

# Hacia la sistematización de experiencias educativas en torno de la población afrodescendiente en el contexto latinoamericano(1)

*Prof. Viviana Parody*

*Maestranda en Antropología Social y Política*

*Flacso-Argentina*

[viviparody@yahoo.com.ar](mailto:viviparody@yahoo.com.ar)

## *Resumen*

El presente artículo tiene como propósito inmediato ampliar las perspectivas que persisten sobre la “inclusión de la temática afro en los contenidos escolares” como principal medio para abordar desde el campo educativo las problemáticas que la población afrodescendiente en Latinoamérica presenta en torno del reconocimiento y/o la movilidad social. También se pretende dar iniciativa, al esfuerzo por el relevamiento y la sistematización de diversas prácticas sociales que las comunidades(2) presentan, y que deben ser entendidas también como prácticas educativas. Visualizar la dimensión de los cambios que se pretenden, particularizando los medios que en algunos países de la región se están instrumentando, nos dejará como saldo una reflexión crítica respecto de las posibilidades reales que la educación formal universal presenta para llevar adelante la deconstrucción esperada. Se propondrán entonces alternativas, a partir de la diferenciación entre multiculturalismo discursivo y praxis intercultural.

Tratándose de un material que reúne tanto experiencias específicas del campo de la Educación como del Arte, de la Antropología y la Sociología de la Cultura, y de la Psicología Social Comunitaria, se tendrán en cuenta los principios y marcos conceptuales comunes a los mismos, entendiendo que éstos son los paradigmas que atraviesan a las políticas inclusivas en Latinoamérica hoy. Desde estos marcos teórico-metodológicos comunes, se podrán dirimir los alcances de las experiencias relevadas.

**Palabras clave:** Multiculturalismo e Interculturalidad ; Afrodescendientes ; Educación ; Comunidades.

## Introducción

El presente trabajo comunica los primeros avances de un proyecto de investigación algo ambicioso, como lo es el relevamiento de las políticas y las prácticas educativas que se llevan a cabo en Latinoamérica en torno de la población afrodescendiente. Para ello nos servimos del trabajo etnográfico, de nuestros varios años de labor como educadores, y de la conformación de un equipo interdisciplinario de profesionales procedentes de distintos países. El re-pensar la afrodescendencia en América desde la interdisciplina, no nos evitó de todas maneras el abordaje del colonialismo en nuestras latitudes (Klor de Alva, 2010:103-150), siendo que trabajamos desde sus permanencias y continuidades:

“nuestra historia es africana, es esclava, pero también es la historia de la América que se liberó de la colonia... es la historia del proceso capitalista al que nuestros países fueron sometidos. Hemos participado en luchas y gestas, hemos sido obreros y campesinos...Somos una gran nación de afrodescendientes...con un pasado africano y un presente americano. Debemos estar orgullosos y orgullosas de haber podido sobrevivir en dos mundos” (Alta Hooker Blandford(3))

El tema que aquí nos ocupa -la educación y la praxis intercultural- precisamente se sitúa sobre el principio de abolición de cualquier tipo de dominación, y se corresponde con la apuesta por su deconstrucción. Según Bourdieu (1997:173), “la dominación fundada en el capital cultural es mucho mas estable y fuerte que una dominación fundada solamente en el capital económico”, y tal es el caso en América (Ribeiro, 2000:1-20). Sin embargo, el planteo multicultural/intercultural llevado a cabo hasta el momento –que ha tendido a la revalorización del acervo cultural de los grupos étnicos- resulta insuficiente para la deconstrucción pretendida. Estas políticas y sus prácticas, han entendido la educación en un sentido restrictivo (educación formal universal). El relevamiento de una diversidad de experiencias en los distintos contextos, nos demostró como se conjugan las diferentes versiones del multiculturalismo y la interculturalidad, y esto nos permite determinar cuáles son los marcos mas propicios cuando se trata de deconstruir las lógicas coloniales y no de reafirmarlas. La primer contradicción que encontramos radica en el hecho de que se esté intentando “deconstruir la dominación cultural” desde un dispositivo(4) que fue diseñado para civilizar y disciplinar, como lo es la escuela, sin que los agentes puedan advertirlo. Las imágenes que presentaremos así lo demuestran, y los diversos autores que citamos ya lo han referido. La segunda contradicción gira en torno de la tensión diversidad- desigualdad, cuando se apuesta al planteo intercultural dentro de los marcos políticos del multiculturalismo acrítico.

