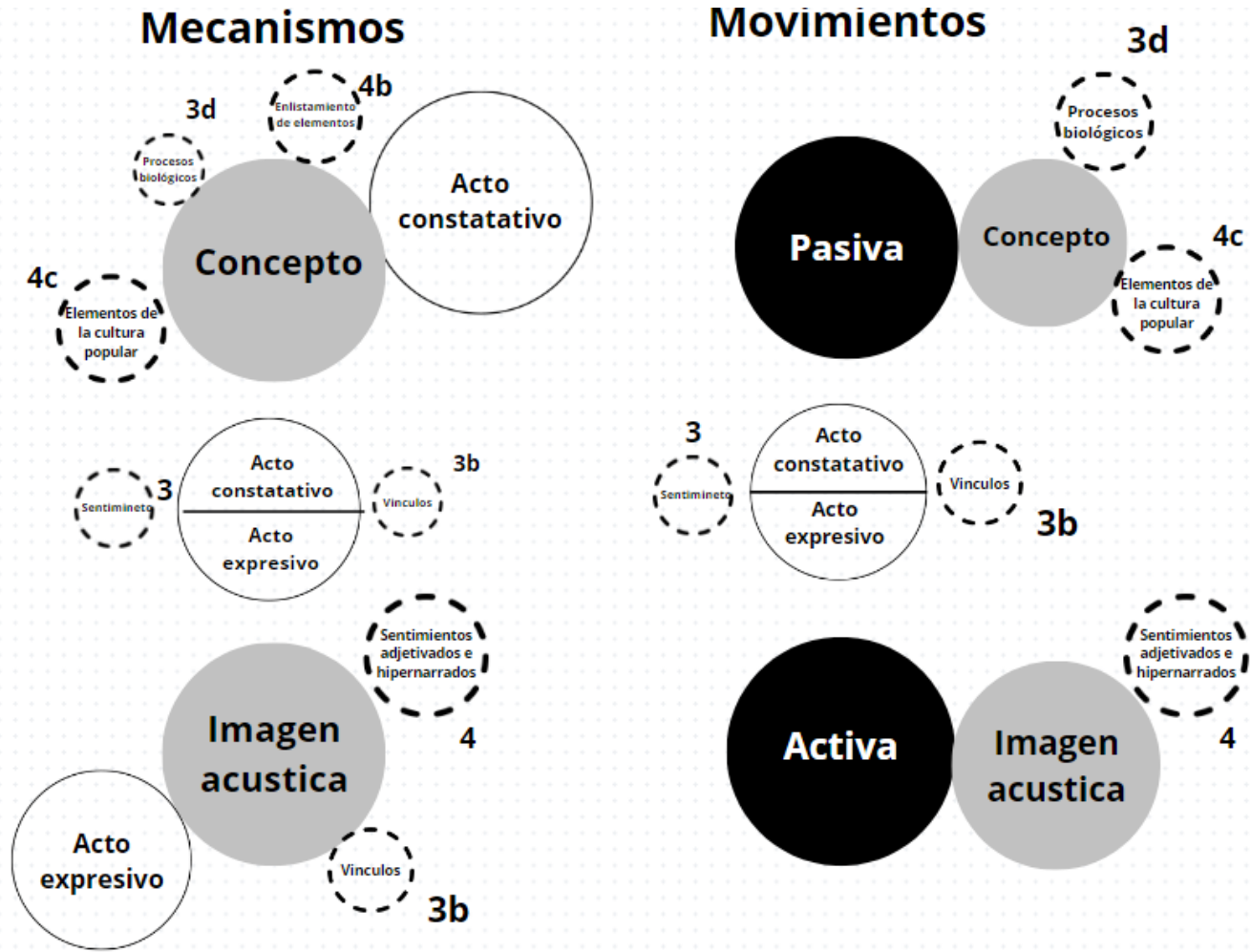
Figura 21. Esquema identidad propia (cuerpo) parte 1

Elementos



Nota. Elaboración propia

Figura 22. Esquema identidad propia (cuerpo) parte 2



Nota. Elaboración propia

El anterior esquema ahora va de una construcción identitaria colectiva sobre la fundación, a una ligeramente más individual. Durante el desarrollo del taller n2 se llevó a cabo la definición del contexto didáctico que se alberga en la percepción de cada sujeto sobre sí mismo. A diferencia del ejercicio anterior, aquí solamente surgieron 2 actos del habla: Expresivo y Constatativo. Éstos movilizados por 10 elementos discursivos.

Figura 23. Desarrollos del taller n.2

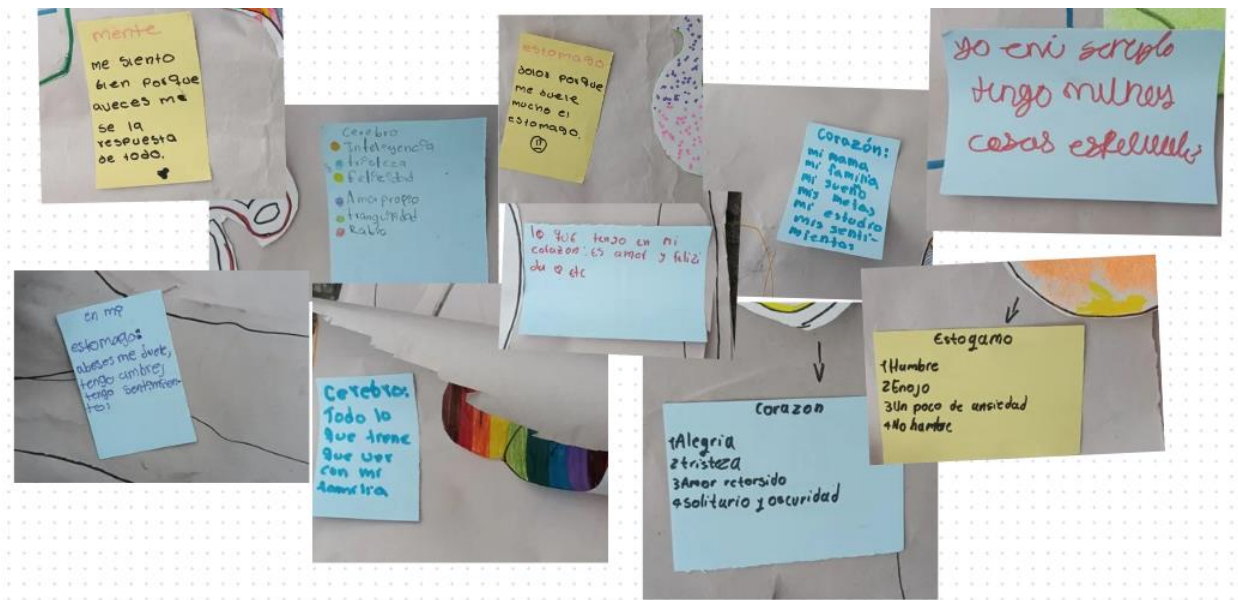


Nota. Archivo personal

En el desarrollo de este taller surgieron 3 objetos discursivos de forma simultánea puesto que así estaba contemplado en la planeación. Básicamente, el eje principal de la actividad se encontraba en el cuerpo dividido en 3 dimensiones: Mente, Corazón y Estomago. Aquí la naturaleza de los actos presenciados nos es de vital ayuda para organizar los elementos al menos en 2 grupos. En primer lugar, contamos con un grupo de enunciaciones orientadas por actos expresivos. Si bien este fue un ejercicio que suponía la emergencia de pretensiones de veracidad en los sujetos puesto

que la temática de la actividad eran ellos mismos, resulta que uno no siempre habla sobre el *ser* en términos expresivos/subjetivos. Por lo tanto también tenemos un segundo grupo de enunciados que se orienta más bien por actos constatativos.

Figura 24. Resultados del taller n.2



Nota. Archivo personal

Ambos grupos los podemos definir a través de las estrategias discursivas con las que podemos asociarlos. Para el primer caso, percibimos que está orientado por actos expresivos del habla en razón de las formas *hipernarrativas* que conforman las descripciones sujetas al cuerpo. Podemos presenciar que, en términos enunciativos, la figura 25 presenta cambios sutiles en la elección de palabras, adjetivos y el orden bajo el que construyen las frases. Distintas formas de referirse a lo mismo podrían indicarnos también diferencias en los procesos de construcción identitaria; aunque como propusimos antes, tratándose de formas de enunciación, no podemos desentendernos de la existencia de omisiones involuntarias. Al segundo grupo orientado por actos constatativos del habla, podemos atribuirle dos tipos de estrategias. La primera es la más evidente: el enlistamiento

sin más de elementos como forma de describir un estado de cosas (idea en la que volveremos más adelante). Y la segunda tiene que ver con el acceso a distintos elementos de la *cultura popular del cuerpo y los sentimientos*, con el fin de puntualizar de alguna forma el Ser.

Con la aparición de estas estrategias el criterio de análisis se vuelve algo más “limitado”, puesto que, por más que las enunciaciones de los sujetos no. Aquí lo que importaría para determinar la cercanía a algún tipo de acto del habla, mecanismo o movimiento identitario, insisto, son las formas narrativas y no los elementos discursivos en sí. Por ejemplo, en este caso posicionaría los mencionados elementos de la *cultura popular del cuerpo y los sentimientos* dentro de mecanismos estructurales y movimientos pasivos, no por su sustancia, sino por su uso. La expresión “tener mariposas en el estómago” aunque se refiere a un concepto social del amor no es estéril, no está privada de generar imágenes acústicas y experiencias sensibles sobre el amor (podría abrir un pie de página recordando que una imagen acústica también se puede generar con la deconstrucción) ¿pero cómo podemos saber si su uso en determinado caso se corresponde a un concepto o a una imagen acústica?, pues yo propongo revisar las formas de narración.

