

**La literatura afrocolombiana y la educación. Un aporte a la *Cátedra de Estudios Afrocolombianos* y otras políticas educativas colombianas**

**Beyddy Muñoz Loaiza**

**Código 41.946.217**

**Universidad del Quindío**

**Facultad de Educación**

**Maestría en Ciencias de la Educación**

**Énfasis en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura**

**Armenia - Quindío**

**2012**

**La literatura afrocolombiana y la educación. Un aporte a la *Cátedra de Estudios Afrocolombianos* y otras políticas educativas colombianas**

**Beyddy Muñoz Loaiza**  
**Código 41.946.217**

**Asesor**  
**Axel Rojas**  
**Magíster en Estudios Culturales**  
**Universidad del Cauca**

**Universidad del Quindío**  
**Facultad de Educación**  
**Maestría en Ciencias de la Educación**  
**Énfasis en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura**  
**Armenia - Quindío**  
**2012**

## **Agradecimientos**

Este trabajo investigativo fue producto del amor que Dios me ha dado por las comunidades afrodescendientes y por objetivar una parte de mi labor como educadora al servicio de la visibilización de esta población. Así pues, con el camino que el Señor ha labrado para mí pude desarrollar una idea que al inicio fue utópica pero que, con el paso del tiempo, evidenció como realidad.

Esto se hizo posible gracias al apoyo de mis padres –María Eddy Loaiza Giraldo y Arbey Muñoz Bernal– y hermano –Junior Muñoz Loaiza–, quienes demostraron su soporte emocional e intelectual al mostrarse incondicionales en mi etapa de formación. Unidos a ellos están mis demás familiares, amigos, colegas, estudiantes y población afrocolombiana que suministraron información, archivos de trabajo y material literario y didáctico que fortaleció mi investigación. No puedo dejar a un lado a mi compañero de ruta –Jhon Hernández Farfán– quien también fue cómplice en esta etapa y a quien permeé el amor y respeto por la afrodescendencia.

Asimismo, debo un enorme y profundo agradecimiento a mi asesor Axel Rojas, quien dedicó tiempo, esfuerzo, energías, conocimiento y experiencia a este trabajo con la intención de replicar labores educativas al campo afrocolombiano. Para mí fue un gran honor haber contado con su apoyo y colaboración, pues le guardo respeto y admiración por lo que es y representa para la investigación afrodescendiente en Colombia.

Finalmente, deseo agradecer a mis maestros Zahyra Camargo, Graciela Uribe, Miguel Ángel Caro y Carlos Castrillón por haberme conducido por el campo investigativo y demostrarme que mis grandes sueños pueden hacerse realidad.

## Tabla de contenido

	Pág.
Introducción	8
Capítulo 1: ESTADO DEL ARTE	18
Capítulo 2: MARCO TEÓRICO	29
2.1 Políticas educativas colombianas	29
2.2 Literatura afrocolombiana y canon literario colombiano	38
2.3 Libros de texto en la educación básica colombiana	44
Capítulo 3: METODOLOGÍA	49
Capítulo 4: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	52
4.1 Hallazgos	52
4.1.1 Literatura afrocolombiana y canon literario colombiano	52
4.1.2 La literatura afrodescendiente en las antologías literarias	62
4.1.3 Libros de texto en la educación básica colombiana (asignatura de Lenguaje y literatura)	73
4.2 Propuesta didáctica	98
4.2.1 La literatura en la educación básica	98
4.2.2 Modelo teórico literario aplicado a los textos narrativos afrocolombianos	100
4.2.3 El “trabajo por proyectos” como estrategia didáctica	102
4.2.4 Propósitos específicos de la propuesta didáctica	106
4.2.5 Contenidos literarios de la propuesta didáctica	107
4.2.6 Desarrollo de la propuesta didáctica	114
Proyecto 1: I Feria afrocolombiana	117
Proyecto 2: Cine foro afrocolombiano	127
Proyecto 3: Conversatorio literario y recital poético afrocolombiano, creación de afiches o póster con contenido literario y estético	135
Proyecto 4: Concierto educativo afrodescendiente	138
Proyecto 5: Teatro al parque, adaptación de cuentos afrocolombianos	141
Proyecto 6: Muestra de cortometrajes afrocolombianos	143
Proyecto 7: Creación de comerciales literarios y estéticos referentes a la afrocolombianidad	146
Proyecto 8: Muestra musical con instrumentos y ritmos afrocolombianos	148
Proyecto 9: Exposición de peinados afrocolombianos	150
Proyecto 10: Creación de huerta con plantas medicinales de tradición cultural afrocolombiana	152
4.3 Propuesta para los Estándares básicos de competencias del lenguaje	156
CONCLUSIONES	158
PROYECCIÓN	166
BIBLIOGRAFÍA	169
WEBGRAFÍA	176

## Índice de gráficos

	Pág.
Gráfico 1. Explicación de la Etnodidáctica según Solano	22
Gráfico 2. Estándares básicos de competencias del lenguaje, octavo a noveno grado de Educación Básica	36
Gráfico 3. Nacimiento de literatura colombiana según Núñez	42
Gráfico 4. Desarrollo del Movimiento literario Emancipación, Núñez	54
Gráfico 5. Aspectos relacionados con el Movimiento literario “Las letras de la República”. Fernando Ayala Poveda (1984)	55
Gráfico 6. Tabulación de los Libros de texto escolares analizados	73
Gráfico 7. Algunos autores representativos del Costumbrismo, según el libro de texto de noveno grado de educación básica, Editorial Rei Andes	77
Gráfico 8. Aspectos semánticos que provienen de lenguas indígenas y africanas. Editorial Rei Andes Ltda.	78
Gráfico 9. Algunos exponentes de la Poesía coloquial, según la Editorial Rei Andes Ltda., grado noveno de educación básica	87
Gráfico 10. Algunos aportes de la cultura africana a Latinoamérica, según Editorial Rei Andes Ltda., grado noveno de educación básica	94
Gráfico 11. Listado de algunas obras cinematográficas y documentales con temáticas afrodescendientes	132
Gráfico 12. Propuesta del apéndice para los Estándares básicos de competencias del lenguaje del Factor Literatura, educación básica	156

## Índice de anexos

Anexo 1. Tablas de contenidos de los libros de texto escolar, grado octavo de educación básica

- 1.1 Nuevo lenguaje 8, Editorial Santillana
- 1.2 Lengua castellana 8, Norma
- 1.3 Castellano 8, con énfasis en competencias, Horizontes Editores
- 1.4 Port@l del idioma – Castellano y literatura 8, Norma
- 1.5 Tienes la palabra – Comunicación activa y realización humana – Español y literatura
- 1.6 Dinámico – Serie de castellano y literatura – con el enfoque semántico comunicativo

Anexo 2. Tablas de contenidos de los libros de texto escolar, grado noveno de educación básica

- 2.1 Lengua castellana y literatura, McGraw Hill
- 2.2 Lenguaje – Punto de encuentro, McGraw Hill
- 2.3 Palabra abierta 9, Oxford University Press – Harla de Colombia
- 2.4 Olimpiadas Castellano 9 – Libro de actividades, Voluntad
- 2.5 Talento 9 – Castellano y literatura, Voluntad
- 2.6 Lengua castellana 9, Norma
- 2.7 Aventura – Castellano 9 – Cuaderno de actividades, Norma
- 2.8 Competencias escriturales 9 – Producción de textos – Guía para docentes
- 2.9 Señales 9 – Lengua castellana – Competencias lectoras – Capacita para las *pruebas*
- 2.10 Procesos del lenguaje 9, Santillana
- 2.11 Nuevo lenguaje 9, Santillana
- 2.12 Contextos del lenguaje 9, Santillana
- 2.13 Dinámico - Serie de castellano y literatura - Con el enfoque semántico comunicativo para la educación básica – 9, Rei Andes Ltda.

Anexo 3. Taller del libro de texto *Señales 9*, Editorial Norma

Anexo 4. Libro de texto *Español y literatura 8*, líneas de tiempo

- 4.1 El modernismo
- 4.2 Los años de 1940 a 1960

Anexo 5. Talleres de los libros de texto *Procesos del lenguaje 8* y *Señales 9, Comprensión lectora – Pruebas ICFES*.

- 5.1 Libros de texto *Procesos del lenguaje 8*.
- 5.2 Libro de texto *Señales 9, Comprensión lectora – Pruebas ICFES*.

Anexo 6. Taller del libro de texto escolar *Señales 9, Comprensión lectora – Pruebas ICFES*.