Las acepciones halladas a lo largo de todo Latinoamérica respecto del multiculturalismo y la interculturalidad han sido muchas en las últimas décadas. Podríamos afirmar que existen

tantas definiciones como contextos de aplicabilidad, que su uso y conceptualización genera producción de significados y luchas de sentido (Walsh, 2002: 116 ), y que a menudo son utilizados indistintamente. Sin dudas, el primer término ha estado mas asociado a la población afrodescendiente, y el segundo a poblaciones indígenas. A partir del material constituido, coincidimos en entender la interculturalidad “como paradigma y como proyecto social, político y epistemológico” (ibídem), pero sabemos también que tratándose de educación es necesario incorporar a la trayectoria de los estudios interculturales la formulación de una praxis concreta (Gasché, 2008). Es así que nos valemos también de entenderla “como perspectiva...que concibe a los sujetos como inscriptos en identificaciones (de etnia, clase, género u otros)...que rompe con la idea de un ser educable, único y monolítico” (Thiested-Diez-Martínez-Villa, 2007:3), y que –como mínimo- necesita la explicitación de una pedagogía acorde si se la pretende instalar como paradigma en la educación formal. La principal dificultad para ello radica, como afirmábamos, en que las poblaciones afrodescendientes de nuestras latitudes concretaron sus propuestas en el marco de las políticas multiculturales. Tal es el caso de la “etnoeducación” en Colombia (Rojas, 2008:233-235) o la “Ley de Cupos” en Brasil (Carvalho y Segato, 2002). Siguiendo a Agudelo (2005: 3), definimos entonces como multiculturalista a todo marco político articulado al “orden global” (ibídem) y al discurso del desarrollo que encontramos “con especial intensidad en Norteamérica y de manera más reciente y con otros énfasis, en Europa”. En América Latina, según nos está explicando el autor, “el acento de esta discusión ha girado fundamentalmente alrededor de los derechos”. Y esto es cierto, ya que el conjunto de los movimientos negros entiende la inclusión en términos de “igualdad de oportunidades” (Gentili, 2006:11 ; Granje-Wilson-Arrascaeta en PNUD, 2009:15-85-121-125-166). Las “políticas de identidad” supieron generar respuestas acotadas a los derechos culturales, cuando que el reclamo de los grupos no se agota en ellos. Lamentablemente, en tanto “dichos grupos no se definan a sí mismos en una situación de desventaja socioeconómica y exijan redistribución, puede entenderse que están luchando básicamente por el reconocimiento” (Fraser, N. 1997: 19). Afirmamos entonces, retomando la cita inicial de Bourdieu, que no es posible deconstruir la “dominación cultural” sin revertir la “dominación económica”, y nos preguntamos si es acaso la educación -como sistema formal tal cual es hoy concebida- quien tiene que dar respuesta a las expectativas materiales y simbólicas que giran en torno de la población afrodescendiente. Proponemos la perspectiva intercultural frente a las “políticas de identidad” con la clara intención de no seguir reforzando en esta propuesta la idea de “culturas cerradas”, ya que reconocemos interesantes niveles de permeabilidad entre aquellas “tramas de identificación” que Grimson (2011: 177) denomina “configuraciones culturales”. Observamos que su propuesta “contrasta con la concepción esencialista -que cree que la cultura se impone sobre las divisiones- y con cierto constructivismo que desliza que la cultura es una ficción que pretende, como toda falsa conciencia, ocultar conflictos”. Según el autor, es la interculturalidad y la promoción de los cambios culturales el mejor “acto contra el fundamentalismo” (pp.81). Es decir, para con grupos afrodescendientes y en un marco multiculturalista, según diversos expertos, la interculturalidad posibilitaría cierta desencialización:

“Solo un rechazo de las ideas de identidad propias del paradigma global a favor de un acogimiento pleno del pluralismo en el sentido del respeto radical a valores, metas y perspectivas culturales diferentes ...[...]... puede garantizar el éxito de los intercambios que hoy denominamos de forma un tanto vaga ‘interculturalidad’ ...” (Segato, 2007:19)

Revisaremos entonces en el primer apartado algunas tendencias en materia de políticas educativas, problematizando los alcances del dispositivo escolar y la tensión integración-inclusión-autonomía. En segundo lugar presentaremos otras prácticas educativas, y las perspectivas que se deducen de las mismas. Y hacia las conclusiones, adelantaremos propuestas posibles de llevarse cabo a corto y largo plazo.

## **I. La educación como política en el contexto multiculturalista latinoamericano**

### *A. Iniciando su lectura y análisis.*

Cuando nos referimos a la educación como política, nos estamos refiriendo a la educación pública de la cual es garante el Estado. El cumplimiento de estas garantías suele mensurarse en términos de “logros educativos”, es decir: ingresos, permanencias, reinserciones, terminalidad (Imen, 2010: 155). Así entendida, la inclusión social de los grupos étnicos a partir de la educación tiene en América Latina varias vertientes: las llevadas a cabo por países como Bolivia, Venezuela y Ecuador (Viaña, 2009: 23; Imen, op.cit.), las llevadas a cabo por Colombia, el Caribe y Brasil (Agudelo, op.cit.; Jiménez, 2005: 58; Segato, 2005-2006: 76-87), y las llevadas (o no) a cabo en Argentina y Uruguay (Novaro-Bordegara, 2004:101; González-Sanromán, 2010). En todos los casos, las nuevas leyes de educación, se corresponden con las respectivas reformas constitucionales que se concretaron previamente, durante el neoliberalismo de los años ‘90. Así es que Venezuela, Brasil, y Colombia (y otros países que no abordamos aquí) se reconocen como naciones multiétnicas en sus nuevas constituciones, y Bolivia y Ecuador se definen como “Estados plurinacionales” (Souza Santos, 2007:30)(5).