Tendría un poco de cuidado al atribuirle esa misma condición a elementos discursivos cómo lo pueden ser los vínculos, que aparecieron con regularidad en las siluetas de las chicas. Sin embargo, vale la pena preguntarse si realmente en todos los casos donde se menciona que el corazón está habitado por familia y amigos, las pretensiones hablan desde la genuina expresión y no desde la simple constatación; aunque tampoco descarto que en particular estos dos actos se entrelazan muy bien y por momentos resultan difíciles de diferenciar. Otro es el caso de la mención a procesos mentales y biológicos ocurridos en el cuerpo, los cuales la mayoría de las veces podemos atribuirles actos constatativos y mecanismos estructurales, pero como lo establecimos con

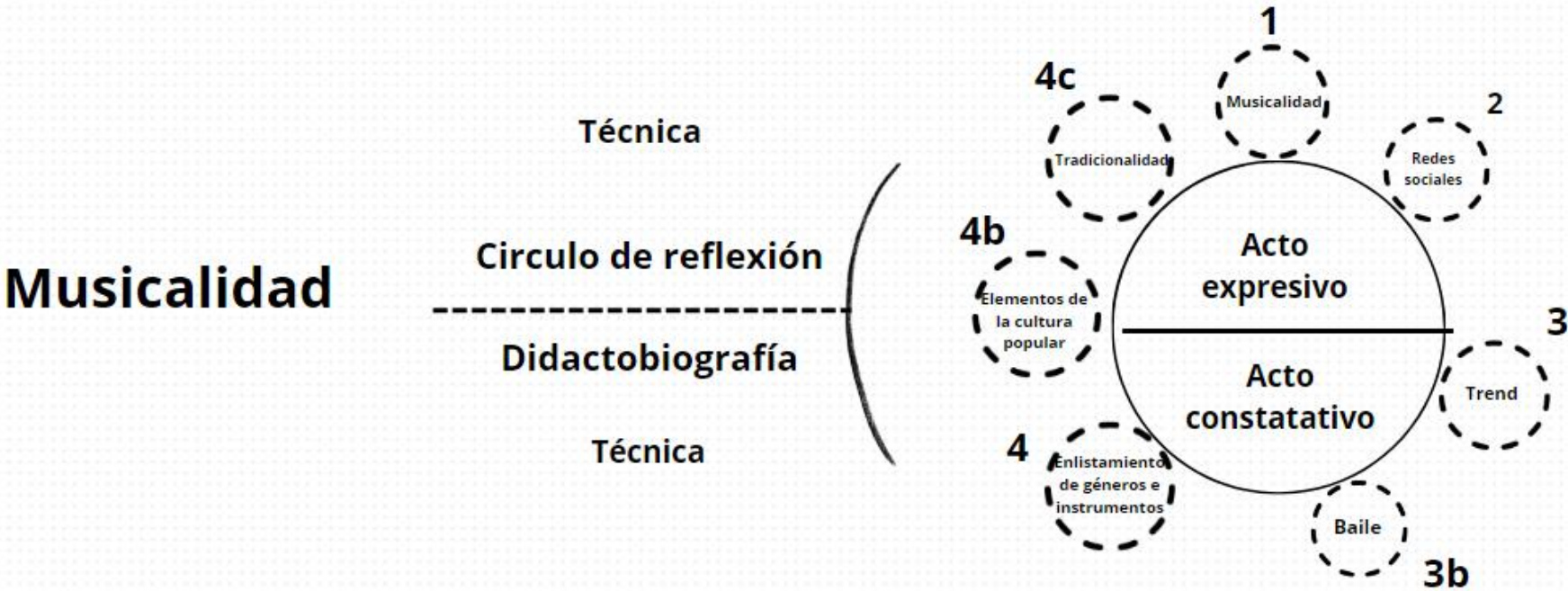
anterioridad, no siempre depende de la naturaleza del elemento, sino de la forma bajo la cual se enuncia. Por ejemplo, la mención a procesos mentales como la inteligencia no tiene la misma forma en todos los trabajos.

Nuevamente resulta escaso el papel de lo étnico y lo cultural dentro de la definición de una condición identitaria, esta vez de la identidad “personal”. A la par, he de decir que, si bien el ejercicio pretendía contemplar un universo mayormente asociado con las estéticas y desde allí alcanzar ese espectro étnico y cultural, como lo hemos venido conversando, en este taller se ganaron ideas sobre las formas de enunciación. Por lo mismo, el ejercicio de integrar los elementos y actos observados a un movimiento o mecanismo particular no resultó tan claro. Sobre lo conversado en las últimas 2 páginas, el esquema presentado en la figura 23 nos sugiere que la construcción de las siluetas mantuvieron un equilibrio entre los significados estructurales del cuerpo y los significantes sensibles sobre éste.

Como novedad, los elementos que hacían referencia a sentimientos y vínculos permanecen por ahora en un limbo. Si bien ya puntualizamos que la forma de enunciación de éstos en su mayoría parecía desplegar actos constantativos y por ende mayormente asociados con significados estructurales, no tengo suficientes argumentos cómo para asumir del todo una posición, me gustaría indagar más en el asunto. Y lo mismo pasa en ese peculiar encuentro entre un acto constatativo y un acto expresivo, que parecen por momentos difíciles de diferenciar. Por lo pronto, esas figuras están indefinidas

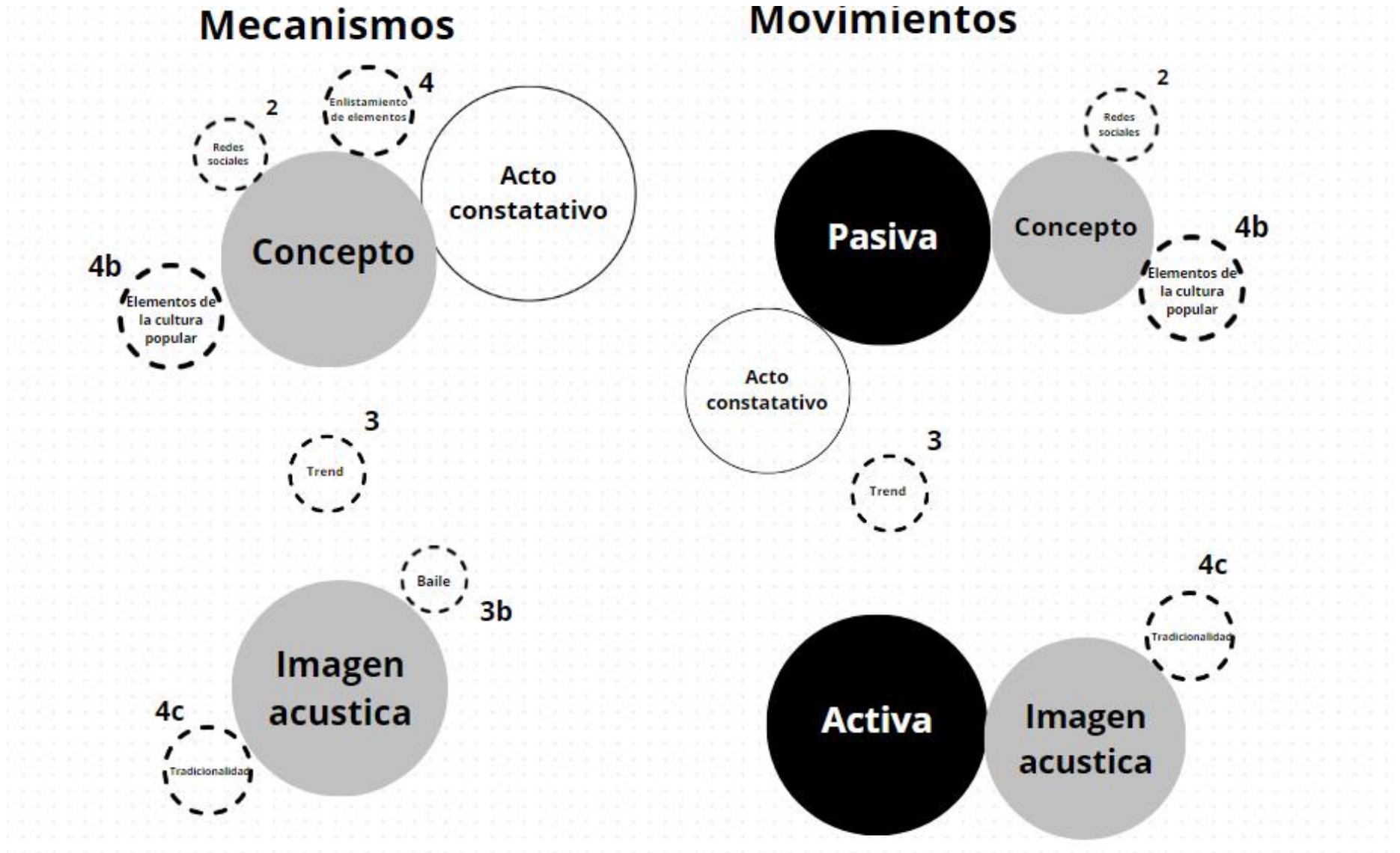
Figura 25. Esquema musicalidades parte 1

Elementos



Nota. Elaboración propia

Figura 26. Esquema musicalidades parte 2



Nota. Elaboración propia

Con el anterior esquema, nos encargamos de revisar cómo están constituidos los principales elementos que, según los líderes y gestores, identifican a la fundación. Durante el desarrollo del taller n3 se llevó a cabo la definición del contexto didáctico que se alberga en la percepción de cada sujeto sobre la musicalidad como elemento identitario. Al igual que en el ejercicio anterior, en términos de acción comunicativa surgieron 2 actos del habla: Constatativo y expresivo. Y los elementos discursivos que movilizaron fueron menos que en los otros dos esquemas, esta vez sólo logré visualizar 7.

El único objeto discursivo puntualizado fue evidentemente la musicalidad, sin embargo fue bastante dinamizado en materia de estrategias discursivas, ahí es donde me gustaría arrancar. Confieso que para la realización de este taller ya venía algo sesgado. En todo el tiempo que he estado con el grupo, dando o no algún taller, si bien se ha apreciado un inmenso gusto por la música y el baile, así mismo he podido evidenciar que los consumos culturales de la gran mayoría de las participantes está poderosamente inclinados por productos de las redes sociales, especialmente *Tik tok*. Dicho y hecho, uno de las grandes estrategias discursivas bajo las cuales se enunció la relación de los sujetos con la musicalidad fueron las redes sociales, sobre todo desde el concepto de *Reel* y el concepto de *Trend*. Este concepto es sumamente interesante, y no precisamente por el tipo de canciones y bailes que podemos encontrar en los *Reels* y *Trends*, lo más relevante sin dudas es la forma en la que se consumen. Más tarde volveré sobre esta idea.