Anexo 7. Programa curricular de la asignatura Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Propuesta extendida al Consejo curricular del Programa de Licenciatura en Español y literatura

## Resumen

La investigación “La literatura afrocolombiana<sup>1</sup> y la educación. Un aporte a la *Cátedra de Estudios Afrocolombianos* y otras políticas educativas colombianas” desea alivianar la exclusión racial y poner en práctica algunas leyes educativas colombianas, como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Para cumplir con este objetivo, se hizo un acercamiento al reconocimiento de la multiculturalidad desde la educación colombiana, se auscultaron los libros de texto del área de lengua y literatura de quince años continuos (1996-2011, grado octavo y noveno) y se abordó la canonización de las obras literarias –a través de los manuales y/o compendios– para evidenciar qué y cómo se leen las obras literarias afrocolombianas en nuestro país. La demostración de un escaso uso de la literatura afrocolombiana promovió la creación de diez proyectos de aula que vinculan este tipo de narrativa con la intención de contribuir al plan lector de educación básica, más opciones para el reconocimiento cultural de Colombia.

### Palabras clave

Cátedra de Estudios Afrocolombianos, educación, exclusión e inclusión, literatura afrocolombiana, estrategias didácticas.

---

<sup>1</sup> Deseo aclarar que la referencia de *Literatura afrocolombiana* para esta investigación significa el conjunto de textos escritos por autores que se reconocieron o reconocen a sí mismos como Negros o afrocolombianos. Estas narraciones tienen, por un lado, temáticas relacionadas con la cultura afrocolombiana; y por otro, pueden centrarse en tópicos alejados de sus representaciones culturales; no obstante, su calidad estética y literaria son relevantes al momento de compararse con otras obras del corpus de literatura colombiana.

Con sano criterio, no es mi intención estereotipar tal literatura como un vademécum de obras que se trabajen ellas solas en el aula de clase. Mi objetivo fue mostrar cómo la literatura escrita por autores que se reconocieron como negros o afrocolombianos puede estar en el mismo nivel de las demás obras narrativas de nuestro país y –para el caso de octavo y noveno grado de educación básica, población objetivo de esta investigación– de Latinoamérica, así posean o no temáticas sobre los afrocolombianos.

Al margen de ello, es necesario precisar que dentro de la *Literatura afrocolombiana* también se encuentran obras literarias escritas por autores que no se reconocieron o fueron reconocidos como afrocolombianos, pero que exponen parte del legado cultural y social que dignifica a dicha población. Sin embargo, tales obras no están inmersas dentro de esta propuesta debido a que alteraría su extensión (Ver aclaración en nota al pie 3).

## INTRODUCCIÓN

Los términos *africanismo* o *africanía* explican y soportan la continuidad de los rasgos del continente africano en nuestro país. La piel es el carácter focal que se puede percibir, así como los ritmos y los ritos son componentes indicadores de herencia africana, pero las letras, rastro de las narraciones y conocimientos ancestrales, están olvidadas. Ello como consecuencia de que la literatura propuesta en las instituciones educativas, por ejemplo, carece de representación afrocolombiana, no por la inexistencia de estos escritores sino por la exclusión de sus textos por parte de la planeación escolar.

En el plan lector de cada institución educativa del país se observa la escasa presencia de autores afrodescendientes en las aulas de clase. De hecho, muchos estudiantes consideran que “los negros no producen literatura”; lastimosamente, esta apreciación no es emitida solo por los estudiantes sino también por un sector de la comunidad adulta. Dicha sentencia se ve alimentada por la exigua o nula aparición de narradores afrodescendientes en el currículo escolar, resultado generado a partir de la marginación de estos escritores dentro del canon literario colombiano. Al mismo tiempo, se excluyen del canon y de la escuela las narraciones construidas por escritores que, no reconociéndose como afrocolombianos, responden a la expresión positiva de los rasgos culturales de los mismos. Al contrario, se da cabida a la literatura que oblitera la comprensión y valoración de dichos rasgos, como en el caso de *María*, de Jorge Isaac.

Ahora bien, las políticas educativas colombianas relacionan en sus diversas representaciones (*Estándares básicos para competencias del lenguaje* y *Lineamientos curriculares de la Lengua castellana*, en este caso) los contenidos básicos y su intencionalidad, aplicación y desarrollo de competencias para las etapas escolares de los niños y jóvenes colombianos. En ellas –las políticas– se evidencia una ruptura o alejamiento que desliga a la población afrodescendiente dentro de la propuesta educativa nacional, lo que se desea subsanar con esta propuesta investigativa, a partir de la presencia narrativa afrodescendiente.

Así pues, el Ministerio de Educación Nacional acredita la *Cátedra de Estudios Afrocolombianos* (CEA)<sup>2</sup>. Es entonces como ella, antes que detenerse en temáticas de cultura general que sólo dan a conocer aspectos como las regiones geográficas que presentan aspectos de la huella africana, precisa de ejercicios propositivos y de análisis que reconozcan la literatura afrodescendiente. Sin embargo, la CEA no es conocida en todas las instituciones educativas del país lo que demuestra el incumplimiento normativo de la educación nacional.

Este trabajo también estuvo direccionado a aportar y enriquecer el área de literatura de las instituciones de educación básica –especialmente secundaria–, a través de un diálogo con las políticas educativas colombianas, dentro de ellas la CEA. Habría que decir, desde luego, que la investigación no favoreció exclusivamente a la literatura colombiana sino además a la latinoamericana, pues en esta región continental todavía predomina la invisibilidad de autores con ascendencia africana. Además, buscó rescatar y exaltar algunos textos narrativos escritos por los afrocolombianos –con o sin temáticas de su cultura– y, al mismo tiempo, amplió el índice de autores nacionales para ser propuestos en el aula de clases, en los talleres y cátedras literarias ofrecidas en todo el territorio colombiano.

Lo anterior estuvo analizado desde diversas herramientas, la diana del proyecto: las políticas educativas, los libros de texto trabajados en estos grados –básica secundaria–, el canon literario colombiano, las obras narrativas de los afrocolombianos y los componentes didácticos que soportaron la mediación entre los contenidos y los estudiantes (aula de clases). A continuación describiré con más detalle ciertos aspectos necesarios que dan cuenta del proceso investigativo.

## **Planteamiento del problema (ambientación y formulación)**

### *Ambientación*

La CEA se establece con carácter obligatorio en todas las instituciones educativas de Colombia después de la validación del proyecto de Etnoeducación, en la Ley 70 de 1993 y

---

<sup>2</sup> CEA de aquí en adelante.

de la Ley General de Educación (115 de 1994). En Colombia, la CEA no está dirigida solo a los niños y jóvenes afrodescendientes sino que busca difundir su historia, participación y aportes en diversos campos, conocimientos, expresiones y demás manifestaciones históricas y actuales, con miras a comprender mejor la realidad del país pluricultural y diverso. Por ello, la CEA: “replantea los enfoques pedagógicos y didácticos que orientan la elaboración de textos y materiales de estudio en relación con la realidad del africano, afroamericano y particularmente de lo afrocolombiano” (MEN, 2010: 15).

Hasta aquí he hablado de la educación en general pero el campo debe ser delimitado, por lo que decidí trabajar en básica secundaria, específicamente con los grados octavo y noveno. Esto me llevó a plantear respuestas efectivas que podrán ser multiplicadas en otros grados escolares, pues el tema y el problema es general así como las respuestas obtenidas en este trabajo investigativo.

### *Formulación*

Todos los antecedentes manifiestos recopilan las evidencias posibles para demostrar los vacíos y las necesidades que la literatura afrodescendiente puede suplir en la educación colombiana. Como derivación, los factores analizados en esta investigación están ligados a dos grandes temáticas: la literatura afrocolombiana y las políticas educativas. Por lo tanto, para garantizar el cubrimiento y comprensión de la problemática que deseo solucionar con este trabajo investigativo se formuló el problema de dos formas: interrogativa y descriptiva.

Forma interrogativa: ¿Cuáles son las presencias y ausencias de la literatura y de los escritores afrocolombianos y cómo ellas favorecen o desfavorecen la educación básica secundaria, específicamente en el grado noveno?

Forma descriptiva: Los textos narrativos escritos por afrodescendientes y su aporte a las políticas educativas colombianas, caso grado noveno de educación básica secundaria.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Aunque ahora menciono solo la literatura escrita por afrodescendientes, vale la pena insistir en que el problema no se refiere únicamente a la ausencia de estos autores y obras, y que es necesario promover el análisis crítico de aquellas obras y autores que tocan temas relacionados con la vida de las poblaciones afrodescendientes, aunque sus autores no se identifiquen como afrodescendientes. Lastimosamente, incluir ambos aspectos excedería los alcances de un proyecto como este.

## **Objetivo general**

Identificar las presencias y ausencias de la literatura afrocolombiana en las políticas y prácticas educativas colombianas, específicamente en grado noveno de básica secundaria, para proponer un apoyo a las normas y una estrategia didáctica para los docentes del área de Lengua castellana y literatura.

## **Objetivos específicos**

- Rastrear las políticas educativas colombianas para conocer qué tanto promueven la enseñanza sobre la vida y obra de autores afrocolombianos.
- Analizar los libros de texto de Lengua castellana y literatura para el grado noveno, a partir de la fecha de promulgación de la Ley General de Educación -115 de 1994- para identificar si cumplen o no con los mandatos constitucionales respecto a la visibilización de la presencia y aportes de los afrodescendientes; en este caso particular, en relación con la producción literaria.
- Auscultar el canon literario colombiano para evidenciar los rastros de autores afrodescendientes y sus obras.
- Diseñar una estrategia didáctica de los textos narrativos que vincule autores y obras afrocolombianas para apoyar al docente del área de literatura del grado noveno de básica secundaria.
- Proponer un apartado teórico que fortalezca a los Estándares para la excelencia de la educación, en el eje referido al campo literario, y así pueda ser replicado en los libros de texto que se usan en las instituciones educativas.