Según Agudelo (op.cit.), entre Colombia y Brasil “podemos encontrar un terreno de comparaciones fructíferas, ya que si bien presentan procesos étnico-territoriales distintos, en dichos países se obtuvieron: la Ley 70 (1993) o Ley de las Comunidades Negras, la Ley de Cupos Universitarios, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, la Ley 10.639 que establece la obligatoriedad de la enseñanza de Historia de Africa y de la Cultura afrobrasileña, entre otras acciones afirmativas impulsadas desde los movimientos negros en un contexto (multicultural) de oportunidades. Para los casos de Bolivia, Venezuela y Ecuador, las reformas educativas se llevaron a cabo en el contexto de procesos integrales de reforma del

Estado que intentan responder tanto a la diversidad cultural como a la desigualdad social de forma conjunta.

En todos éstos países latinoamericanos, hoy preocupados por la inclusión social y/o por la falta de acceso a la educación básica de las minorías étnicas, se contaba con antecedentes de educación bilingüe desde la década del '40 (López, 2009). A dicho contexto asimilacionista de aquellas décadas (López, op.cit.) le sucedió la emergencia de los movimientos sociales latinoamericanos sobre los que se gestó la educación intercultural a partir de la revalorización de las culturas indígenas (Dussan-Nossa, 2005: 15). Estas experiencias de entre los años '60 y '70, silenciadas luego durante los gobiernos de las distintas dictaduras militares, se retomaron a mediados de los años '80 con la oficialización e institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Cuando en Latinoamérica nos referimos a educación intercultural, solemos reducir todas las posibilidades a éste único modelo. Observaremos seguidamente los matices que su tratativa puede tener para los afrodescendientes.

### *B. Escuelas para todos o escuelas para minorías: tensiones entre autonomía, integración e inclusión.*

En los procesos de construcción de las nuevas leyes de educación latinoamericanas, es absolutamente visible la tensión existente entre el poder pensar la escuela como un espacio para la integración de la diversidad, o bien pensarla como un espacio para fortalecer la autonomía de las comunidades. Esta diferenciación, que se superpone a las posibilidades que la propia cultura escolar tiene para “el cambio” o “la reproducción” social (Domenech, 2000), tiende a coincidir con la dicotomía contexto rural- contexto urbano.

Para las “comunidades negras” (rurales), la EIB aportó en principio la legitimación de la lengua. El ejemplo mas emblemático es la Escuela de San Basilio de Palenque ([Colombia](#)). Hoy, con el auge de la denominada “educación propia” o etnoeducación -que deja atrás los modelos de EIB- ya no se restringe la inclusión de contenidos étnicos a la enseñanza de la lengua. Durante el trabajo de campo, observamos que en la práctica cotidiana -al haberse sucedido un modelo tras otro sin que los agentes los asimilaran- estos modelos suelen presentarse yuxtapuestos. En las comunidades del pacífico, a diferencia de San Basilio, la educación intercultural no se sustenta en la preservación de la lengua (que es castellana), y en los sectores urbanos con poblaciones étnicas la aplicación de éste modelo se vuelve dificultoso porque ya no se trata de atender a una minoría específica sino de atender a un alumnado mucho más heterogéneo. Dussán-Nossa (2005:19) también distingue para éste caso la “educación propia” de la “educación intercultural”, aunque a ambas las entiende como énfasis particulares de los procesos etnoeducativos. Axel Rojas (en Mato, 2008) sitúa los estudios en Etnoeducación como parte de las políticas afirmativas que en la Universidad se desarrollan a partir de los Estudios Interculturales. La etnografía, en cambio, nos dio

como resultado que la educación propia y la etnoeducación operan como sinónimos, y que en los sectores urbanos populares la educación intercultural es una deuda.

En la Nueva Ley de Educación que Bolivia debatió desde el 2006, a diferencia de lo que se cree, no solamente se reconocen los valores pluralistas como “recuperados de la filosofía de los pueblos originarios”, sino que también se hace referencia a los afrodescendientes, y se los orienta así mismo a la autodeterminación (art.1.1 y 2). Esta Ley, promulgada en Diciembre de 2010, propone la coexistencia de dos sistemas paralelos de educación articulados por una Ley de Deslinde que regule sus mutuos límites, situación confrontada por la organización sindical docente urbana (Imen, P. 2010, 169-170).