Aun cuando existe una evidente carga de las percepciones de la musicalidad a partir de su consumo en redes sociales, está vida la estrategia discursiva que entiende la musicalidad en su relación con lo tradicional, o al menos, lo local. En principio la gran mayoría de chicas y chicos participantes

en la fundación, no son nativos de Bogotá. En general tienen una ascendencia tumaqueña, de la costa Atlántica o Venezolana. Esta condición los lleva a reconocer lo típico en los consumos culturales, como los géneros asociados a la costa, de los cuales evidentemente el más conocido es la champeta. Por su parte, los tumaqueños, son capaces de reconocer las sonoridades e instrumentos del currulao. Especialmente, como pasó en el primer taller, dos participantes fueron las que más cercanía presentaron sobre los instrumentos del currulao, por su cercanía familiar a la propuesta musical de la fundación; además de entender que los consumos culturales se dan en la medida que un sujeto se siente representado por estos. Sin embargo, hubo uno que no sólo tiene esta cercanía familiar, sino que es parte del coro de las misas afro y el grupo “Voces de la bahía” tocando el bombo, no parece tan genuinamente interesado por este tipo de música.

Los actos del habla que acompañaron las enunciaciones sobre la musicalidad fueron naturalmente expresivos cuando la temática se inclinaba a la tradicionalidad., sin dudas la experiencia sensible se hacía presente. De igual forma los actos se hacían naturalmente constataivos en cuando la conversación trataba aspectos musicales y dancísticos no fuera de ciertas territorialidades. Nada fuera de lo común. Lo que sí resulta bastante más complejo, e interesante de analizar, son las formas de acción comunicativa subyacentes de las enunciaciones de la musicalidad hechas desde la estrategia de la red social y el concepto de *Reel*. Sin dudas, al ser ésta su temática favorita son muy preponderantes las pretensiones expresivas sobre el tema, esto no es difícil de visualizar. Pero cuando nos preguntamos por la clase de mecanismos y movimientos identitarios que estas relaciones pueden generar, resulta complicado asumir una posición.

Y aquí vuelvo con el super relevante concepto discursivo del *trend* y el *reel* y sus implicaciones en la generación de procesos de construcción identitaria en la actualidad. Mi conjetura es que surge una especie de *economía identitaria* en razón de la rápida caducidad, no sólo de las

identidades, sino de los contenidos generales que se albergan en la plataforma *Tiktok* y sus estrategias principales: el *trend* y, sobre todo, el *reel*, contaminaron todas las formas de hacer contenido en cualquier red social a través de la verticalización excesiva del consumo. La lógica de su formato (videos de 30 segundos) no solamente presentó consecuencias, por ejemplo, en los hábitos de atención que se modificaron en sus usuarios durante la pandemia, los cuales responden a una capacidad de concentración tan fugaz como su formato, bajo esa misma lógica se significan los universos a los que les es posible acceder.

El *reel* es una excelente herramienta para facilitar la incursión de cualquier sujeto a cualquier temática, el problema está en el eterno retorno hacia ese mismo formato donde todo caduca con facilidad. Pensándolo en términos de construcciones identitarias, aun cuando en las enunciaciones de los sujetos hay una gran huella sensible, no hay que descartar la posibilidad de que las redes sociales se constituyan como aparatos productores y reproductores de significados estructurales. En términos de movimientos identitarios, lo anterior nos indica que las redes sociales pueden albergar y generar identidades activas o pasivas según sus usos, pero también se nos advierte que el funcionamiento del *reel* y el *trend* es más probable caer en dinámicas pasivas. Si para Habermas (esfera pública) los medios de comunicación laceran la esfera pública, los ejercicios de acción comunicativa, y “el mundo de la vida” probablemente consideraría que el *reel* tiene una dinámica similar e incluso más peligrosa.

6.2 El aula como recepción y sospecha de las disposiciones identitarias: discursividades, paradigmas y acciones comunicativas en la deconstrucción de un contexto didáctico

Hasta aquí, la pregunta clave que planteamos al inicio de este capítulo se responde de forma satisfactoria. Al menos en las dos instancias propuestas en el primer proceso de la implementación:

identidad de la fundación e identidad propia, las cuales buscaban el hablar sobre sí mismos, no emergió en demasía la enunciación de componentes étnicos o raciales. Esto teniendo en cuenta que solo fueron dos ejercicios y que las preguntas pudieron motivar esas omisiones. A su vez, cuando se hace la temática gira en torno a elementos étnicos hay una aparición del “sí mismo”, se hace necesario un acto expresivo, una huella sensible para explicar la relación que se tiene con esos elementos. Confieso que el primer resultado me generó una ligera insatisfacción. Tan así que de ocioso quise comprobar que realmente el desarrollo de los talleres motivó la omisión de lo étnico en las percepciones inmediatas de las y los participantes, así que decidí revisar como respondería a un taller similar otro de los grupos.

Se realizó un taller con el grupo más grande, y más pretendido del programa: las chicas y chicos de entre 14 y 20 años. La estructura bajo la cual se desarrolló se correspondió a un círculo de reflexión donde no hubo mucho más que una conversación guiada sobre un conjunto de preguntas que generasen la menor cantidad de omisiones posibles: ¿Quién soy? ¿A dónde voy? ¿Por qué soy? No voy a parar aquí para realizar un análisis equivalente a los anteriores, sin embargo diré que se pudo concluir que las respuestas de este grupo la gran mayoría del tiempo fueron bastante similares a las anteriores. La emergencia de elementos étnicos en la descripción de sí mismos fue bastante tardía. En términos de acción comunicativa, evidentemente hubo una gran preponderancia de actos expresivos y constataivos. Pero de otro lado, también era bastante frecuente la emergencia de actos constataivos y regulativos, curiosamente utilizados con el fin de explicar la dificultad de la respuesta a dichas preguntas:

“Si ni siquiera Sócrates o alguno de esos señores de la antigüedad han podido responder a esas preguntas, menos nosotros”. (Intervención durante el taller de Diana. 2024)

Hasta aquí, pareciera que esta respuesta *desetnificada* de la identidad cuando no se relaciona directamente con elementos culturales era una tendencia. Sin embargo, decidí también contrastar esta información con las respuestas de los gestores. Por un lado, se me ocurrió buscar en las entrevistas que había realizado para la construcción del capítulo 2 alguna enunciación de un elemento étnico-racial, en respuesta a alguna pregunta por el sí mismo. “*Mi nombre es Jenny Escobar, soy una mujer de piel negra*” (Conversación personal. Escobar, 2023). Pero además de esto, surgió la posibilidad de que Jose, uno de los gestores, reflexionara en torno a uno de los talleres que se realizaron. En el marco de dicha reflexión, le propuse que respondiera como si de niño hubiese participado en la Fundación: “

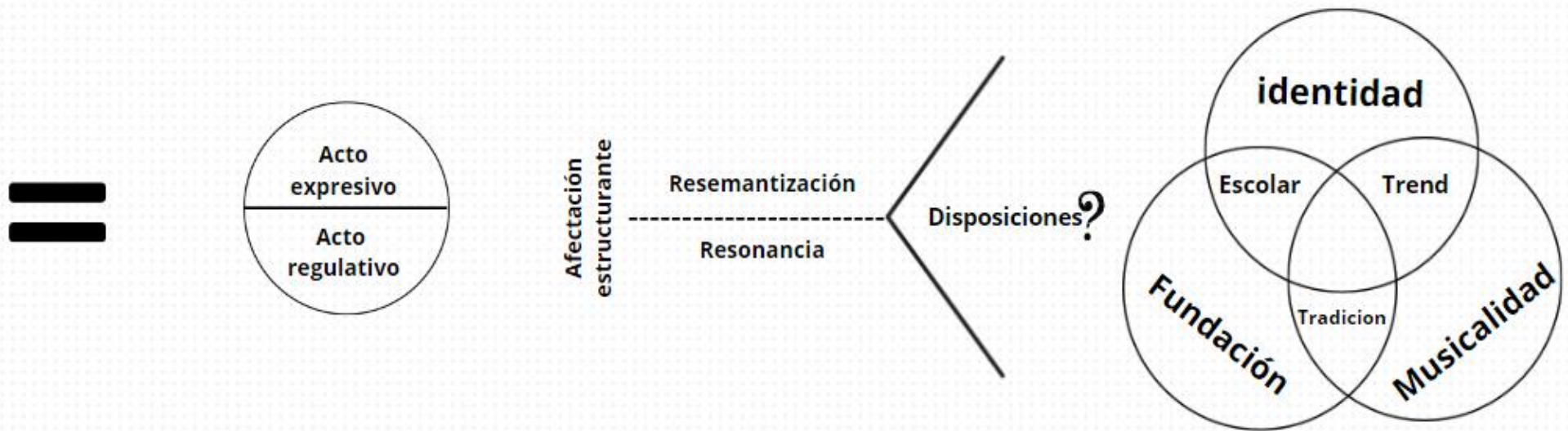
“si fuera teniendo el proceso de Renacerafro, siento que lo primero que diría viene siendo un acto o reconocimiento de los próceres ¿ok? entonces pondría a Benkos y el ciclo de cimarrones y cimarronas ¿sí? en un espacio de libertad como propiamente de ellos, en un lugar de encuentro entre las comunidades afro” (Conversación personal. Preciado. 2024)

Más allá de este pequeño paréntesis, lo más relevante e interesante que arrojaron los ejercicios anteriores no fueron primordialmente unos u otros elementos identitarios. Los procesos de construcción identitaria del grupo nos revelaron una nueva categoría muy ligada a los mecanismos y movimientos identitarios: la llamaré *disposiciones identitarias*. Estas hacen referencia a la capacidad que tiene un componente discursivo para acelerar un mecanismo, es decir, para hacer que la producción de significados estructurales o significantes sensibles sobre algún elemento identitario se amplifique o se reduzca. Y en ese sentido, la aceleración que produzca cada disposición le otorgará a una identidad mayor o menor capacidad de construirse sobre movimientos activos o pasivos.

Un ejemplo de estas disposiciones es la capacidad que tiene el *trend* de producir una gruesa oferta de estéticas en un margen muy corto de tiempo. Este componente acelera exponencialmente los mecanismos identitarios tanto en la producción/reproducción de significados estructurales, como en la producción de huellas sensibles. La saturación que genera esta disposición supone un problema para el ejercicio de la agencia del individuo a través de la reflexión y la crítica de estas ofertas estéticas, privilegiando así que los procesos de construcción identitaria se constituyan sobre movimientos pasivos. Ahora pensemos que lo único que el *trend* masifica no son las ofertas estéticas.