## Justificación

En algunos países de Latinoamérica los afrodescendientes son una población marginada, ello se evidencia también en Colombia. Una muestra del tratamiento diferencial concedido a diferentes grupos de población está en que, a lo largo de la historia de nuestro país, las leyes dieron mayor cobertura a la población indígena –aunque no lo parezca– que a la afrodescendiente, así lo manifiesta Losonczy (2007:271):

Las Leyes de las Indias, promulgadas en 1542, dictaron un arsenal de medidas jurídicas inspiradas en un paternalismo protector hacia los indígenas: ellas promueven el reagrupamiento residencial de estos últimos bajo el sistema de obligación tributaria y su “protección” contra los colonos blancos y mestizos, prohibiendo el matrimonio con ellos y la instalación de no indios dentro de sus pueblos. Este estatuto, segregacionista pero protector, contrasta fuertemente con el que tiene el negro esclavo y liberto: el primero, “bien mueble” de su propietario, incurre en muy graves sanciones en caso de cimarronaje o de complicidad de cimarronaje, el segundo se ve impedido de salir por la tarde, de llevar armas, de dedicarse al comercio o de aproximarse a los indios.

Con el transcurso de los años, y afortunadamente, muchas situaciones han cambiado, prueba de ello son los Artículos incluidos en la Constitución Política de Colombia acerca del “reconocimiento” de las comunidades negras e indígenas como parte fundamental del país y, como tales, deben ser valoradas, respetadas<sup>4</sup>.

Desde entonces se han aprobado diversas normas relacionadas con los afrocolombianos y sus derechos; entre ellas, la educación. Tal es el caso del establecimiento de la *Etnoeducación* en la Ley General de Educación<sup>5</sup> (Ley 115 de 1994) y la creación de la CEA, a partir de la Ley 70 de 1993, que buscan que la educación colombiana dé a conocer en el aula de clases, tanto de los afrodescendientes como del resto de los colombianos, las representaciones provenientes de la comunidad en cuestión.

Aun así, todavía hoy en día los textos narrativos afrocolombianos se escapan del currículo. La literatura colombiana se ha sentido como una manifestación tardía de los diversos movimientos e ismos generados en Europa, principalmente. En algunos periodos, los textos narrativos manifestaban la historia novelada de la colonización y de rasgos particulares de las épocas vividas en el país, la guerra, las luchas políticas, las campesinas, etcétera (como

---

<sup>4</sup> Artículo 7: El estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.

<sup>5</sup> Título III, capítulo 3.

el caso de la Literatura de la Conquista y de la Colonia). Lo que no es lógico es que haya tanto desconocimiento en el país de las obras literarias escritas por afrodescendientes.

Conviene decir que si se incluyeran narrativas afrocolombianas dentro del estudio literario en la escuela y/o en el canon literario colombiano se esperaría que la cultura de esta población fuera conocida y valorada por los estudiantes del país; como consecuencia, la discriminación, exclusión y otros agentes que la afectan deberían disminuir. Aun más: si todas estas desavenencias se manifiestan en la educación colombiana ella será parcializada, pues los conceptos, manifestaciones y tendencias –literarias afrocolombianas, en este caso– que no son agotadas en clase promoverán un sesgo en los conocimientos de los estudiantes, dejando vacíos en su formación integral.

Dichas consideraciones argumentan esta propuesta investigativa. La razón que movió a la realización de este trabajo fue cumplir con las funciones de la educación nacional, los procesos etnoeducativos y la CEA. Todo ello a partir de la vinculación de textos narrativos escritos por afrocolombianos o de narraciones escritas por otros que dignifiquen e incluyan la afrodescendencia como un aspecto constitutivo de nuestra nacionalidad.

Por otra parte, justifico trabajar la literatura afrocolombiana desde varias razones: a) con el deber de aportar, a través de la crítica a este tipo de textos, a la educación nacional; b) con la intención de investigar una temática perdida del currículo académico de muchas universidades con carreras literarias; y c) con la intención de ofrecer una significativa cuota a la didáctica de los textos narrativos, desde la composición de un estudio que recapitule varias teorías que fortalezcan este (otro) espacio poco estudiado en Colombia. Con todo y lo anterior, comento que es relevante tener presentes los textos narrativos que propenden por la dignificación e igualdad de la población afrocolombiana y que no están escritos por autores que pertenezcan a este grupo social. Si bien la investigación no abordó tal tipo de obras, pretendo dilucidar que no solo los afrodescendientes se han ocupado del tópico de igualdad y respeto; otros, a partir de sus textos, han incluido personajes y hechos que rescatan valores, conocimientos y diversos aportes de los afrodescendientes.

## **Mención de los referentes teóricos**

Esta investigación vinculó diversas referencias teóricas basadas en fuentes pertinentes con los enfoques del proyecto. Las siguientes son las ramas en las que se subdivide este capítulo: Políticas educativas colombianas; Textos narrativos; Literatura afrocolombiana y canon literario colombiano y, Libros de texto en la educación básica colombiana (asignatura de Lenguaje y literatura).

- Políticas educativas colombianas. Este primer punto de las referencias teóricas está subdividido en la descripción de los estamentos fundamentales que abogan por el desarrollo de un estudiante colombiano integral, con conocimientos de las ciencias básicas, lengua castellana, en este caso, de tradiciones culturales de su país y respeto por manifestaciones de los diversos departamentos que componen nuestra nación. Al presentarse estos hechos, los componentes que tuve en cuenta fueron: la Ley General de Educación, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana y los Estándares básicos de competencias del lenguaje.
- Literatura afrocolombiana y canon literario colombiano. En este punto acudí a la concepción de canon literario y de literatura colombiana desde Álvaro Pineda Botero. Al referirme a los compendios y antologías literarias en Colombia fue Ana María Agudelo Ochoa a quien tomé para la descripción de lo que sucede en nuestro país. Y para finalizar, expuse los contenidos de algunas antologías literarias colombianas para demostrar cuál es la inclusión de los escritores de textos narrativos afrocolombianos. Por ejemplo, las realizadas por Antonio Gómez Restrepo, José A. Núñez, Jorge Eliecer Ruiz, Otto Morales Benítez, Fernando Ayala Poveda y varios autores recopilados en los libros *Manual de literatura colombiana* y *Gran enciclopedia de Colombia – Literatura*.
- Libros de texto en la educación básica colombiana. Sobre los libros de texto hablé desde la perspectiva de Ben-Peretz, en adición a ello, Cameron McCarthy fue relacionada con los referentes de racismo y currículo, y Artur Parcerisa Aran fue llamado para aportar en la elaboración, selección y uso de los materiales curriculares. Ahora bien, los libros de texto –del área de lenguaje y literatura– usados en la educación básica de nuestro país fueron articulados desde la descripción de los contenidos de diversas casas editoriales

que circulan en las aulas de clase colombianas, y cómo dichos textos escolares trabajan los autores afrocolombianos.

## **Hipótesis**

Colombia es un país multicultural y diverso en múltiples aspectos; no obstante, al momento de incluir en la planeación curricular de las áreas básicas de estudio todas las costumbres y culturas, se evidencia un vacío constante en el tratamiento de ciertos conocimientos; en el caso particular que interesa a esta investigación, los autores afrocolombianos y sus obras. Si ellos no están presentes en la mayoría de los libros de texto o del plan lector de la institución educativa, se ocasiona un vacío en el aprendizaje literario de los estudiantes.

Con esta circunstancia nace el hecho de que deben existir propuestas académicas que valoren y acojan a los literatos afrodescendientes y sus obras para el reconocimiento e inclusión de sus narrativas y se exhiban sus propuestas estéticas a la par con otras producciones nacionales y latinoamericanas. Si bien las políticas educativas colombianas han promulgado, en los últimos años, por la equidad informativa y de los contenidos en sus aulas de clase, aún se percibe un ambiente de conocimientos escasos e intereses de instituciones educativas, docentes, editoriales y demás entes, que cierran la puerta a los escritores afrocolombianos.

Por ello, esta investigación elabora diez proyectos de aula que promueven la narrativa afrocolombiana en conjunto con otros lenguajes artísticos. Dicha propuesta mostraría, además de la inclusión, cómo los estudiantes pueden viajar y conocer nuestra cultura a través de la lectura de textos ricos en folclor y reconocimiento de la historia. Asimismo, podrán evidenciar qué tanta calidad estética puede encontrarse en las narraciones de los escritores afrocolombianos. Como resultado, los niños colombianos aprenderán de literatura, se divertirán, soñarán y tendrán una educación más integral que abogue por el respeto, la valoración de la multiculturalidad y el rechazo a la discriminación racial.