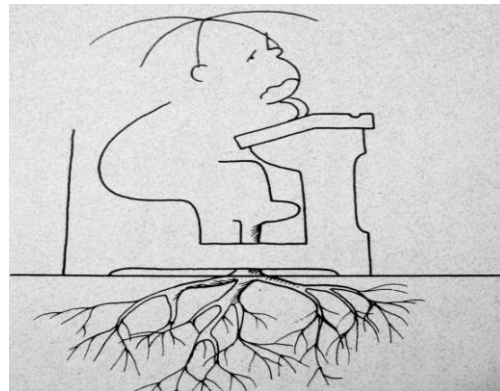
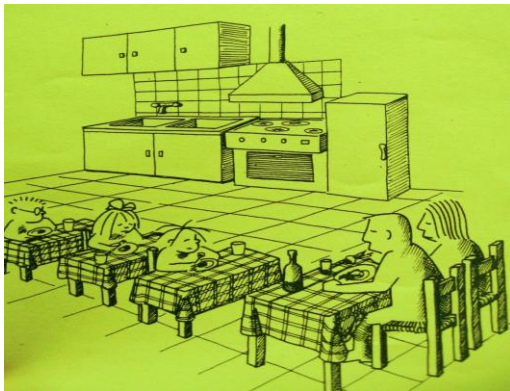
En Argentina, en lo que respecta a afrodescendientes –no así a indígenas-, el paradigma multicultural llega mucho más tarde (Domenech, 2003), no siendo esto así para Uruguay (Ferreira, 2003). Hacia 2009, durante el seminario desarrollado por el PNUD en Panamá, se exhortó a los países del Mercosur a llevar adelante acciones “adoptando como referencia, en cada caso, las disposiciones del país que se encuentre más avanzado” (PNUD, 2010: 360). Esto indica que a pesar de los datos históricos recopilados por el PNUD, se desconocen las particularidades de la región. Primero, es interesante saber que refiriéndose a la educación hacia el siglo XIX, la comunidad afroporteña (afroargentinos de Buenos Aires) decidió luego de amplios debates integrar a sus hijos a la escuela común, tal cual se observa en los periódicos afroporteños de la época (Geler, 2010: 281-302). El alto nivel de mestizaje y la falta de georreferencialidad de la población afrodescendiente en Argentina, hace que resulte imposible aplicar las lógicas del etnodesarrollo. La EIB es utilizada en escuelas con asistencia de población indígena, sean rurales o urbanas, pero nunca pensada para afrodescendientes. Además, los programas de EIB allí se han implementado en forma discontinua o incluso mal instrumentados (Novaro-Bordegaray, 2004:107-110).

En Uruguay, a partir del siglo XVIII, la población negra también ha sido urbana en su mayoría (exceptuando la zona de Rivera y Artigas, limítrofes con Brasil). Localizados claramente en barrios negros (Sur y Palermo), todos los afrodescendientes de Montevideo asistían y asisten a la escuela del barrio, junto a los hijos de los demás vecinos (no negros), aunque han existido antiguamente “escuelas para niños de color”. Durante el trabajo etnográfico realizado, varios vecinos del barrio Palermo nos describían la escuela de su infancia:

“yo fui a la escuela junto con todos los negros del barrio, y en esa escuela, que sigue hoy siendo la escuela del barrio, los códigos válidos eran los del barrio, y no los de la escuela... yo la recuerdo siempre como una escuela de negros, muy parecida a las que pasan por televisión.... digo, a las de EEUU”.

Muchas escuelas de la periferia de las ciudades latinoamericanas (podríamos seguir mencionando ejemplos en Brasil) se parecen a las que describen éstos actores sociales. En ellas no se plantea una educación intercultural, sino la atención a la diversidad, aunque rara vez esto se puede llevar a cabo igualmente, y consideramos que esta dificultad para la praxis se encuentra relacionada en primer lugar al dispositivo escolar, que pudimos observar como

idéntico en todas estas latitudes<sup>6</sup>, tanto en regiones rurales como urbanas. Esto es: niños sentados en bancos individuales que miran al pizarrón, con grillas horarias sumamente comprimidas que no otorgan los tiempos que una pedagogía interaccionista requiere; bajo una concepción cartesiana del tiempo y el espacio. La EIB, que incorpora las clases de lengua étnica a la currícula, sea promoviendo la integración o la autonomía, no incorpora la transmisión oral como modo de construcción de conocimiento. Se da así continuidad a un tipo de logos ilustrado basado en aprendizajes conceptuales que no tienen como sustento ni la experiencia directa ni la vida extramuros, a diferencia de los denominados “aprendizajes significativos” que parten de situaciones mas ligadas a la vida (Coll, 1988: 132):

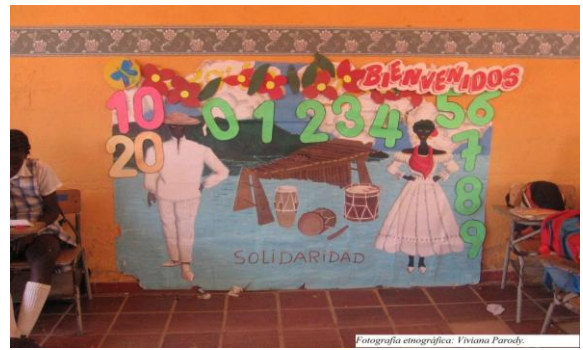


**Imágenes 1 y 2-** En: Tonucci, F. *Con ojos de niño*. Ed Barcanova. Barcelona. 1983.



**Imágenes 3 y 4-** Niños de San Basilio de Palenque (Colombia) en la escuela, y en el arroyo.

En tanto dispositivo, la escuela “es una institución clave en la producción y reproducción de la cultura dominante” (Domenech, 2004:7). Coincidimos con éste autor, por lo registrado en todos los casos(6), que las estrategias pedagógicas comúnmente utilizadas en las aulas incorporan representaciones culturales estáticas y folklóricas. Algunas de ellas evidencian las construcciones históricas de alteridad producto de los distintos proyectos de Nación (Segato, 2007: 37-70), reconfiguradas en el marco del “multiculturalismo esencialista” (Bauman, 2001, en Domenech, op.cit.: 3).