Y por otro lado, el componente discursivo de la tradicionalidad no sólo produce una menor cantidad de estéticas en márgenes largos de tiempo, sino que la propia forma en la que estas se consumen implica una mayor posibilidad de reflexión. Pero aún con este escenario, la necesidad de conservar con fidelidad las tradiciones provoca una aceleración tan baja que no tiende a producir mayor diversidad de significados estructurales y de huellas sensibles. Como los seres humanos no nos constituimos en una única dirección hay ciertamente una tensión entre todas las disposiciones que pueden influirnos. Esta nueva categoría nos facilita todavía más la tarea de revisar la pasividad o actividad de los movimientos identitarios. Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, el proceso de resemantización se va a organizar de la siguiente forma:

Figura 27: Esquema deconstrucción del contexto didáctico



Nota. Archivo personal

El anterior esquema condensa las reflexiones anteriores con el fin de guiar un proceso de resemantización sobre el contexto didáctico que logramos construir con los acercamientos anteriores. En principio se consideró la necesidad de potenciar la capacidad de las participantes de llevar a cabo actos expresivo-regulativos a través de sus enunciaciones. Esto en razón de 1) la descripción de la experiencia con los elementos identitarios no sólo se quede en la narración (constatación) y; 2) exista la posibilidad de construir un posicionamiento ético sobre los mismos. Sólo a través de la potenciación de actos regulativos es posible generar instancias de crítica. Pero la crítica no puede generarse exclusivamente de la regulación/corrección de un estado de cosas objetivado (constatación), el primer movimiento en favor de la deconstrucción se hace desde una huella sensible.

En segunda instancia, modifiqué ligeramente el esquema presentado en el capítulo 5 en los siguientes términos. La deconstrucción de los elementos identitarios no se realizará de forma individual, resulta más provechoso entenderlos en su interseccionalidad. Además, los componentes discursivos que nos interesaran serán aquellos que provoquen las disposiciones identitarias más fuertes. En nuestro caso, las disposiciones generadas por las estrategias discursivas que representaron las redes sociales, la tradicionalidad y la escolaridad resultan más relevantes, además de ser ejes interseccionales entre los 3 elementos (musicalidad, identidad propia, identidad de la fundación). La idea será cuestionar dichas disposiciones presentándoles a las participantes situaciones que estas puedan reconocer en relación a los componentes y; fue así que se construyeron los talleres de resemantización.

Ahora sí, veamos en que terminó todo este proceso.

6.3 SAWABONAS, Reels y tradiciones: discursividades, paradigmas y acciones comunicativas en un intento de la redefinición de un contexto didáctico

Este último proceso de la implementación, como en todo momento, aunque de forma un poco más contundente, presentó algunas dificultades asociadas a la mezcla de actividades entre mis talleres y lo planeado por parte del programa. Sin embargo, una de éstas fungió como eje fundamental para el desarrollo de los talleres posteriores. Durante los meses de marzo y abril del 2024 la agrupación ROLAFRO junto con la asociación Renacer afrocolombiano y el apoyo de la Alcaldía Local de Engativá e IDEARTES, realizó el proyecto SAWABONAS: Engativá viviendo el canto a la libertad. Este proyecto tuvo como objetivo precisamente utilizar estos dos elementos identitarios fundamentales de la fundación: musicalidad y espiritualidad, en un ejercicio de asentamiento territorial. El grupo con el cual se realizó la mayoría del trabajo fue con los jóvenes más grandes de entre 14 y 20 años; por lo que no tuve la posibilidad de acompañar el proceso en su construcción. Sin embargo es muchísimo lo que en términos de acción comunicativa se puede destacar en este proyecto.

Figura 28. Cancionero SAWABONAS



Nota. Archivo personal

Figura 29. Actividad de cierre del SAWABONA

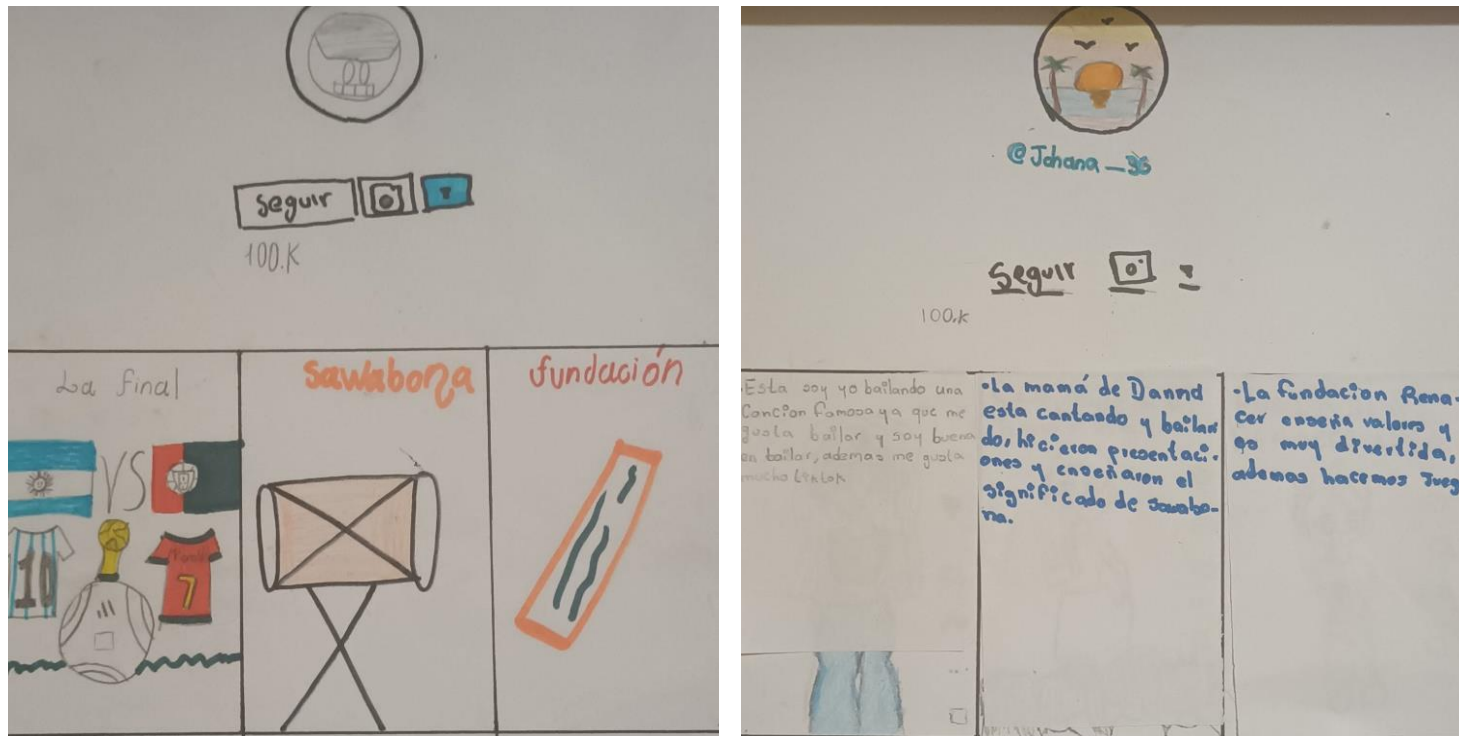


Nota. Archivo personal

Era necesario que el proceso del Sawabona no muriese en dicha actividad de cierre y se conservara exclusivamente en la camiseta y el cancionero; es importante que este tema se siga sometiendo a discusión, sobre todo, con los grupos que no tuvieron una participación tan amplia en su construcción. Por lo mismo, se me ocurrió que no podría haber mejor referente para guiar la resemantización y redefinición del contexto didáctico que el mismo Sawabona. Entre las páginas 137-140 de este texto están explicitados los 3 últimos talleres que se plantearon para el último ejercicio, en donde se incorpora sutilmente el evento a las disposiciones encontradas en el desarrollo de los 3 primeros talleres. Lastimosamente, para la fecha de culminación de este documento sólo fui capaz de realizar 2, tanto por falta de tiempo, como por una mala administración de éste. Resulta vital la siguiente aclaración con la mayor sinceridad posible. Si bien este capítulo respondía a una redefinición del contexto hay que aceptar que esta no es para nada una meta sencilla de alcanzar, y la suma de ciertas condiciones, acciones y no-acciones dieron

como resultado un proceso que quizá busca más a futuro de lo que puede inspirar en su presente. Ante la breve intervención se viene entonces un breve análisis para darle fin a este proceso.