## **Síntesis de la metodología empleada**

Esta investigación estuvo cimentada por la *investigación cualitativa* –exactamente en la *etnografía educativa*, (J. P. Goetz y M. D. LeCompte, 1988)–. Para poder cumplir con los objetivos de este proyecto investigativo seguí esta ruta:

- Elegí el grado noveno de educación básica y consulté los libros de texto pertenecientes a la asignatura de Lengua castellana y literatura. Para este caso tuve en cuenta dos factores: el primero fue la fecha de su publicación, los libros de texto debían ser posteriores a la validación de la Etnoeducación (Ley General de Educación, 1995); es decir, desde el año 1996 hasta el 2011. Como consecuencia, analicé quince años de publicaciones, en otras palabras, quince libros de texto. El segundo factor es el concerniente a las casas editoriales y su circulación en las instituciones académicas; en este caso, ausculté los libros más empleados por los docentes y los menos consultados por ellos, lo que dio como resultado dos libros por año, un total de treinta libros de texto.
- Examiné, en dichos libros de texto, la exposición del tema literario afrocolombiano: ¿hay existencia de autores afrocolombianos o de narrativa afrodescendiente?, ¿cómo se exponen estos escritos narrativos?, ¿en qué términos se aprecian las obras narrativas de esta temática?
- Acredité el cumplimiento de la legislación educativa colombiana con la presencia y/o ausencia de autores y textos narrativos escritos por afrodescendientes en los libros de texto. Por tal motivo, los resultados de aquella pesquisa se relacionaron con la lectura de dichos componentes normativos (reseñados en este informe).
- Describí algunos aspectos del estado de la *Etnoeducación y de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos* en nuestro país.
- Hice un rastreo por la literatura afrocolombiana para definir cuáles son los autores afrocolombianos que pueden llevarse a la clase de noveno grado de educación básica (en algunos casos, extensivos a otros niveles educativos).

- Propuse una estrategia didáctica para llevar aquellos autores afrocolombianos a las aulas de clase de noveno grado de educación básica colombiana.

## CAPÍTULO 1

### ESTADO DEL ARTE

Cuando inicié esta investigación emprendí la búsqueda de trabajos y proyectos realizados en función de estudiar la literatura afrocolombiana para aplicar los contenidos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Pues bien, infortunadamente no he encontrado mucho material que acoja ambas temáticas, solo descripciones cortas que no proveen datos suficientes; en otros casos únicamente hallé referencias de trabajos para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. A continuación expongo los resultados más relevantes.

1. *La Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Esta política educativa es la más relevante para esta investigación. Los Lineamientos de la CEA tuvieron su primera edición en el año 2001 y la segunda en el 2010. En este libro, el Ministerio de Educación Nacional acredita la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como uno de los principales componentes de la educación colombiana. La publicación pertenece a la Serie Lineamientos curriculares, que contiene las formalidades exigidas para todas las áreas de estudio de nuestra educación colombiana: lengua castellana, ciencias naturales y educación ambiental, ciencias sociales, educación artística, constitución política y democrática, idiomas extranjeros.

Los diversos docentes e investigadores avalados por el MEN realizan la compilación de los objetivos, fundamentos, conceptualizaciones y la exposición de las temáticas relevantes que deben ser relacionadas y contextualizadas a través de las áreas mencionadas con anterioridad. En este caso, el de los Lineamientos Curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, se expone qué es la *Etnoeducación*, las leyes que respaldan y avalan a la misma y a la creación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, sus objetivos y la explicación detallada de las dimensiones para estudiar en este espacio curricular: 1) Político-social, 2) Pedagógica, 3) Lingüística, 4) Ambiental, 5) Geohistórica, 6) Espiritual, 7) Investigativa y 8) Internacional.

De la misma manera, los Lineamientos Curriculares de la CEA comprenden, en uno de sus numerales, la Formación de los docentes de la Cátedra, lo que se debe tener en cuenta para llegar a ser un excelente profesor de este espacio curricular. Continuando con la exploración de este libro, el MEN proporciona lecturas básicas sobre África, Afroamérica y

los Afrocolombianos: su cultura ancestral y actual; desde allí se pueden tejer los conceptos estudiados en clase, las lecturas literarias propuestas por el profesor y las restantes unidades temáticas que pueden desarrollarse en este espacio.

Como punto final de este documento institucional, el MEN sugiere al docente diversos interrogantes que orientan y constituyen los ejes temáticos de dicha Cátedra; en otras palabras, el Ministerio desea convencer al profesor de la responsabilidad de los elementos propuestos y estudiados en la CEA, pues ellos deben ejecutarse con funcionalidad específica para los niños, jóvenes y adultos colombianos. Algunos de estos interrogantes son: ¿cómo ha sido el proceso histórico-cultural de la formación de las comunidades afrocolombianas?, ¿cómo formar ciudadanos del mundo que no olviden sus raíces culturales y su sentido de pertenencia étnica y nacional?, ¿cómo ha sido el proceso de afirmación de identidad cultural y formación de la conciencia nacional en África contemporánea?, ¿qué importancia tiene el reconocimiento de la cultura como fenómeno universal?, ¿cómo influye la cultura en las interpretaciones y explicaciones de la relación hombre-naturaleza?

Ahora bien, al respecto del estudio de la CEA, Axel Rojas coordina, en el año 2008, el libro *Cátedra de estudios afrocolombianos, aportes para maestros*. Este libro es una recopilación de temáticas, lecturas, investigaciones y posibles actividades que cualquier maestro debe tener en su escritorio como base de una buena planeación del proyecto educativo que tenga contenidos de la cultura afrocolombiana. Este documento es producto de la investigación respaldada con el convenio para la *Actualización y contextualización de los Lineamientos curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*, firmado por la Universidad del Cauca –en cabeza del *Grupo de Investigación Educaciones y Culturas*– y el MEN. Esta publicación no ha sido concebida solo por Rojas sino por los maestros, comunidades educativas, organizaciones sociales, académicos, líderes y funcionarios institucionales del país que alimentan la construcción de una nueva versión de la CEA.

El libro está compuesto por dos grandes temas: las orientaciones curriculares generales y las orientaciones pedagógicas y propuestas metodológicas. La primera de ellas señala el papel de la educación y, en particular, de la escuela, en la reproducción de formas de discriminación e invisibilización de las poblaciones negras, al tiempo que se propone una

serie de referentes políticos y pedagógicos que plantean la transformación de las dinámicas institucionales y las prácticas educativas cotidianas en ella, con el propósito de avanzar en la construcción de relaciones interculturales en la sociedad colombiana.

Por su parte, las orientaciones pedagógicas y propuestas metodológicas dan a conocer la historia de las comunidades negras en Colombia, su aporte a la cultura y a la construcción de alternativas de sociedad desde las costumbres y tradiciones propias de su etnia. Adicionado a esto, en cada capítulo de esta gran temática se evidencian los procesos de exclusión que han tenido que vivir este grupo de personas y los proyectos que diversos profesionales –maestros primordialmente– han elaborado y ejecutado en varias poblaciones colombianas donde se trabaja con la CEA. Asimismo, dentro de este gran apartado, se especifican las temáticas y conceptos que el resto de la población colombiana debe conocer al respecto de las comunidades afrocolombianas, varios caminos del desarrollo de esta Cátedra, socialización de los resultados de algunas experiencias ofrecidas en diversos departamentos de Colombia, e indicaciones para el trabajo por áreas, niveles y grados.

Por último, el contenido del libro *Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Aportes para maestros* es el siguiente:

- Orientaciones curriculares generales. Dividido por los capítulos: Origen y sentido de la CEA; la cátedra hoy: avances en su implementación; dificultades en el desarrollo de la Cátedra; la CEA para una sociedad multicultural; la CEA es formación en valores. Del racismo en la escuela colombiana; maestros saberes y prácticas pedagógicas en la CEA; los textos escolares y las prácticas educativas de los maestros.
- Orientaciones pedagógicas y estrategias metodológicas. Comprendida por los capítulos: Diáspora africana. Claves para comprender las trayectorias afrodescendientes; historia de África entre los siglos VII y XIV; el sistema mundo moderno como contexto de emergencia de la diáspora; los oficios de los esclavizados en el Nuevo Reino de Granada: una visión panorámica; resistencia, adaptación social y formas de acción política (siglo XVI a la primera mitad del siglo XIX); presencias demográficas, geográficas y culturales; conocimiento local: saberes y cosmovisiones afrodescendientes; formas de sustento; racismo y discriminación; raza, sexualidad y la colonización de los cuerpos en Colombia; expresiones políticas contemporáneas de los

afrodescendientes; legislación, derechos humanos y derechos de los grupos étnicos; la palabra: tradición oral y la literatura afrocolombiana; sonidos y ritmos; sazones, olores, colores, sabores y saberes de la gastronomía afrocolombiana, negra y raizal; una aproximación a las estéticas afrodescendientes en el arte colombiano contemporáneo.