**Imágenes 5 y 6.** Estereotipos sobre afrodescendientes (Izq.: escuela argentina. Der.: escuela colombiana).

Consideramos de todos modos, en relación a las afirmaciones de Domenech, que hoy los estereotipos presentes en los medios masivos de comunicación (Quin Robyn, 1995:37-50) tienen un alcance mayor y semánticamente más efectivo que los presentes en la cultura escolar. Castells, en *La era de la información* (1998: 84) establece dos tipos de identidades de respuesta frente a la agresión de la identidad única que propicia la cultura mediática: la identidad legitimadora, que es “la introducida por las instituciones dominantes de la sociedad global para extender y racionalizar su dominación frente a los actores sociales”; y la identidad defensiva, que es “la generada por aquellos actores que se encuentran estigmatizados por la lógica de la dominación, por lo que construyen trincheras de resistencia y supervivencia basándose en principios opuestos a los que impregnan las instituciones de la sociedad”.







**Imágenes 7 y 8** – Publicidades en zonas turísticas y productos para la infancia.

Los resultados que se están obteniendo y que se presentan a nuestra vista también en los manuales escolares(7), dan cuenta de “inclusiones excluyentes”(8) : incluir contenidos sin tener en cuenta a los sujetos, incluir sujetos sin tener en cuenta subjetividades, entender las

subjetividades como particularismos, prolongando así estereotipos. Para resignificarlos -en vez de perpetuarlos-, se requiere indefectiblemente de la disposición de las subjetividades, cuando que hoy no es la escuela la principal formadora de subjetividad. No es posible pensar ni en inclusión ni en deconstrucción sin una política educativa extensiva e integral que aborde tanto el racismo institucional como el racismo mediático. Del mismo modo, tampoco es posible una educación intercultural sin una “pedagogía crítica” (McLaren, 2005: 235-297).

## II. La interculturalidad como praxis

### A. La educación en la perspectiva sociocomunitaria.

En terreno, mucha de la dificultad que vimos en los profesionales universitarios involucrados en programas sociales o educativos radicaba en su falta de experiencia comunitaria, basada en el principio según el cual durante toda su carrera la teoría antecedió a la práctica, y ésta les fue requerida solo en el último año.

Thisted-Diez-Martínez y Villa (DGEyC, 2007: 2) señalan que “la concepción de educación intercultural no se limita a los procesos de escolarización formal ni se agota en la escolarización exitosa de niñas y niños de grupos étnicos particulares”. Las autoras proponen la revisión de las prácticas institucionales, el replanteo de las articulaciones entre diferencia y desigualdad que las relaciones sociales vigentes producen en desmedro de distintos colectivos de identidad, y el acrecentamiento de los vínculos entre docente-alumno-familia-comunidad. En el ámbito universitario, observamos ésta perspectiva en la Cátedra Viva Intercultural de la Universidad del Rosario (Colombia), que basó su estructura en la articulación universidad-comunidad, promoviendo espacios de construcción conjunta. Otro ejemplo es la Universidade Federal do Paraná (Curitiba), o las escuelas rurales de Arembepe, camino a Sergipe, Estado de Bahía, entre muchas otras. En dichas experiencias, la actividad es el punto de partida de la praxis intercultural, y los mismos niños y maestros, como

también los comuneros y los escritos antropológicos, resultan “fuentes de contenidos educativos” (Gasché, 2008).

Los ejemplos que mencionaremos a continuación provienen de la denominada “educación no formal” (Sirvent, et al, 2006) básicamente llevada a cabo en Latinoamérica por ONGs en articulación con algún sector del Estado, por Secretarías de Cultura de los Municipios, y sobre todo por los mismos grupos afrodescendientes (activistas, referentes, trabajadores culturales). Todas estas alternativas tienen implícitos objetivos sociocomunitarios(9).

### *B. Interculturalidad, educación propia y transmisión cultural*

“La educación es una acción de transmisión cultural que abarca no solo procesos formales designados para éste efecto, sino también aquellos procesos informales que se suceden en el desarrollo cotidiano de la vida de un grupo, y que determinan las formas de enfrentar el acontecer.” (Melis, 2006:31)

Es imprescindible consensuar qué entendemos por educación, para no constituir la en sinónimo de escuela únicamente, cuando que las comunidades han transmitido sus saberes en los espacios del hacer, de forma asistemática. En Panamá, el proyecto “El abuelo de mi abuela” llevado a cabo por la Fundación Casa Taller en forma itinerante, reunió la capacidad de trece narradores y artistas jóvenes que concurrieron durante tres años a las comunidades para contactar a los referentes mayores, recopilar sus relatos, y luego llevar adelante talleres en donde estos mismos mayores narraran en voz propia una historia a los niños. A partir de la historia seleccionada previamente, todos los niños participaban de un taller con materiales y herramientas artísticas re-significando lo narrado (“volviendo a representar”).