Figura 30. Fragmento de la actividad planteada para el taller 4



Nota. Archivo personal

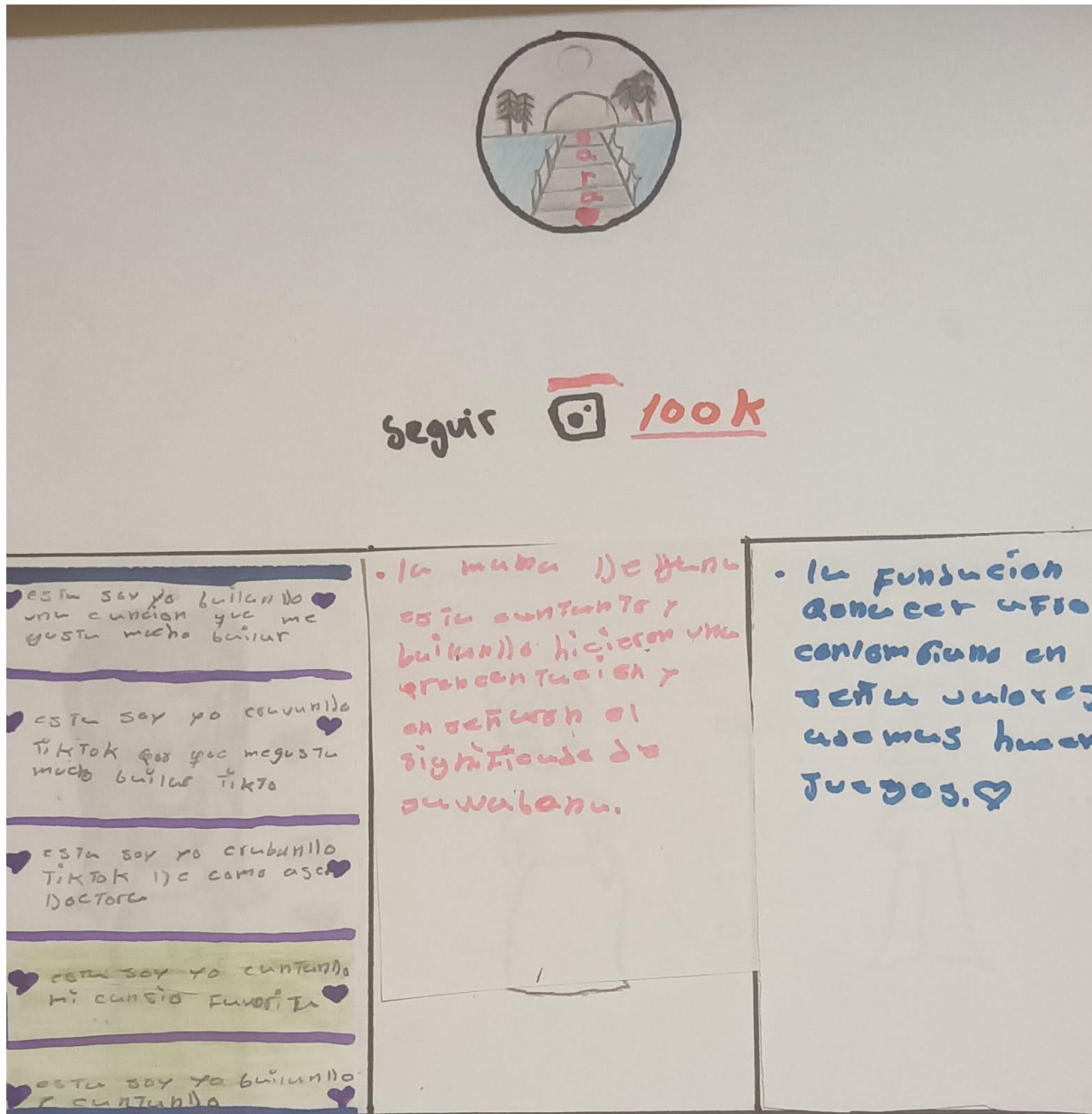
Cómo planteamos con anterioridad, con la implementación de los talleres número 4 y 5 se tuvo acceso a la potencialización de la sospecha y la resemantización del contexto didáctico desde dos frentes. Por ahora nos enfocaremos en el primero de ellos, que fue la integración de los elementos identitarios interrogados en el primer proceso de implementación a través de las disposiciones identitarias que les subyacían. Recordemos que las disposiciones representan el grado de aceleración bajo el que los sujetos y las estructuras producen y reproducen significados y significantes sobre un elemento identitario particular. Teniendo en cuenta esto, integrar disposiciones aparentemente opuestas como lo son las tradiciones y el consumo vertical del

contenido presentado en las redes sociales: *trend*, nos permitió habilitar discusiones acerca de accesos a la afrocolombianidad que tienen los sujetos.

Obsérvese la figura 30 que corresponde al desarrollo del taller 4 donde cada participante construyó su perfil de *Tiktok* en relación a dos componentes, uno identitario/descriptivo y otro problematizador. A través de sus enunciaciones las y los participantes entienden el mundo virtual como un escenario que alberga varias dimensiones, tanto positivas como negativas. En términos comunicativos resulta curiosa la forma en la que se distribuyen sus pretensiones al mencionar una dimensión positiva y una dimensión negativa. Si bien algunos aseguran que le dedican largas fracciones de tiempo libre no ven potencializados aspectos suyos dentro de las acepciones positivas que le reconocen, éstas de forma regular van dirigidas a las posibilidades para comunicarse y entretenerse.

Analizando de forma básica las respuestas podemos establecer dos regularidades, una en relación a ciertos patrones de género, que luego profundizaremos, y otra sobre las performatividades que se construyen. Es sobre todo en ésta última regularidad que sostengo que las acepciones positivas que los participantes identifican son meramente constatativas, puesto que la mayoría no visten las estéticas comunes con sus propias expectativas. Sin embargo, el formato permitió que en algunos casos se potencializara el *decir*, y que la posibilidad de comunicar algo a través de las redes sociales fuese motivo para compartir algunos rasgos de la autopercepción. Tal es el caso de Sara, que incluye en sus descripciones formas de autopercepción más genuinas, obsérvese el primer recuadro de derecha a izquierda:

Figura 31. Fragmento 2 de la actividad planteada para el taller 4



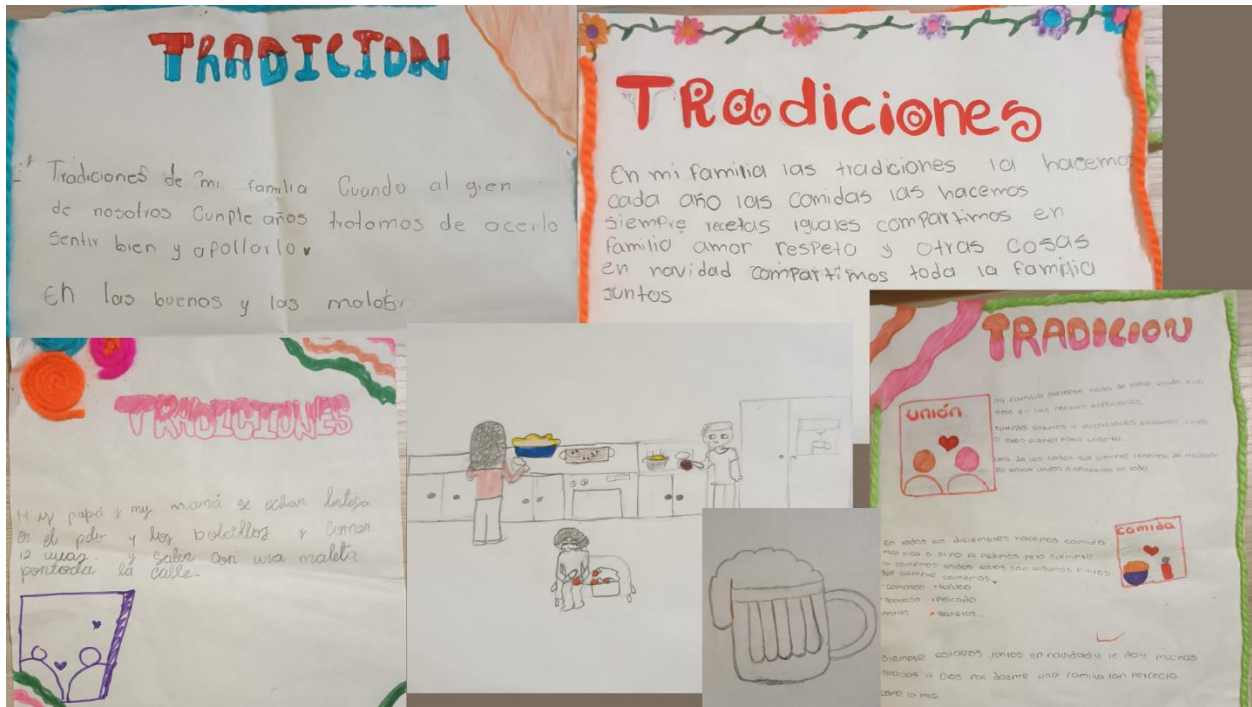
Fuente. Archivo personal

Pero por otro lado, resulta curioso el cómo la problematización supuso una mayor inspiración para la enunciación de ideas desde una clara pretensión de corrección. No sólo tienen en claro aquella acepción negativa de las redes, sino que parece ser más relevante y además existe una fuerte capacidad de denuncia por parte de los sujetos:

hay gente mala que puede escribir por redes sociales, por Facebook, Whatsapp, y tú, de menso puedes mandar como tu dirección, número de teléfono y cosas por el estilo (...) Había una chica en las redes sociales que no me acuerdo el nombre, era afro-marinita, y alguien empezó a decirle como a un amigo, ¿por qué tú no cambias de luz, no te planchas el cabello, algo por el estilo? Y... cosas así. Y le empezó como a decir cosas malas. (Intervención durante el taller. 2024)

Volviendo a las discursividades, uno puede evidenciar que las y los participantes también establecen la relevancia de las redes sociales en sus contextos vitales a partir de 2 objetos discursivos fundamentales. El cuerpo y la narración aparecen como dos elementos en disputa entre el consumo vertical y la tradición. El primero aparece cómo realización de una estética popular, sobre todo en las respuestas de las chicas, evidentemente asociada a los íconos femeninos de la música urbana que establecen formas de vestir, maquillar y, sobre todo, bailar. De igual forma aquí tomo el concepto de *storytelling* propuesto por el surcoreano Byung-Chul Han (2023), que se hace presente en la adopción de formas de narración benéficas para el consumo en las representaciones que hicieron las y los participantes. Pero ese mismo cuerpo y narración aparecen de formas distintas dentro del mismo ejercicio cuando a quién se tiene que representar es al sujeto afro. Aquí es donde ponemos a jugar el otro dispositivo identitario más relevante: la tradición.

Figura 32. Sobre las tradiciones taller 5



Fuente. Archivo personal

Podemos concluir que durante el último taller que pude realizar, el taller número 5, fue mucho mayor la existencia de actos expresivos en la comunicación. A la par, esto nos puede indicar que, fuera de las predicciones hechas en el apartado anterior, la disposición generada por la tradición parece acelerar la producción de significantes sobre lo afro, más que las redes sociales (aunque hayan sido pocos ejercicios confrontados). Como podemos observar en la figura 32 las y los participantes reconocen de formas ligeramente más diversas las prácticas que están guiadas desde los rituales familiares. Pero además, algunos de ellos reconocen acepciones positivas de estos ejercicios con mayor propiedad que en el caso anterior; por ejemplo, desde la pregunta: ¿En qué se diferencia ir a la iglesia con ver un *Tiktok*? :

Ir a la iglesia es como una idea de aprobar como cosas. Por ejemplo, ir a la iglesia, podemos orar, hablar con Diosito y así. Y hacer TikTok no tiene ninguna clase de beneficio. (Intervención durante el taller. 2024)

La narración vuelve a aparecer en este ejercicio de la mano de actos más expresivos y relatos más profundos, puesto que no hay una forma convencional de organizar el discurso al hablar fuera del consumo vertical; esa era la principal apuesta del ejercicio. Sin embargo, no todas y todos los participantes del taller mostraron un gran interés en compartir el relato de sus tradiciones familiares, es más, para uno de los grupos que en su mayoría estaba conformado por hombres, las tradiciones que tenían sus familias estaban relacionadas con la ingesta de bebidas alcohólicas o la generación de conflictos durante las fiestas. Si bien durante estas edades desde el dispositivo de la tradición se generan múltiples significantes sobre diversos elementos identitarios, ocurren dos situaciones a las que es necesario prestarles atención: 1) La estructura simbólica de la tradición y 2) la reproducción de prácticas dañinas.