Ahora, en relación con las políticas educativas y la etnicidad, Axel Rojas y Elizabeth Castillo publican el libro *Educación a los otros – Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia* (2005), en él se estudian las políticas públicas y su relación con las comunidades étnicas. En el capítulo 1 –Estado, grupos étnicos y diferencia cultural en Colombia–, se hace un recorrido histórico por el reconocimiento del indigenismo, la multiculturalidad y la nación. En el capítulo 2 –Educación para indígenas y negros en Colombia: de la evangelización a la etnoeducación–, se describe el desempeño de la iglesia en la educación de las poblaciones étnicas de nuestro país, el cómo se instaura la etnoeducación y el objetivo que deben cumplir los etnoeducadores en la educación colombiana. Más adelante, en el capítulo 3 –Política educativa y diferencia cultural en el Suroriente colombiano–, se relacionan los procesos etnoeducativos en esta zona del país y cómo han favorecido a la comunidad étnica que comprende sus departamentos.

2. *Trabajos realizados para la etnoeducación.* Para este enfoque se presenta el caso de la investigación de Gonzalo Solano (2008) titulada *Etnodidácticas: contexto fértil para la investigación etnoeducativa*. Publicada por la Revista *Entretextos*, de la ciudad de Riohacha. En este artículo de divulgación investigativa se exponen los procesos ejecutados por un grupo de estudiantes guiados por varios docentes de la Universidad de La Guajira (entre ellos Gonzalo Solano; todos pertenecientes a la Licenciatura en Etnoeducación) con el fin de reflexionar al respecto de las posibles configuraciones etnodidácticas y del papel del etnoeducador en la actualidad.

El grupo de estudiantes realizó, en su orden, las siguientes actividades: diagnóstico conceptual, contrastación teórica, escritura de la propuesta personal de la *etnodidáctica*: “ante todo, lo que se busca en la redacción de propuestas etnodidácticas es enfrentar a los estudiantes con el *hacer* en un terreno en el que casi nada está hecho, a *hacer* uso de su

inventiva en las re-apropiaciones culturales que el etnoeducador está llamado a realizar” (2008: 33).

En este artículo se definieron términos importantes, estos conceptos están descritos en orden cronológico y aseguran una revisión variada de las diferentes propuestas (35): *etno* (D’Ambrosio, 1999), *etnociencia* (Cerón y Hernández, 1998; Carabalí, 1998; Posey, 1985; Altieri, 1987 y D’ Ambrosio, 1999) y *etnodidáctica*, la última, en conclusión, es significada como:

Procesos reconstructivos de contextualización pedagógica que hacen posible la enseñanza y el aprehendizaje de un saber del que se puede hacer una reapropiación intercultural [...] propuestas pedagógicas etnoeducativas cuando el etnoeducador, a través de la investigación etnográfica, desentrañe las maneras, procedimientos y estrategias particulares que, para mantener un saber, ha elaborado un grupo cultural y haga un proceso re-constructivo y re-contextualizador que permita una construcción curricular desde y para la escuela.

A continuación se mostrará el mapa consolidado como *conclusión* del artículo que puede resumir y apoyar las ideas centrales del grupo de investigación:



Gráfico 1. Explicación de la Etnodidáctica según Solano (2008:37)

3. *Proyectos educativos en relación con la CEA*. Voy a mencionar algunas experiencias etnoeducativas ejecutadas por diversas instituciones de educación e investigadores –docentes y otros actores en la educación– que han desarrollado proyectos para la CEA<sup>6</sup>. Las siguientes ofertas se dirigieron a cobijar el PEI de los centros educativos o de

<sup>6</sup> Dichas propuestas que menciono son las que se han encontrado en documentos publicados (impresos o en línea) y de fácil acceso para construir este estado del arte.

comunidades específicas de nuestro país. Dichas experiencias fueron recopiladas en las Memorias del Primer Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana, publicadas por el MEN (el evento también fue realizado por el mismo Ministerio) en el año de 2002. Los trabajos insertan ciertas áreas del saber<sup>7</sup>:

- Instituto Metropolitano María Occidente de Popayán. Esta institución educativa tiene como población a estudiantes de educación básica, media, bachillerato a distancia (por ciclos) y sabatinos. Su objetivo fue cobijar a las ciencias sociales, humanidades, naturales, educación ambiental, artística, física, recreación y deportes y, a través de ellas, realizar un proceso de sensibilización, implementar nuevas prácticas pedagógicas y propiciar el ambiente para la aplicación de la CEA. Uno de sus resultados fue: “en los programas de literatura colombiana y latinoamericana de los grados 8° y 9° se plantean logros, núcleos temáticos y problemáticos que consideran los aportes literarios y lingüísticos de las culturas afrocolombiana y afroamericanas. Los estudiantes de los grados 8° y 9° reconocen a los grandes escritores afroamericanos considerados universales. También profesores de diferentes áreas han escrito sobre el tema afrocolombiano y la discriminación para una revista en vías de publicación” (2002: 77).
- Centro de estudios e investigaciones docentes –CEID– de la Asociación de Institutores de Antioquia –ADIDA–. Este trabajo se centró en aplicar estrategias educativas como “conversatorios, lluvia de ideas, talleres, trabajos individuales y grupales, conferencias sobre temas específicos, elaboración de carteleras sobre la temática, análisis de medios audiovisuales” (2002: 79), en diferentes poblaciones sociales y académicas.
- Centro etnoeducativo Antonio Maceo. Esta institución educativa está situada en una zona marginal de Cali y desarrolló propuestas etnoeducativas para los estudiantes trabajadores con la finalidad de crear líderes empresariales que, mediante sus saberes ancestrales, realicen proyectos de Granja integral y Reciclaje.
- Normales Etnoeducadoras: a) Demetrio Salazar Castillo de Tadó. Su intención fue fortalecer las prácticas culturales y difundir los conocimientos ancestrales a partir de diversas actividades que rescatan y valoran la afrodescendencia. b) La Inmaculada de

---

<sup>7</sup> Algunas propuestas encontradas han empleado la literatura, sin embargo, no han enfatizado en el trabajo por proyectos como construcción integral de una fuente sólida de aportes para la CEA, así como el aporte a las políticas educativas de nuestro país, como lo deseó esta investigación.

Barbacoas, ubicada en el municipio del mismo nombre, al sur de la costa nariñense. Los grados académicos con los que trabajó esta institución fueron los pertenecientes de preescolar a sexto de educación básica y su objetivo central fue “ampliar los conocimientos y desarrollar capacidades y habilidades para resolver problemas ambientales” (2002: 86), mediante proyectos unidos al área de Ciencias naturales y Educación ambiental. c) María Inmaculada de Manaure, ubicada en el municipio de Manaure, Departamento del Cesar. Su núcleo de trabajo fue la “relación de las disciplinas con la diversidad: psicología y diversidad, pedagogía y diversidad, sociología de la educación, etcétera” (2002: 92).

- Colegio Agroambiental y ecológico Luis Lozano Scipión de Condoto. Esta institución educativa realizó el proyecto de investigación que fortaleció la enseñanza de la etnobiología vegetal (florística).
- Escuela Bautista La Esperanza de San Andrés. La institución educativa desarrolló sus procesos de Etnoeducación y educación bilingüe a través del énfasis del creole y del inglés en los grados primarios, acentuados en el conocimiento lingüístico y el trabajo del género del resumen, este último con los contenidos de las Ciencias naturales, sociales, religión e inglés.
- Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba. Este centro educativo incluyó asignaturas, programas académicos, eventos y dependencias específicas con las temáticas referentes al desarrollo de la CEA: Asignatura Historia de África, la CEA en todas las materias curriculares, Especialización en Estudios Afrocolombianos, Curso de etnobotánica, Centro de documentación de cultura afrocolombiana e indígena y Ciclos de conferencias.
- Universidad Nacional de Colombia. Esta institución, desde el Centro de estudios sociales de la Facultad de Ciencias humanas, trabajó tres focos: la espiritualidad, la estética expresada en peinados, vestidos, comidas, danza, arte y deporte, y las formas de enfrentar el desplazamiento forzado; todos ellos a través del aporte de los estudiantes y docentes del grupo de investigación mencionado, con la intención de realizar trabajos de grado que desarrollen dichas temáticas.
- Universidad del Pacífico. Ubicada en Buenaventura. Incluyó, en cada uno de las propuestas curriculares de sus programas académicos, su realidad regional con las

temáticas referidas a la cultura, ecología y economía. Este componente transversal se desplegó en proyectos de investigación y de extensión a la comunidad.

- Universidad de los Andes. La Facultad de Ciencias Sociales de esta universidad ofrece dos asignaturas que ejecutan los objetivos de la CEA: Historia afrocolombiana e Historia de África.
- Poblaciones desplazadas o migrantes. Estos dos son los proyectos más sobresalientes<sup>8</sup>:
  - a) Proyecto Paimadó, territorio y cultura (en las poblaciones Suba y Engativá, de Bogotá) desarrollado por la Organización de Comunidades Negras (ORCONE); sus objetivos fueron: recuperar la memoria histórica, realizar talleres de formación al respecto de los derechos étnicos y de los derechos humanos, conformar y consolidar grupos juveniles en torno a las expresiones artísticas, intercambio y diseño de proyectos para incrementar el desarrollo económico de esta población.
  - b) Escuela y desplazamiento, propuesta pedagógica del Ministerio de Educación Nacional; ejecutó talleres de formación para docentes que trabajan con población escolar en estado de desplazamiento.