La acción educativa que desarrollan un sin fin de agrupaciones culturales afroamericanas en contextos urbanos, en sus países o en situación migrante, difícilmente es percibida como tal en el marco de políticas culturales actuales (Giroux, 1997) que endienten “la cultura como recurso” (Yúdice, 2002). En Brasil, aunque hacia los ´80, grupos como Olodum y otros blocos, se han destacado por la utilización de la música negra en educación popular, antes de ser reabsorbidos por el mercado cultural. Del mismo modo, en Uruguay podemos mencionar la casa dirigida por Tomás Olivera Chirimini (investigador y pintor autodidacta) en la esquina tradicional de Isla de Flores 1655 (Palermo, Montevideo), donde se dictan talleres, se documentan las memorias de las prácticas en voz de los mayores, y se articula con la Escuela de Bellas Artes Pedro Figari para la difusión de la cultura negra por medio del muralismo urbano.



**Imágenes 9 y 10** - Barrio Palermo, Montevideo.

En Buenos Aires, Lihuen Martínez, en el nuevo espacio del Movimiento Afrocultural (Defensa 535), realizó actividades con las escuelas de la zona para lograr una mayor inserción del grupo entre los vecinos de San Telmo (también barrio tradicional de toque de tambores), dando continuidad al trabajo cultural de su familia (Grupo Cultural Afro).



**Imágenes 7 y 8.** Actividades con jardines y escuelas del barrio.

[www.movimientoafrocultural.blogspot.com](http://www.movimientoafrocultural.blogspot.com)

Este tipo de grupos de trabajadores culturales y activistas, tras un accionar sostenido en el tiempo (varias décadas), no solo consiguen difundir la “cultura afro”, sino que logran instalar expresiones de “lo negro” en el espacio urbano e inclusive en la cultura escolar. Todas éstas prácticas intergeneracionales, desescolarizantes, mediadas por herramientas lúdico-simbólicas, revitalizan la trama social. Lamentablemente, el reconocimiento que se les otorga aún no logró superar los prejuicios que las definen como “actividades recreativas”, frente la actividad formal que promueve la escuela.

## Conclusiones y propuestas

“... en ningún momento se dice que el sistema escolar va a igualar las oportunidades... Jamás...el sistema escolar está organizado de tal modo que no puede prácticamente democratizar...” (Bourdieu, 1997:161)

La relectura de Bourdieu nos enfrenta con las posibilidades reales que la educación como sistema presenta. Refiriéndonos particularmente a afrodescendientes, compartimos con Domenech (op.cit.) que “no se puede dejar de considerar la presencia de contenidos culturales de los grupos étnicos minoritarios en el Curriculum”, y entendemos como racista la exclusión de tales materiales (McCarthy, 1994), pero consideramos que la inclusión de dichos contenidos no garantiza la inclusión de los sujetos ni la revisión de las pedagogías con las que éstos contenidos luego son presentados. La esencialización en las estrategias y recursos para la enseñanza, es efecto de reducir la deconstrucción a la sola inclusión de contenidos educativos. Tal como detallamos, los modelos de educación intercultural y de atención a la diversidad exceden a “la escuela” tal cual hoy es concebida, que además no puede capturar la riqueza del encuadre comunitario. Aún así, podríamos fomentar una mayor articulación entre Universidad y población afrodescendiente, otorgar legitimación y sustentabilidad al capital cultural de estos grupos en el marco de las políticas culturales públicas, en tanto se procuran políticas inclusivas acordes con cada realidad. En esta instancia, articular las políticas educativas con las políticas culturales puede ser más que provechoso ya que -a diferencia de lo que plantea Domenech (2004:7)- aquí consideramos que los educadores formales no son especialistas en “lo social, lo político, lo económico, lo moral, lo estético”.

Dentro del proceso extenso de deconstrucción que en Latinoamérica se postula, el multiculturalismo crítico puede aproximar marcos normativos, aunque en nuestros contextos se requerirá de una apuesta mucho más integral que la llevada hasta el momento adelante bajo el paradigma multicultural. Articular las acciones de los agentes de cada sector dispuesto por el Estado, puede ser un objetivo inmediato si pensamos en elevar la efectividad de las acciones que ya se están llevando a cabo. En consonancia con ello, el disponer la vasta producción académica hacia los sectores de planificación gubernamental también resultaría oportuno, siendo que éstas producciones “...aportan datos específicos” (Melis, op.cit.) realmente imprescindibles.

Consideramos entonces que es desmantelando las lógicas de la dominación en las interacciones cotidianas, y no solamente en las macro políticas, que la propuesta intercultural puede llegar a instituir un nuevo tipo de lazo social para los afrodescendientes.