Regresando nuevamente al taller 4, encontramos la gran influencia que ha tenido el trabajo de la fundación en las representaciones que hacen las y los participantes en relación a lo afro. Esto lo podemos evidenciar en las ideas que traen los chicos nuevos que se comunican a través de actos meramente constataivos en relación a conocimientos aprendidos en la escuela. En algunos casos como se puede notar en la figura 33, la idea de lo negro tiene que ver con su situación histórica con la esclavización. Con la cultura afro vuelve a retomarse el cuerpo, al igual que el *reel*, desde su relación con la musicalidad (de ahí el protagonismo del Sawabona en sus representaciones). Pero además, aquellos que llevan más tiempo al interior de la fundación, como lo es el caso de una

de las participantes, prescinden de ideas de la negritud adquiridas al interior de sus procesos escolares, para comunicar en actos expresivos lo que han vivido en la fundación.

Llegamos al final de la fase 3, y con esto también al final de nuestra investigación y práctica pedagógica. Si bien a lo largo de este documento hemos dedicado un párrafo de culminación a cada fase, para esta ocasión quisiera dejar todas las consideraciones que me transmitió este capítulo y la investigación en general dentro del apartado de conclusiones.

Conclusiones

Llegamos al final de este documento motivados por el tratamiento de un malestar, quizá con el fin de encontrarle respuestas y soluciones. Pero estoy seguro de que un trabajo de esta naturaleza deja más preguntas que respuestas, más problemas que soluciones. Tramitar un malestar, al menos en una instancia tan primaria como esta, no siempre (más bien nunca) supone su reducción o desaparición, sino que provoca el efecto contrario. Esa posibilidad de hacerlo visible, de encontrarle ramas y raíces, de aumentar su relevancia. Investigar supone eso, enfrentarse al entendimiento reviste con complejidad lo que nos aqueja. Pero estoy convencido de que un malestar no se agota ni cede ante las respuestas, sino ante los vínculos que hacemos con quien comparte en misma medida esa pesada posición social, en este caso esa golpeada negritud.

Las intenciones bajo las cuales este documento fue construido apuntaron en toda regla al desarrollo de la complejidad propia de los procesos de construcción identitaria al interior de las iniciativas de formación de sujetos (educativas). En esencia, la discusión planteada resultó en la integración de diversas figuras del *otro*, de diversas formas de comprender cómo el otro se nos presenta, cómo el otro se nos hace *cognoscible*. Va más allá del abordaje teórico, el acceso a la otredad del otro, y ese es el peso fundamental de esta propuesta: alertar el uso analítico de la práctica pedagógica como mecanismo activador de la acción social. Así, las conclusiones sociopedagógicas de este trabajo tienen cómo eje resaltar todas las transformaciones en el uso analítico de la práctica pedagógica, junto a las transformaciones de la figura del otro.

En la introducción del documento planteé un esquema en espiral de la investigación que funciona a través de un sistema de fases pensando precisamente en una forma de registrar las

transformaciones (idas y venidas) por encima de los progresos. En la culminación de cada fase establecimos unos objetivos específicos en torno a lo desarrollado en cada capítulo y en el objetivo general que encontramos en la fase 1. Recordemos: El objetivo general de la investigación fue Fortalecer lo que en esta investigación denominamos el *rostro propio* de la fundación renacer afrocolombiano, a través un proceso formativo que trate a la identidad desde su proceso de construcción, y para cumplirlo buscamos: 1) Determinar una posible interpretación del problema de la identidad afrocolombiana y su resonancia en los procesos de construcción identitaria en un escenario comunitario como lo es la fundación Renacer Afrocolombiano; 2) Desarrollar un aparato interpretativo y procedimental capaz de dar cuenta de los movimientos y mecanismos propios de un proceso de construcción identitaria, al interior de la fundación renacer afrocolombiano; utilizando cómo medio analítico principal el lenguaje; 3) Diseñar una propuesta de interpretación pedagógica e intervención didáctica capaz de integrar las 3 dimensiones del sujeto (fenoménico, estructural y agente) entendidas desde las teorías del lenguaje en la fase anterior y; 4) Analizar desde lo encontrado en la clase como instancia investigativa, el estado de las identidades y las posibilidades formativas de tramitar estas temáticas desde una situación de aprendizaje. Es este sistema el que ahora me permite establecer los siguientes hallazgos fundamentales:

1) La construcción socio-simbólica de lo negro motiva la existencia de una tendencia en sostener la discusión cultural de las comunidades afrocolombianas, y posteriormente llevarla a los escenarios educativos, desde una mística de lo propio como esencia inmutable. Hasta ahí estaríamos descubriendo que el agua moja si no sospecháramos de esta realidad desde la tesis que planteamos sobre la naturaleza de la identidad en un principio: identidad es resultado y proceso. Bajo la esencialidad de la identidad afrocolombiana se esconden dos estrategias políticas y educativas fundamentales: la de despojar de autodeterminación a los sujetos no hegemónicos de

la sociedad, y al mismo tiempo, por paradójico que suene, la de obtener autodeterminación desde la unión de un pueblo bajo una representación común. A una le llamamos alienación y a otra le llamamos tradición. El problema no es, en última instancia, de contenido/resultado, casi nunca es este el problema de las construcciones identitarias del siglo XXI. En este trabajo se invitó a pensar sobre las formas/procesos bajo los cuales accedemos a esos contenidos. Allí encontramos la primera transformación del otro y del uso analítico de la práctica pedagógica, en donde entendimos que la totalidad del otro no sólo se aloja en su rostro y, por lo mismo, los ejercicios formativos que pretendan trabajar con su identidad no pueden dedicarse a una mera contemplación y narración desde adentro.

2) Gracias a los criterios analíticos de la realidad social que nos ofrecen las teorías del lenguaje aplicadas a las ciencias sociales, nos fue posible respondernos: ¿Qué hace parte de la totalidad del otro además de su rostro? Encontramos que no existen concepciones de la otredad que le supongan características particulares totalmente incompatibles con otras concepciones. Este documento nos permitió explorar la sucesividad de la perspectiva fenomenológica del otro, es decir la construcción endógena de su rostro que encontramos al interior del capítulo 2; la perspectiva estructuralista del otro, es decir la construcción exógena de su representación que encontramos al interior del capítulo 3; y la perspectiva del otro dentro de la teoría de la acción comunicativa, es decir la construcción activa, política, democrática y pública de su ética y su esencia, que encontramos al interior del capítulo 4. Esta mixtura nos permitió entender que la potencialidad de cada enfoque no está en lo inconmensurable de sus propuestas, sino en la integración de las dimensiones que destacan. Gracias a esta integración es posible entender la identidad como proceso y resultado. Nos es posible rescatar el rostro del prójimo como opción suya sin llegar a desconocer la construcción socio-simbólica afuera de este, que opera como influjo en sus formas de representación. Además

de contemplar la posibilidad de levantar escenarios de acción social desde la comunicación de las construcciones identitarias.

3) La integración de estas perspectivas resuena en el hecho educativo en tanto nos permite, como desearía Estela Quintar, unir el texto didáctico con el contexto didáctico. Uno de los más grandes desafíos que atrapan la práctica pedagógica, tiene que ver con la dificultad que supone hacer que un saber escolar le permita a las y los educandos reflexionar sobre sus propios contextos vitales. Y es que, por momentos, parecen escasas las herramientas que poseen los maestros para diseñar estrategias frente a esta necesidad. El presente trabajo tomó el compromiso de las pedagogías críticas en el trámite de este proceso a través de un riguroso análisis de las discursividades y formas de acción comunicativa que envuelven una temática particular en un escenario educativo, esto con el fin de reunir las perspectivas de los participantes en una incesante redefinición de los detalles de las temáticas. La forma en la que se trató la identidad afrocolombiana en el proceso convocó aspectos diversos.

4) El resultado de la implementación de nuestra propuesta educativa, hecha desde el horizonte de la didáctica no parametral, nos permitió reconocer dos fenómenos. El primero se correspondió a una actualización de las propias consideraciones conceptuales y teóricas que se expresa en la formulación de la categoría de: *disposiciones identitarias*; en la relevancia de los accesos distintivos tanto a la construcción de una representación de la fundación, como a una representación de lo negro; en la relación de correspondencia establecida entre lo público y lo personal a la hora de construir identidades. Pero el segundo y más importante fenómeno reconocido fue la posibilidad de poner en favor del proceso formativo esos elementos marginados en las prácticas tradicionales: los *otros* accesos al saber que tienen los educandos, propios de sus

procesos de socialización. Si nos preocupamos por la forma en que los sujetos acceden a resultados, contenidos y elementos identitarios, entonces, a la par que mostramos los contenidos que consideramos correctos y necesarios, también tenemos como responsabilidad mostrar las formas de acceso que consideramos correctas y necesarias. En últimas lo necesario es lo crítico.

5) Las y los participantes de los talleres mostraron que lo crítico no es un ente externo que está única y exclusivamente al alcance del maestro. Creería que se asemeja más a la figura de un rompecabezas que aloja sus piezas en cada sujeto que participa en las situaciones de aprendizaje, y también en las mismas situaciones; en el texto y en contexto. Cada mínima sospecha que se enunció, cada idea comunicada, cada historia familiar compartida, cada gusto y cada representación, establecieron la naturaleza de una crítica *por hacer y siempre por venir* (como plantearía Levinas). Asumimos que así la identidad, como la crítica, está siempre por hacer y por venir, pero nuevamente estaríamos descubriendo que el agua moja si a través de estas consideraciones no llegásemos a entender el papel fundamental de las ciencias sociales sobre este hecho. Y es que si nuestra tarea (porque incluyo a la pedagogía como ciencia social) es visualizar los hilos invisibles que entrelazan hechos sociales con condiciones y estructuras particulares, esa identidad por hacer y por venir nos está exigiendo *ir*, ir a dónde están esas condiciones y estructuras particulares que azotan los procesos de construcción identitaria contemporáneos.