Sumado a estos proyectos socializados en el Foro nacional, encontré documentos en la internet que no han sido publicados, pero que se suman a los trabajos de los PEI de instituciones educativas en torno a la CEA. Voy a iniciar con la Institución Educativa Julio César García, de Medellín; ella planifica contenidos para el área de español al construir su “Proyecto pedagógico afrocolombiano, una política para la diversidad”<sup>9</sup>. Estas son sus temáticas: contribución de las lenguas africanas a la construcción del español colombiano, lenguas criollas africanas, introducción a la literatura africana contemporánea, literatura afroamericana, literatura afrocolombiana y la tradición oral afrocolombiana. Las actividades propuestas son: el programa de conmemoraciones afrocolombianas, la semana o el mes de la afrocolombianidad, talleres formativos sobre temas especiales, grupo

---

<sup>8</sup> Los demás desarrollaron actividades similares a la de la primera experiencia aquí mencionada.

<sup>9</sup> El archivo encontrado en la web correspondía al formato Word y en él no estaba su descripción bibliográfica. Los pocos datos hallados los incluyo en el apartado bibliográfico de este trabajo. No obstante, este es el portal web de esta institución:

<http://www.iejuliocesargarcia.edu.co/index.php?id=3631&idmenutipo=628&tag=>

folclórico o musical, el museo de la identidad cultural nacional, la biblioteca básica afrocolombiana en la biblioteca escolar y las video y ludoteca afrocolombianas<sup>10</sup>.

Por su parte, la Institución educativa Federico Carrasquilla, de Medellín, construye un plan de acción para el área de Ciencias sociales llamado “Proyecto integral de etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos”<sup>11</sup>. Este se aplica a todos los grados de educación básica –iniciando desde 0 y llegando hasta la media técnica– y se describe, grado a grado y según los Estándares curriculares, los núcleos temáticos y los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que los estudiantes deben cumplir. Los núcleos temáticos de esta propuesta son: la identidad (conocimiento del origen del hombre africano, de los africanos en América, desunión de los prejuicios sociales al respecto del color de piel), costumbres (conocimiento de creencias, folclor, religión afrocolombiana, dramatización de varias costumbres), pertenencia (conocimiento, identificación y aceptación de las regiones afrocolombianas) y aportes (investigación sobre los aportes económicos y deportivos).

De otro lado, y en la misma relación con los trabajos hechos para el conocimiento y puesta en marcha de la CEA, algunos han logrado ser publicados y comercializados. En este caso, el Grupo de Estudios Afrocolombianos –GEA– de la Universidad Nacional de Colombia, adelantó el Programa de formación permanente de docentes –PFPD– y diseñó la Propuesta para corregir el ocultamiento de África y Africolombia. Este consistió en el estudio de los orígenes étnicos de los afrocolombianos, las sagas de sus antepasados y la resistencia contra el cautiverio (Arocha et al., 2007:95). El programa tuvo como población objetivo a los docentes, con ellos se realizaron varios cine-foros, lecturas literarias, talleres educativos con base en aspectos geográficos y culturales de África, y se centraron en honrar al Oricha *Elegguá*. Los docentes diseñaron ejercicios, talleres y estrategias didácticas que respondieran al cumplimiento de los objetivos de la propuesta (puestas en escena de

---

<sup>10</sup> Las actividades que transcribo fueron encontradas de la misma manera en el proyecto en cuestión. Es decir, no hay más descripción del cómo se desarrollan, el proceso necesario, su tiempo de ejecución y demás factores esenciales que afectan la misma propuesta.

<sup>11</sup> Este documento es más completo que el relacionado previamente. Aquí se describen, además de lo que menciono en este párrafo, la metodología de acción, la forma de evaluación y los logros obtenidos en cada grado escolar. Para efectos del informe, transcribiré sólo algunas temáticas trabajadas. Agrego a esto, que el proyecto también fue encontrado en la web en formato Word y tampoco tiene mayor información sobre su fuente. Sin embargo, la institución educativa tiene la siguiente dirección: <http://peifedericocarrasquilla.webnode.es/>

narraciones literarias, dibujos a carboncillo del cuerpo de la mujer negra, pintura del mapa de África, peinados).

Finalmente, y en relación con la implementación de la CEA, el texto *Guía para la implementación de la etnoeducación y/o la Cátedra de estudios afrocolombianos, a través del PEI y del Plan de mejoramiento*, de José Eulícer Mosquera Rentería (2011), explica cómo la CEA se puede aplicar con base en el Modelo pedagógico integrado. Además, expone las estrategias, metodologías y propuestas temáticas para el desarrollo de la Cátedra en algunas áreas del conocimiento desplegadas en asignaturas como: matemáticas, español, ciencias naturales, tecnología e informática, inglés, ciencias políticas y económicas, ética y valores, educación física, religión, ciencias sociales, cívica y urbanidad, e historia. Para el caso de esta investigación, refiero lo que Mosquera describe para la asignatura de Español: Las actividades se esquematizan en una sola tabla, una por ciclo escolar, así<sup>12</sup>: preescolar: observar videos, imágenes y láminas que correspondan a personajes afro. Primero: entonar canciones y jugar rondas afro. Segundo y tercero: reconstruir de manera oral o escrita narraciones afrodescendientes. Cuarto, quinto y sexto: consultar, analizar y representar diversos personajes y relatos históricos; y séptimo, octavo y noveno grado: investigar diferentes tipos de palabras y términos usados en las diferentes culturas afro y compararlas con la propia cultura.

Aproximación a la temática literaria<sup>13</sup>. Solo diré que la Biblioteca de literatura afrocolombiana, publicada por el Ministerio de Cultura en el año 2010, es la primera colección de textos literarios afrocolombianos más completa; con ella se propuso recuperar un buen número de escritores y títulos para homenajear y revelar el aporte cultural que la afrodescendencia tiene para las letras colombianas. La Biblioteca nace como respuesta al enfoque de gestión de dicho Ministerio: “Colombia diversa: Cultura de todos, Cultura para

---

<sup>12</sup> Lo que sigue es la exposición literal del proyecto. Ahora, los componentes de la tabla mencionada son: grado, tema, indicador de logro, estrategia y duración. La información que inscribí se refiere a *Estrategia*. Los datos de los otros ítems son muy someros.

<sup>13</sup> Al respecto conviene decir que solo voy a traer a colación el trabajo hecho por el Ministerio de Cultura con la publicación de la Biblioteca de literatura afrocolombiana. No hablaré sobre las diversas investigaciones sobre Manuel Zapata Olivella, Candelario Obeso y otros escritores más, o los textos publicados por la Revista América negra (de Ninna de Friedemann) o, quizá, sobre los textos de crítica literaria al respecto de otros autores afrodescendientes por lo que esta descripción se aleja del objetivo central de este proyecto investigativo. Recuerdo al lector que él está referido a la implementación de la CEA, en la educación básica, a través de la literatura.

todos”, y como regalo a la conmemoración de los 200 años de Independencia de nuestro país. Con la adición de la Biblioteca a la literatura colombiana se dio más reconocimiento a los escritores afrodescendientes, lo que llama la atención de críticos literarios, antologías literarias, docentes y estudiantes de literatura para acercarse a las letras afrocolombianas. La biblioteca está compuesta por 18 títulos que pasean por varios géneros: cuento, poesía, novela, ensayo, leyendas y manifestaciones de tradición oral.

De entonces acá se ha dado mayor relevancia a los escritores afrodescendientes, por tal motivo Apidama Ediciones: Mabungú, construyó su Biblioteca de escritoras afrocolombianas, en ella publicaron las siguientes escritoras con sus respectivas obras: Mary Grueso, *La muñeca negra* y *La niña en el espejo*; María Teresa Ramírez Nieva, *Triunfo*; y María Elcina Valencia Córdoba, *Pentagrama de pasión*. Estos títulos fueron presentados en abril de 2012. Por fortuna se siguen sumando títulos al listado de obras afrodescendientes, en esta última ocasión con la propuesta de género, las que proporcionarán temáticas para trabajar en el aula de clase y servirán de apoyo para desarrollar la CEA.

Con todo lo antes dicho, no queda sino manifestar que la CEA ha traído nuevas miradas en la educación colombiana y mayor énfasis en las políticas educativas que tienen por objeto la inclusión de la multiculturalidad en las aulas de clase. Por su parte, y como se evidenció, las propuestas para el área de literatura –en relación con la CEA– no han sido suficientes para develar la riqueza de las letras afrodescendientes en nuestro país. No obstante, ciertas prácticas educativas se desarrollan con éxito pero no hay socialización y/o evidencia de las mismas ante la comunidad investigativa y académica; esto con la intención de mostrar los procesos y, por qué no, poder publicarlos para el enriquecimiento del ejercicio del maestro. En adición a ello, los contenidos que sí han podido enlazarse a la internet no han detallado las actividades realizadas, por lo que deja un gran vacío de su relación con la metodología de trabajo, Lineamientos y Estándares curriculares.