## Notas de pie de pagina

---

- (1) Siguiendo los conceptos de Irwin-Szurmuk (2009: 10) incluimos como América Latina a Hispanoamérica, Brasil, el Caribe, y las diásporas latinas de EEUU, aunque aquí seleccionemos solo aquellos países en los que hasta el momento hemos podido llevar a cabo etnografía educativa.
- (2) Referimos con este término a una altísima diversidad de configuraciones sociales que las poblaciones afrodescendientes presentan a lo largo de toda Latinoamérica, ya sea en territorios rurales como urbanos, pudiendo considerarse solo algunas como “comunidades tradicionales” (Almeida, 2009).
- (3) Rectora de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN). Ponencia presentada en el II Encuentro Preparatorio hacia la Tercera Conferencia de la Mujer Afrocentroamericana y de la Diáspora de ONECA.
- (4) Se usa el término en un sentido foucaultiano.
- (5) El autor especifica la relación entre Estado plurinacional y democracia intercultural.
- (6) A pesar de las similitudes halladas en las aulas, en cada uno de los países mencionados la educación intercultural estuvo retroalimentada por distintos marcos teóricos. En Bolivia y Colombia ha tenido gran incidencia el etnodesarrollo, definido por Bonfill Batalla (1982) como “el ejercicio de la capacidad social de un pueblo para construir su futuro, aprovechando su experiencia histórica y los recursos potenciales de su cultura, de acuerdo con un proyecto que se defina según sus propios valores y aspiraciones.” (Dussan-Nossa, 2005: 20). En el Mercosur, el concepto de resiliencia (que llega a Brasil y Argentina durante los '90 y desde el Norte con las publicaciones de Rutter, M. y Grotberg E., habiéndose originado en los estudios de E.E.Werner en Hawai) y las metodologías de educación popular (Paulo Freire), tienen un impacto similar al que ha tenido el etnodesarrollo en otras latitudes.
- (7) Los manuales escolares consultados fueron de Cotrim, G. “História e consciencia do Brasil I”. PNLD.FAE. MEC en Brasil; y de Córdoba-Cuesta “Descubriendo mi identidad” diseñado para la cátedra de estudios afrocolombianos de nivel primario, entre otros.
- (8) Carlos Skliar (2007:138) en “La educación que es del Otro” (Noveduc) utiliza el término para referir a formas “de la separación producida a partir de efectos subjetivos del estar adentro”.
- (9) La definición o acepción que tomamos aquí del término parte de los principios de la Psicología Social Comunitaria desarrollada en Venezuela por Maritza Montero, con impacto en diversos países latinoamericanos (como UBA, Argentina).

## Bibliografía citada

- Agudelo, C.** (2005). *De la democracia racial brasilera al multiculturalismo colombiano. Inclusión y exclusión de las poblaciones negras en Colombia*. IHEAL – Institut des Hautes Etudes de l’Amérique latine – Université Paris III.
- Almeida, A.W.B.** de (2009) *Tierras tradicionalmente ocupadas*. Ed. Teseo. Buenos Aires.

- Bourdieu, P.** (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Ed. Siglo XXI. México.
- Carvalho, J.J. – Segato, R.** (2002) Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasilia. Brasilia: Departamento de Antropología. Serie antropológica 314.
- Castells, M.** (1998) *La era de la información*. Ed. Alianza. Vol.2.
- Coll, C.** (1988). *Significado y sentido en el aprendizaje escolar*. Universidad de Barcelona.
- Domenech, E.** (2003) “El multiculturalismo en Argentina: ausencias, ambigüedades y acusaciones”. Centro de Estudios Avanzados Universidad Nacional de Córdoba. Argentina En: *Estudios*, N° 14, pp. 33-47.
- Domenech, E.** (2004) Etnicidad e inmigración ¿hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar? Astrolabio. Revista virtual del centro de estudios avanzados de la UNC. ISSN 1668-7515.
- Domenech, E.** (2000) *La cultura escolar entre la reproducción y el cambio*. Tesis de maestría. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Dussan, C.-Nossa, C.** (2005). “Cátedra viva intercultural: metodología”. En **Dussan-Rodríguez** (editores) *Comunidades étnicas en Colombia: cultura y jurisprudencia*. Centro Editorial Universidad del Rosario.
- Ferreira, L.** (2003) *El Movimiento Negro en Uruguay (1988-1998). Una versión posible*. Montevideo: Ediciones Étnicas.
- Fraser, N.** (1997). “De la redistribución al reconocimiento. Dilemas en torno a la justicia en una época postsocialista.” En *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”*. Siglo de Hombres Editores / Santa Fé de Bogota, Colombia. pp. 17-54.
- Gasché, J.** (2008) “Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales” en: Gasché, J- Bertely, M. – Podestá, R (Eds) *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito. Ecuador. Ed. Abya –Yala.
- Gasché, J.** (2009) *De hablar de la educación intercultural a hacerla*. IIAP, Iquitos. Perú.
- Giroux, E.** (1997) *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona. Paidós/MEC.
- González, C.- Sanromán, G.** (2010) *Movilidad intergeneracional y raza en Uruguay*. Universidad de la República, Departamento de Economía, Universidad de Cs. Sociales. Documento No. 13/10. Octubre. ISSN 1688-5031
- Grimson, A.** (2011) *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires.
- IIDH** (2009) *Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo. Experiencias de países latinoamericanos*. Módulo 1. Editorama. S.A.