6) De esta forma, que las y los participantes de los talleres tuvieran la posibilidad de *ir* a buscar las identidades, quizá sin que ellos mismos supieran que lo estaban haciendo, fue la clave para realizar un análisis en términos de interacción comunicativa. Podríamos hablar aquí de las concepciones esencialistas de lo negro que impregnaron sus enunciaciones, de los discursos a los que respondieron sus ideas sobre el *yo*, del sistema central estructurante al que le podríamos asignar

la construcción de la realidad socio-simbólica en la que están inmersos o de las estrategias socio-políticas de sus representaciones. Luego, podríamos hablar aquí del cómo desnaturalizaron, desesencializaron y deconstruyeron sus ideas sobre lo negro, del cómo deconstruyeron las discursividades que tenían cautivas sus formas de autorreconocimiento, en fin, de cómo este proceso les ayudó a desplazar unos contenidos por otros. Sin embargo, de tantos procesos positivos que podría defender, me quedo con uno sólo, el que la interacción comunicativa y la didáctica no parametral me enseñaron a buscar, uno que posee esa claridad que yo no: que *las y los educandos quizá aprendieron a decirse y a escucharse adentro y afuera, y más importante aún, aprendieron que el decir del otro es fundamental para que yo pueda escucharme.*

La culminación de este trabajo de investigación y práctica pedagógica no me genera otro sentimiento más que la plena expectativa. Por un lado esta sensación emerge en razón de la larga estela que sigue el proceso formativo desde mi propuesta, y es que, más allá de los percances propios de la práctica en un escenario educativo no tradicional, no se aprende a topografiar las construcciones identitarias de la noche a la mañana, es decir, en un solo trabajo de grado. Es tan así la cosa que he de reconocer los límites de mi propuesta en su larga extensión. Como esto es ciencia y requiere de recomendaciones para avanzar, le sugeriría a la lectora o lector que no subestime ese pequeño detalle en sus propias intervenciones; hago un llamado a la mesura metodológica. Pero como esto, además de ciencia, es un proceso de acción política, requiere de una actitud comprometida. Es así que, por otro lado, la sensación de expectativa que me deja este trabajo emerge en razón de las posibilidades que brinda la aplicación de mi propuesta dentro de un escenario de educación popular: la posibilidad de conocer las vidas de cada sujeto y trabajar en razón de ellas. La extensión indefinible de una vida supera los marcos de cualquier propuesta educativa; hago un llamado a la intensidad metodológica, crítica y emocional.

Si ya hablé de una educación con tintes políticos en la totalidad de este documento, a este punto me permito decir que abogo, incluso con mayor fuerza, por una educación poética; por una identidad poética. No hay otro horizonte para las y los educadores que la utopía, en cuanto nuestro material de trabajo primordial es la pura esperanza. Mi idea de una educación poética navega hacia ese imposible figurativo al que tenemos acceso cada vez que escribimos el mundo como no es, cada vez deseamos lo que no está, cada vez que nos preguntamos ¿cómo hubiera sido si? Lo poético le da lugar a la ausencia, y la ausencia no es otra cosa que el clamor del estudiantado por ser incluidos en su propio proceso de desarrollo; el clamor de los sujetos por ser incluidos en el desarrollo de su propio mundo. Mi conjetura es que todo lo *no parametral* es poético y todo lo poético es *no parametral*, pues, tanto esta propuesta didáctica cómo la literatura buscan cultivar la diferencia. Lo político permite actuar, pero lo poético permite imaginarlo, desde “(...) el amor, que nos deja ver a los otros como los ve la divinidad”. (Borges. 2023 [1964], pág. 249)

Bibliografía

Althusser, L. (2005). *La filosofía como arma de revolución*. España: Siglo Veintiuno Editores.

Beger, P. L., & Luckman, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrutu editores.

Borges, J. (2023). *Poesía completa*. Colombia: Penguin random house grupo editorial.

Cabrera, C. (2013). Entre el presentismo y la historicidad de la reivindicación social afrocolombiana. Análisis sobre el uso de la memoria colectiva en la asociación de afrocolombianos desplazados (ADRODES). *Tabula Rasa*, 167-185.

Castro, E. B., & Sehk, P. R. (1995). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Grupo editorial Norma.

Curiel, O. (2009). Las paradojas de la política de la identidad y la diferencia. En D. Carrillo, & N. S. Patarroyo, *Derecho, interculturalidad y resistencia étnica* (págs. 21-27). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

De Saussure, F. (1945 [1916]). *Curso de lingüística general*. Argentina: Editorial Losada S.A.

Fanon, F. (1974). *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: Schapire Editor.

Foucault, M. (2021 [1974]). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI editores.

- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Gramsci, A. (2022 [1916]). Socialismo y cultura. En N. K. (Copilador), *Antonio gramsci: una introducción a su pensamiento* (págs. 37-43). Colombia: Ocean sur.
- Gramsci, A. (2022 [1918]). Nuestro Marx. En N. K. (Copilador), *Antonio gramsci: una introducción a su pensamiento* (págs. 49-55). Colombia: Ocean sur.
- Gramsci, A. (2022 [1932-1935]). La filosofía de Benedetto Croce. En N. K. (Copilador), *Antonio gramsci: una introducción a su pensamiento* (págs. 97-102). Colombia: Ocean sur.
- Grisales, L. D., & Zuluaga, D. P. (2018). La Didáctica no parametral, un camino investigativo de constante cierre y apertura. *Revista Plumilla Educativa*, 11-28.
- Guzmán, E. C., & Ortiz, J. A. (2015). Las batallas contra el racismo epistémico de la escuela colombiana. Un acontecimiento de pedagogías insumisas. En P. M. Melgarejo, *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (págs. 93-119). México: UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS.
- Habermas, J. (2023 [1968]). Teoría de la acción comunicativa: I. Racionalidad de la acción y racionalización social. II. Crítica de la razón funcionalista. Trotta.
- Hall, S. (1996). ¿Quién necesita identidad? En S. Hall, & P. D. gay, *Cuestiones de identidad cultural* (págs. 13-40). Buenos Aires: Amorrortu Editores S.A.

- Hall, S. (2014). ¿Que es lo "negro" en la cultura popular? En E. Restrepo, V. Vich, & C. Walsh, *Stuar Hall. Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (págs. 319-329). Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Hall, S. (2014). Etnicidad: identidad y diferencia. En E. Restrepo, V. Vich, & C. Walsh, *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (págs. 373-385). Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Hall, S. (2014). La importancia de Gramsci para el estudio de la raza y la etnicidad. En E. Restrepo, V. Vich, & C. Walsh, *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (págs. 289-319). Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Huertas, A. M., & Ovalle, M. M. (2020). *El bullerenge como practica colectiva de resistencia*. Bogotá: Universidad Santo Tomás .
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Maldonado, N. (2014). La topología del Ser y geopolítica del Saber. Modernidad, Imperio, colonialidad. En B. d. Santos, & M. P. Meneses, *Espistemologías del sur (Perspectivas)* (págs. 331-373). Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Marx, K. (1983). Introducción a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel. *Estudios de derecho*, 244-258.
- Oto, J. A. (2003). *Frantz Fanon: política y poética del sujeto poscolonial*. México D.F: CEEA, Centro de Estudios de Asia y Africa.

- Puertas, M. (2010). *DEL COLOR DE LA PIEL AL RACISMO: Prácticas de representaciones sobre las personas afrodescendientes en el contexto escolar Bogotano*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Quintar, E. (2010). *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. México: IPECAL.
- Quintar, E. (2018). Crítica teórica, crítica histórica. En A. Guelman, M. Salazar, & F. Cabaluz, *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI* (págs. 15-26). Buenos Aires: CLACSO.
- Quintar, E. (2019). *Hacia una didáctica del sentido*. Ciudad de México: Editora Nómada.
- Restrepo, E. (2011). Articulaciones de negritud: políticas y tecnologías de la diferencia en Colombia. En A. Grimson, & K. Bidaseca, *Hegemonía cultural y Políticas de la diferencia* (págs. 147-165). Buenos Aires: CLASO.
- Restrepo, E. (2012). *Intervenciones en teoría cultural*. Popayan: Editorial Universidad del Cauca.
- Rincón, J. E. (2015). Educación propia, educación liberadora o pedagogía de la desobediencia en las comunidades afro del pacífico colombiano. En P. M. Melgarejo, *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (págs. 73-93). México: UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS.
- Rosanvallon, P. (2003). *Por una historia conceptual de lo político*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica .

- Salgado, M. (2020). Pensar lo racial en las amélicas. La radical sociología de Eduardo Bonilla Silva. *Revista de humanidades*, 419-443.
- Torres, C. A. (2020). La recuperación colectiva de la historia como investigación crítica. En I. P. Wilke, M. Ampudia, A. T. Carrillo, & D. Cabezas, *La producción popular del saber. Claves latinoamericanas* (págs. 72-93). Argentina: Editorial Riosal.
- Turjillo, A. Q., Velasquez, Á. M., Chachón, B. E., & Zabala, S. P. (2002). *Técnicas Interactivas para la investigación social cualitativa*.
- Valderrama, A. (2008). CONSTRUYENDO IDENTIDAD ÉTNICA AFRO-URBANA: etnografía de las dinámicas organizativas en los procesos de construcción de identidad étnica afrocolombiana en cali. *Prospectiva. Revista de trabajo social e intervención social*.
- Valencia, P. O. (2018). La educación popular y su re-significación en la pedagogía crítica. En A. Guelmen, F. Cabaluz, & M. Salazar, *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI* (págs. 117-140). Buenos Aires: CLACSO.
- Walsh, C. (2002). (De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En V. Alvarado, P. Ames, J. Anisón, J. Ávila, C. Briones, & e. al, *Interculturalidad y política* (págs. 115-143). Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Zemelman, H. (2010). Pensar la sociedad y a los sujetos sociales. En H. Zemelman, & G. Valencia, *¿Como pensar la Ciencias Sociales hoy?* (págs. 27-47). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Listado de Anexos

Anexo 1. Diarios de campo (Nota: para evitar una mayor extensión del documento se anexará exclusivamente un modelo de diario)

Diario de campo N.1
Fecha:
Lugar: Fundación Renacer afrocolombiano
Objetivo: *Identificar las ideas generales que tienen las y los sujetos acerca de la identidad.