## CAPÍTULO 2

### MARCO TEÓRICO

Como se esbozó en la Introducción, esta investigación estuvo orientada al análisis de tres grandes aspectos: Políticas educativas colombianas; Literatura afrocolombiana y canon literario colombiano; y Libros de texto en la educación básica colombiana (asignatura de Lenguaje y literatura). Cada una de ellas demostró la relevancia de la literatura afrocolombiana dentro del área de lenguaje y literatura en la educación básica. A continuación describiré con más detalle cómo las fuentes teóricas escogidas reafirman el objetivo de esta investigación.

#### 2.1 Políticas educativas colombianas

Como he relatado en los primeros apartes de este informe, las políticas educativas colombianas conexas son las que se mueven en relación con la *Etnoeducación*, la CEA y la asignatura de Lenguaje y literatura de la educación básica secundaria.

Pues bien, iniciaré manifestando que la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) es la orden legislativa colombiana cardinal en declarar las bases educativas del país. Es decir, ella manifiesta la finalidad de la educación, de los centros e instituciones que prestan el servicio académico en los múltiples niveles, el proceso de la academia al respecto de los entes administrativos, directivas, docentes, currículo, evaluación, y demás ingredientes predominantes en la etapa escolar. Al lado de ello, se considera relevante, también en esta Ley, la educación para algunas comunidades marginales del país, como la rural y campesina, personas con limitaciones o capacidades excepcionales, para la rehabilitación social y para grupos étnicos, caso que refiere esta investigación.

Entonces, al respecto de la última caracterización (la de los grupos étnicos), la Ley 115 avala la *Etnoeducación* como proceso y enfoque fundamental en todas las aulas de clase colombianas. El MEN menciona lo siguiente en el Artículo 55 del Título III, Capítulo 3: “Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos

fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones”. Ahora, en el Artículo 56, se expresa que la finalidad de la *Etnoeducación* es “afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura”. Como consecuencia, “El Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación Nacional y en concertación con los grupos étnicos prestará asesoría especializada en el desarrollo curricular, en la elaboración de textos y materiales educativos y en la ejecución de programas de investigación y capacitación etnolingüística”, según lo proclama el Artículo 59 de la misma Ley.

Seguidamente, la *Cátedra de Estudios Afrocolombianos*<sup>14</sup> relaciona la funcionalidad del conocimiento de la afrodescendencia para constatar que somos un territorio diverso en cultura y, que como tal, debemos conocerlo, respetarlo y apreciarlo. Por lo tanto, y tras la publicación de los Lineamientos de esta Cátedra, el MEN advierte cómo se pueden fusionar sus contenidos en las instituciones educativas y cuáles son las ventajas y cuestionamientos que los docentes deben aprovechar en sus ciclos de enseñanza. Los que siguen son los principales objetivos de la CEA (2010:22):

- Conocer y exaltar los aportes histórico-culturales, ancestrales y actuales de las comunidades afrocolombianas a la construcción de la nación colombiana.
- Reconocer y difundir los procesos de reintegración, reconstrucción, resignificación y redignificación étnica y cultural de los descendientes de los africanos esclavizados en Colombia, en la perspectiva de nuevas lecturas sobre la configuración de la identidad nacional.
- Aportar al debate pedagógico nacional nuevos enfoques sobre las posibilidades conceptuales y metodológicas de asumir la multiculturalidad e interculturalidad desde el quehacer educativo.
- Contribuir al fortalecimiento de la identidad, autorreconocimiento y autoestima de los colombianos en el contexto del sentido de pertenencia a la nación colombiana.
- Propiciar el desarrollo de actitudes de comprensión y respeto de la diversidad étnica y cultural existente en el país, proscribiendo los prejuicios y estereotipos discriminatorios.

---

<sup>14</sup> Reitero que la CEA fue creada por la Ley 70 de 1993 y se concreta a través del Decreto 1122 de 1998.

Estas sentencias fortalecen lo que había pronunciado años atrás el MEN cuando valida la *Etnoeducación*. Al afirmar que la Cátedra es vital para el reconocimiento de ambientes sociales y multiculturales de nuestros estudiantes, el MEN adhiere a la asignatura de Lengua Castellana contenidos que son propios para cualquier grado escolar. En este caso, la literatura afrodescendiente y sus marcas estéticas y lingüísticas son apreciadas de la siguiente manera (2001: 27):

La tradición y la literatura oral afrocolombiana se encuentra enriquecida por distintos elementos simbólicos que le dan características especiales. La gestualidad, la modulación de la voz y la expresión cultural ayudan a conformar un todo estético y artístico. Se puede afirmar que gran parte de la literatura afrocolombiana es oral; es por esto que la tradición y la literatura oral se debe rescatar, mantener y explorar como depositaria de la vida espiritual acumuladora de experiencias y conocimientos propios y constructora de memoria colectiva que no envejece; son un campo a explorar en la búsqueda de alternativas pedagógicas que surjan de la comunidad y teniendo cuidado en no caer en la exageración de que lo oral es conservador, arcaico y que lo escritural es progresista; para esto es necesario partir del hecho de que no se es puramente oral o puramente escritural. La estrategia consistiría en aprender de las mediaciones hechas por la comunidad.

Al lado de estas expresiones literarias se encuentran los libros de texto que facultan a los autores afrocolombianos. Más adelante me remitiré a lo que ellos recapitulan para la educación básica (novenno grado); por el momento, solo acudiré a las afirmaciones que el MEN, desde los Lineamientos de la CEA (2010: 36), hace a la concordancia de estos textos escolares:

Otro aspecto es el análisis de los textos escolares, en donde los diagnósticos coinciden en la identificación de una valoración discriminatoria de géneros, clases, razas y etnias, en la cual no tienen las mejores cualidades el sexo femenino, los pobres, los indios y los negros, situación que reclama propuestas alternativas de materiales de consulta y de apoyo didáctico.

La línea de investigación etnoeducativa tiene que elaborarse a partir de la identificación de problemas desde las comunidades hacia las instituciones escolares con especificidades como:

- Identificación y conceptualización de prácticas de enseñanza y aprendizajes ancestrales de corte etnoeducativo para ampliar y enriquecer el debate pedagógico nacional sobre modelos educativos alternativos.
- Diseño de currículos y planes de estudio con enfoques etnoeducativos por niveles.
- Diseño de textos escolares y otros medios de consulta.
- Formación en valores sobre problemas ambientales con base en las cosmovisiones de los grupos étnicos.

- Modelos de escuela democrática con el referente étnico-cultural: su repercusión en los PEIs y Manuales de Convivencia.
- Afrocolombianos en las ciudades y el impacto de la vida urbana en la identidad étnica y cultural: adaptación pasiva o desarrollo de nuevas formas urbanas de cultura afrocolombiana.
- Manera como responde la institución educativa a una multiculturalidad creciente en la población escolar acelerada por las migraciones forzadas.

Dichas urgencias son básicas para justificar mi proyecto de investigación y, a la par, continúan siendo un vacío académico observado en las instituciones escolares de Colombia. Creo indiscutible la afirmación de que, por ello, una de mis bases teóricas es la CEA y el papel que este estatuto legislativo juega en la educación del país. Pero hay más, algunos docentes se sentirán confundidos por la inclusión de esta Cátedra en su currículo y es por este detalle que el MEN afirma que la CEA permea a todo el Proyecto Educativo Institucional, no es una asignatura más del currículo sino que sus contenidos pueden ser trabajados de manera interdisciplinar. Y esto, exactamente, es lo que me propuse hacer con la ejecución de esta investigación. Al encontrar esta falencia en el mismo fundamento teórico se remueven proposiciones y disparan contenidos y estrategias didácticas que focalizarán a la cultura afrodescendiente como reconocimiento dentro de nuestro patrimonio nacional y como elemento fundamental en la educación integral de nuestros estudiantes.

Cambiando de núcleo, los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998) explican lo que es lenguaje para la educación, las habilidades que deben perfeccionar los estudiantes colombianos en su periodo académico y los *ejes* que se pueden trabajar en el aula de clases. Desde varios discursos teóricos relevantes para esta disciplina, se justifica la educación lingüística y literaria para el bienestar de un ser interpretativo y crítico al momento de comunicarse y de entender el mundo desde cuatro habilidades específicas: leer, escribir, hablar, escuchar. ¿Y qué es cada una de ellas?

Pues bien, “En una orientación de corte significativo y semiótico tendríamos que entender el acto de leer como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos y, un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto” (MEN, 1998: 49). De otro lado,

escribir “No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo” (MEN, 1998: 49).