- Imen, P.** (2010) *La escuela pública tiene quien le escriba. Venezuela, Bolivia, y sus nuevas orientaciones educativas*. Ediciones del CCC. Bs.As.
- Irwin, R. - Szurmuk, M.** (2009). *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. Siglo XXI Editores.
- Jiménez, L.** (2005) “Informe del Movimiento Nacional Afrocolombiano Cimarrón sobre la situación de derechos humanos de la población afrocolombiana” (1994-2004). En **Dussan-Rodríguez** (editores) *Comunidades étnicas en Colombia: cultura y jurisprudencia*. Centro Editorial Universidad del Rosario.
- Klor de Alva, J.** (2010) “La poscolonización de la experiencia (latino) americana. Una reconsideración de los términos “colonialismo”, “poscolonialismo” y “mestizaje” en Sandoval, Pablo. *Repensando la subalternidad. Miradas críticas desde/sobre América Latina*. Ed. en Vión. Instituto de Estudios Peruanos.
- López, E.** (2009) “Interculturalidad, Educación y Política en América Latina: perspectivas desde el sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal”. Págs 129-220, en: *Interculturalidad, Educación y Ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*. Editores Plural/FUNPROEIB Andes. La Paz-Bolivia.
- McCarthy, C.** (1994). *Racismo y currículum*. Ed. Morata. Madrid.
- McLaren, P.** (2005). “Raza, clase y género. Por qué fallan los estudiantes.” En *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México, D. F. Ed. Siglo XXI. 304-315.
- Mato, D.** (2008) *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: Experiencias en América Latina*. Caracas. UNESCO IESALC.
- Melis P.** . *Educación intercultural: teorías, políticas y prácticas*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Letras. Departamento de Antropología Social y Cultural.
- Novaro, G- Bordegaray** (2004). “Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación”. *Cuadernos de Antropología Social* Nro 19.FFyL.Uba.
- PNUD** (2010) *Derechos de la población afrodescendiente en América Latina. Desafíos para su implementación*. PNUD Panamá. (Seminario).
- Quin, R.** (1995). “Enfoque sobre el estudio de los medios de comunicación: la representación de estereotipos”. En **Aparici, R.** coord. *Educación Audiovisual. La enseñanza de los medios en la escuela*.1995. Ed Novedades Educativas.
- Ramírez, C.** (2010). *Tradiciones elaboradas y modernizaciones vividas por pueblos afrochoacanos en la vía al mar*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Ribeiro, G.L.** (2000) “Post-Imperialismo. Para una discusión después del postcolonialismo y del multiculturalismo”, en *Serie Antropológica* Nro. 278. Departamento de Antropología, Instituto de Ciências Sociais. Universidade de Brasília.

**Rojas, A.** (2008) “¿Etnoeducación o educación intercultural? Estudio de caso sobre la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca”. En: Mato, D. *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: Experiencias en América Latina*. Caracas. UNESCO IESALC.

**Segato, R.** (2007). *La Nación y sus Otros*. Ed. Prometeo. Buenos Aires. Pp.15 a 36.

**Seoane, J.** (2008) “Los movimientos sociales y el debate sobre el Estado y la Democracia en América Latina”. En **Moreno, O.** *Pensamiento contemporáneo*. Ed. Teseo: 263-288.

**Sinisi, L.** (1999) “La relación nosotros-otros en espacios escolares ‘multiculturales’. Estigma, estereotipo y racialización”, en M.R. **Neufeld** y J.A. **Thisted** (comp.), *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, Eudeba.

**Sirvent, M.T.** , **Toubes, A.** , **Santos, H.** , **Llosa, S.** , **Lomagno, C.** (2006): *Revisión del concepto de Educación No Formal*. Bs.As. Cuadernos de Cátedra OPFYL. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. 2006.

**Somma, L.** (coord.) (2008). *Población afrodescendiente y desigualdades étnico raciales en el Uruguay*. PNUD Uruguay.

**Sousa Santos, B.** (2007) *La reinención del estado y el Estado plurinacional*. Alianza CENDA - CEJIS – CEDIB. Bolivia.

**Tonucci, F.** (1983) *Con ojos de niño*. Ed Barcanova. Barcelona.

**Thisted, S., Diez, M.L., Martínez, M.E., Villa, A.**: *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*. Ministerio de Educación. DGEyC, SSE, DMEI. La Plata. 2007.

**Viaña, J.** (2009) *La interculturalidad como herramienta de emancipación*. Instituto Nacional de Integración. Convenio Andrés Bello. La Paz. Bolivia.

**Walsh, C.** (2001). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación. Programa Forte-Pe .Lima.

\_\_\_\_\_ (2002). “(De)construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador”. En Fuller, N. (ed) *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales del Perú. Lima.

### **Para citar este artículo:**

Parody Viviana, “Hacia la sistematización de experiencias educativas en torno de la población afrodescendiente en el contexto latinoamericano”, RITA, N°5 : diciembre 2011, (en línea), Puesto en línea el 15 de diciembre de 2011. Disponible en línea: <http://www.revue-rita.com/dossier/experiencias-educativas-latinoamericanas-en-torno-a-la-tematica-de-la-afro-descendencia.html>





REVUE INTERDISCIPLINAIRE DES TRAVAUX SUR LES AMÉRIQUES  
[www.revue-rita.com](http://www.revue-rita.com)

---