*Recopilar los sentidos que orbitan la participación de las y los sujetos en la colectiva.	
Descripción	
Actividades	Reflexión general
<p>Este diario de campo recoge el proceso de implementación del primero de los talleres realizado al interior de la fundación renacer afrocolombiano. Puesto que su naturaleza se refería a un taller del tipo: <i>Círculo de reflexión</i>, el desarrollo que será descrito en este formato se caracterizará por un sencillo intercambio de opiniones sobre un tema central entre los sujetos. Nada más que eso por el momento.</p> <p>La fundación tiende a oscilar entre dos espacios donde realiza sus actividades como se explica en capítulo 2 de esta investigación. Cosa que no estuvo en mi conocimiento antes de la implementación del primer taller. Puesto que anteriormente los encuentros se habían dado al interior de las instalaciones del colegio Antonio Villavicencio. Es así que toda la planeación del taller tuvo algunos percances y me fue necesario recurrir un poco a la improvisación.</p> <p>Las actividades comienzan a las 10 de la mañana en punto y una vez llegan la mayoría de los niños y jóvenes al punto de encuentro (sea el parque u el colegio) la primera actividad del día es la repartición de desayuno. Ese día la comida consistió en pan con chocolate.</p> <p>Antes de disponerme a dictar el taller la señora Yaneth me presentó con Jose: uno de los gestores de la fundación que lleva algo más de dos años acompañando el proceso. Él es un trabajador social que desde su natal Tumaco viene siendo participe de procesos de liderazgo con jóvenes, y me quiso dar una mano en mi práctica. Tuvimos una conversación compartiendo nuestros intereses al mismo tiempo en que yo le comentaba cual era mi planeación para el día de hoy.</p>	<p>El formato de participación oral, no resultó muy conveniente para la naturaleza del grupo y, sobre todo, las características del espacio.</p> <p>Existe una brecha comunicativa con los jóvenes que es evidentemente multicausal. Resulta necesario potenciar de alguna forma sutil y relacionada con las costumbres procedimentales de la fundación los medios bajo los cuales participantes pueden dar su opinión; la voz y el lápiz resultaron poco inclusivos para gusto del investigador y necesidad de la población.</p> <p>El grupo es grande.</p> <p>El espacio, su diversidad y características.</p> <p>Sobre los gestores.</p> <p>El análisis de las respuestas se dará pues en la siguiente sección del Diario de campo: Descripción Analítica.</p>

En medio de dicha conversación Jose parecía algo sorprendido cuando me refería a los sujetos racializados cómo *Negros*. En algún momento me preguntó sobre el porqué utilizaba esa palabra, a lo que yo le contesté apuntando algunos desacuerdos con la denominación *Afro*. Comprendió a lo que me refería pero sin embargo, parafraseando sus palabras, me explicó:

Jose: Yo les he enseñado a ellos a utilizar el término Afro, porque comúnmente la palabra negro trae consigo ciertas connotaciones negativas.

Acaté sus recomendaciones y una vez las y los muchachos terminaron de comer Jose me presentó con el grupo y antes de que yo iniciara con el taller propuso que realizáramos una actividad *rompehielo*. En resumen ésta consistía en que dos grupos hicieran cada uno una fila en donde cada persona levanta su pie (derecho o izquierdo según lo pacte el grupo) y quien estaba detrás lo sostendría; de esa forma el último integrante de cada fila tenía una pañoleta, y la tarea de quien estaba adelante era agarrar dicha pañoleta (evidentemente sin romper el sistema). Sobra decir que el grupo fue bastante asertivo con ésta dinámica.

Una vez terminada la actividad comenzó la implementación del Taller (explicado en el capítulo 3). La temática que sirvió de eje para las intervenciones de las y los sujetos participantes de la actividad fue la respuesta por la *definición de las cosas*: ¿Qué es? ¿Cómo es?, y por la definición de sí mismos: ¿Quién soy? ¿Cómo soy? ¿Por qué soy?.

Se les entregó a cada participante un papel en donde está escrita la pregunta ¿Quién soy?. Cada uno tenía que decir su nombre y responder la pregunta. En general, la mayoría estaban de acuerdo en que eran simplemente: *una persona*. Según iban pasando las intervenciones algunas y algunos se atrevían a completar sus respuestas con afirmaciones más complejas. Tal es el caso de *Diana*, una chica que mencionó ser:

“El resultado de estímulos externos e internos”

Otras intervenciones fueron más tímidas, y de lleno asumieron no saber quiénes eran.

Proseguimos respondiendo la siguiente pregunta que se encontraba en el papel: ¿A dónde voy?. En esta ronda se pudo evidenciar cómo las y los participantes asociaban sus destinos/caminos a tres ejes fundamentales: La obtención de riqueza, la emigración y, curiosamente, dentro este mismo margen anteriormente mencionado de “respuestas tímidas”, algunos participantes afirmaban que iban a simplemente: a sus casas.

La siguiente pregunta en el papel, la más compleja sin dudas: ¿Por qué soy? Vio nacer algunas respuestas interesantes a raíz de cierta presión percibida al recibir en mis retroalimentaciones más preguntas que respuestas. La buena mayéutica nunca falla, así que era de mi interés que cuestionaran sus respuestas a través de un simple: ¿Por qué?. Fueron interesantes las reacciones del grupo dentro de ésta dinámica; y sin dudas hubo cierta repulsión a entrar en situaciones dialógicas que fomentaran ese grado de confusión. Incluso algunas de las participantes, cómo Diana y su hermana **Karis**, les parecía aparentemente ridículo que:

“Si ni siquiera Sócrates o alguno de esos señores de la antigüedad han podido responder a esas preguntas, menos nosotros”

Volviendo con la tercera pregunta del papel, nuevamente podemos identificar al menos 3 ejes principales donde se anclan las respuestas: *Somos porque dios nos hizo así, Somos porque las personas nos influyen y, Somos porque así es nuestra naturaleza.* Pasado un tiempo de la implementación, Jose me propuso que dividiéramos el grupo en dos, puesto que por la naturaleza de la actividad la voz tendía a centrarse en una zona del grupo, mientras que del otro los chicos no estaban muy inmiscuidos.

Siendo que estábamos en el parque, algo apurados de tiempo (porque ya venía el almuerzo) y teniendo en cuenta la situación del grupo anteriormente mencionada, tuve que acelerar e improvisar un poco el desarrollo del

actividad; la primera sección, aunque fructífera, consumió mucho tiempo. Es así que con la ayuda de uno de los *misioneros combonianos* provenientes de África: Dominic de Sudan del Sur, pude continuar la actividad sugiriendo que: para encontrar la respuesta al *¿quiénes somos?*, *¿a donde vamos?* y *¿por qué somos?*, como personas afro, era necesario preguntarnos por nuestra racializada y etnicidad.

Tal y como me sugirió al principio de la implementación, las y los chicos tenían un posicionamiento fuerte (y por ende una carga identitaria notoria) en utilizar cómo referencia la palabra afro y no la palabra negro. Para Jesús, uno es los chicos más veteranos de la fundación, cuyo interés era notable, afirmó:

"La palabra negro la usan los blancos con el fin de hacernos menos"

Secundando dicha opinión Diana y Karis sostuvieron que nosotros ni siquiera éramos negros como tal. Así, terminamos el taller preguntándole a Dominic (intentando hacerle entender debido a la leve barrera idiomática que había) *¿cómo era África?*. El nos dió una breve descripción desde su percepción, a lo que se sumaron las distintas ideas que pudiesen tener las y los otros participantes. (Ver Figura.15)

Potencialidades didácticas: Muy importante considerar el uso de técnicas interactivas que supongan tanto el aprovechamiento de espacios abiertos cómo la puesta en escena de estrategias lúdicas entre los espacios de reflexión, e inclusive cómo medios para éstos. Adaptar las referencias a las representaciones de los sujetos racializados desde la estrategia de la *afrocolombianidad*, que

es constituyente de las identidades del grupo. Reducir los tiempos, adaptarlos a la distribución horaria de la fundación y acelerar la frecuencia de transición entre actividades.		
Descripción analítica		
Elementos discursivos		Pretensiones dialógicas
Objeto	<p>A: La percepción de sí mismo</p> <p>B: La idea sobre el sujeto racializado</p> <p>C: La existencia de elementos</p>	<p>Sobre objeto A:</p> <p>Sobre objeto B</p> <p>Sobre objeto C</p> <p>Sobre objeto D (...)</p>
Sujeto	<p>A: Pensadores (Filósofos)</p> <p>B: Profesores/gestores</p> <p>C: Dios</p> <p>D: Sociedad</p> <p>E: Personas blancas (en negativo)</p>	<p>Sobre sujeto A:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verdad (Acto constataativo) • Corrección (Acto regulativo) <p>Sobre sujeto B</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verdad (Acto constataativo) • Corrección (Acto regulativo) <p>Sobre sujeto C</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verdad (Acto constataativo) <p>Sobre sujeto D</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Verdad (Acto constataativo)
Concepto	<p>A: Afro</p> <p>B: Negro (en negativa)</p> <p>C: Persona (Biológica)</p> <p>D: Genero</p> <p>F: Estímulo</p> <p>G: Riqueza</p> <p>H: Emigración</p>	<p>Sobre concepto A</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verdad (Acto constataativo) • Corrección (Acto regulativo) <p>Sobre concepto B</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corrección (Acto regulativo) <p>Sobre concepto C</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verdad (Acto constataativo) <p>Sobre concepto D</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verdad (Acto constataativo) • Corrección (Acto regulativo) • Veracidad (Acto expresivo) <p>Sobre concepto F</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verdad (Acto constataativo) <p>Sobre concepto G</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verdad (Acto constataativo)

		<ul style="list-style-type: none"> • Corrección (Acto regulativo) <p>Sobre concepto H</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verdad (Acto constataativo) • Corrección (Acto regulativo)
Estrategia	<p>A: Afrocolombianidad</p> <p>B: Naturalismo</p> <p>C: Misticismo</p> <p>D: La negativa a la certeza del yo (Antiescenialismo)</p> <p>E: Conductualismo</p>	<p>Sobre estrategia A</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verdad (Acto constataativo) • Corrección (Acto regulativo) • Veracidad (Acto expresivo) <p>Sobre Estrategia B</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verdad (Acto constataativo) <p>Sobre estrategia C</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verdad (Acto constataativo) <p>Sobre estrategia D</p> <ul style="list-style-type: none"> • Veracidad (Acto expresivo) <p>Sobre estrategia E</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verdad (Acto constataativo) • Corrección (Acto regulativo)
Formas de enunciación reconocidas en campo: Verbales y escritas		