En este mismo texto encuentro que:

Respecto a los actos de “escuchar” y “hablar”, es necesario comprenderlos de manera similar. Es decir, en función de la significación y la producción del sentido. Escuchar, por ejemplo, tiene que ver con elementos pragmáticos como el reconocimiento de la intención del hablante, el reconocimiento del contexto social, cultural, ideológico desde el cual se habla; además está asociado a complejos procesos cognitivos ya que, a diferencia del acto de leer en el que se cuenta con el impreso como soporte de la significación, escuchar implica ir tejiendo el significado de manera inmediata, con pocas posibilidades de volver atrás en el proceso interpretativo de los significados. A su vez, hablar resulta ser un proceso igualmente complejo, es necesario elegir una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue, es necesario reconocer quién es el interlocutor para seleccionar un registro de lenguaje y un léxico determinado, (1998: 50).

Al mismo tiempo, los Lineamientos curriculares de Lengua castellana manifiestan el propósito que cada *eje* debe desplegar en el estudiante de básica<sup>15</sup>. El “Eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura” expone que (MEN, 1998: 79):

En la propuesta de trabajo sobre la literatura que está a la base de la propuesta de indicadores de logros, se manifiesta la relevancia de tres aspectos fundamentales en este estudio de la literatura:

- la literatura como representación de la (s) cultura (s) y suscitación de lo estético;
- la literatura como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y de las otras artes;
- la literatura como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras.

Es de esta manera como los maestros *deben* fijar los contenidos literarios para sus educandos, de tal suerte que se complementen con las obras literarias apreciadas en su contexto ya que “En la actualidad la Etnoeducación abre un nuevo horizonte como el

---

<sup>15</sup> No hablaré al respecto de los cinco *ejes* a los que apunta los Lineamientos porque los describiré posteriormente, cuando relacione los Estándares básicos de competencias del lenguaje, página siguiente.

proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y afrocolombianos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos, y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida” (MEN, 1998: 92-93).

Para finalizar con este episodio de las políticas educativas colombianas, hablaré de los *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Este documento fue actualizado en el año 2005 y se puede percibir que el cómo abarcar los tópicos en esta disciplina se ha modificado de manera gradual sin alejarse, obviamente, de los Lineamientos curriculares de la disciplina, pues ellos son la base de su estructuración. En estos Estándares (MEN, 2005: 23) se explica que el lenguaje en la escuela debe tener como objeto de estudio la competencia comunicativa que desarrollen los educandos para interactuar con su contexto.

Debo dejar claro que el MEN, a través de los Estándares, concibe incrementar el uso del lenguaje a partir de tres aspectos: la pedagogía del lenguaje, la pedagogía de la literatura y la pedagogía de los otros lenguajes simbólicos (2005: 24). Con respecto a la pedagogía de la literatura, los Estándares (2005: 25-26) explican que:

La formación en literatura busca también convertir el goce literario en objeto de comunicación pedagógica para incidir en el desarrollo de competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático. En tal sentido, se requiere abordar la obra literaria en la escuela, de tal suerte que se generen lectoras y lectores críticos de su propia cultura, creativos y sensibles ante el lenguaje poético, con un amplio conocimiento cultural y con la disposición necesaria para disfrutar la ficción literaria y la libertad expresa de poder leer cuando y como se desee [...] Para ello, se parte del criterio de leer todo tipo de textos, de cualquier época, región, autor, género y temática, pues lo más importante en este campo es lo que, desde el papel del docente, se pueda hacer con la obra literaria, y no tanto “qué tipo de texto leer”.

Como mencioné previamente, los *Estándares básicos de competencias del lenguaje* están cohesionados con los *Lineamientos curriculares* y propenden por el cumplimiento de los cinco *ejes*, allí manifiestos, para que se garantice la interdisciplinariedad y formación integral en esta área. Pues bien, los *ejes* son los siguientes: 1) de los procesos de construcción de sistemas de significación; 2) de los procesos de interpretación y producción de textos; 3) de los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la

literatura; 4) de los principios de interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación y 5) de los procesos de desarrollo del pensamiento. Ahora, ellos están divididos en varios *factores* que se vinculan a unos u otros grados escolares de la educación básica para que se evidencie el incremento progresivo del conocimiento de los estudiantes. Los *factores* que el MEN relaciona son: Producción textual, Comprensión e interpretación textual, Literatura, Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y Ética de la comunicación.

Para que esta descripción sea más clara, me permitiré citar la explicación de la lectura y uso de los Estándares básicos de competencias del lenguaje (2005: 30):

Cada uno de los estándares del lenguaje tiene una estructura conformada por un ***enunciado identificador*** y unos ***subprocesos*** que evidencian su materialización, a partir de los cinco factores a los que se ha hecho referencia. En el ***enunciado identificador*** del estándar se exponen un *saber específico* y una *finalidad* inmediata y/o remota de ese saber, lo que a su vez constituye el proceso que se espera lleve a cabo el estudiante una vez se hayan dado las condiciones pedagógicas necesarias para su consolidación.

En los ***subprocesos básicos*** se manifiesta el estándar y aunque no son los únicos, sí un niño, niña o joven cumplen el papel de ser referentes básicos del proceso que puede adelantar un niño, niña o joven en su formación en lenguaje.

Una consideración final, en el caso de octavo y noveno grado de educación básica, grado focal de esta investigación, el Estándar perteneciente a la literatura (última columna de la derecha) debe objetivar lo siguiente (MEN, 2005: 38):

*Al terminar noveno grado...*

PRODUCCIÓN TEXTUAL		COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL	LITERATURA
<p>Produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos.</p>	<p>Produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual.</p>	<p>Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.</p>	<p>Determino en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente.</p>
<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizo previamente las ideas que deseo exponer y me documento para sustentarlas.</li> <li>• Identifico y valoro los aportes de mi interlocutor y del contexto en el que expongo mis ideas.</li> <li>• Caracterizo y utilizo estrategias descriptivas y explicativas para argumentar mis ideas, valorando y respetando las normas básicas de la comunicación.</li> <li>• Utilizo el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de mis interlocutores y la fuerza de mis propios argumentos.</li> </ul>	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño un plan textual para la presentación de mis ideas, pensamientos y saberes en los contextos en que así lo requiera.</li> <li>• Utilizo un texto explicativo para la presentación de mis ideas, pensamientos y saberes, de acuerdo con las características de mi interlocutor y con la intención que persigo al producir el texto.</li> <li>• Identifico estrategias que garantizan coherencia, cohesión y pertinencia del texto.</li> <li>• Tengo en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas para la producción de un texto.</li> <li>• Elaboro una primera versión de un texto explicativo atendiendo a los requerimientos estructurales, conceptuales y lingüísticos.</li> <li>• Reescribo el texto, a partir de mi propia valoración y del efecto causado por éste en mis interlocutores.</li> </ul>	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboro hipótesis de lectura de diferentes textos, a partir de la revisión de sus características como: forma de presentación, títulos, graficación y manejo de la lengua: marcas textuales, organización sintáctica, uso de deícticos, entre otras.</li> <li>• Comprendo el sentido global de cada uno de los textos que leo, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce.</li> <li>• Caracterizo los textos de acuerdo con la intención comunicativa de quien los produce.</li> <li>• Analizo los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que leo.</li> <li>• Infiero otros sentidos en cada uno de los textos que leo, relacionándolos con su sentido global y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales.</li> </ul>	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conozco y caracterizo producciones literarias de la tradición oral latinoamericana.</li> <li>• Leo con sentido crítico obras literarias de autores latinoamericanos.</li> <li>• Establezco relaciones entre obras literarias latinoamericanas, procedentes de fuentes escritas y orales.</li> <li>• Caracterizo los principales momentos de la literatura latinoamericana, atendiendo a particularidades temporales, geográficas, de género, de autor, etc.</li> <li>• Identifico los recursos del lenguaje empleados por autores latinoamericanos de diferentes épocas y los comparo con los empleados por autores de otros contextos temporales y espaciales, cuando sea pertinente.</li> </ul>

**Nota 1.** Se recuerda que el estándar cubija tanto el enunciado identificador (por ejemplo “Produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos”) como los sub-procesos que aparecen en la misma columna.

MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS	ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN	
<p>Retomo crítica y selectivamente la información que circula a través de los medios de comunicación masiva, para confrontarla con la que proviene de otras fuentes.</p>	<p>Comprendo los factores sociales y culturales que determinan algunas manifestaciones del lenguaje no verbal.</p>	<p>Reflexiono en forma crítica acerca de los actos comunicativos y explico los componentes del proceso de comunicación, con énfasis en los agentes, los discursos, los contextos y el funcionamiento de la lengua, en tanto sistema de signos, símbolos y reglas de uso.</p>
<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizo los medios de comunicación masiva a partir de aspectos como: de qué manera(s) difunden la información, cuál es su cobertura y alcance, y a qué tipo de audiencia se dirigen, entre otros.</li> <li>• Diferencio los medios de comunicación masiva de acuerdo con sus características formales y conceptuales, haciendo énfasis en el código, los recursos técnicos, el manejo de la información y los potenciales mecanismos de participación de la audiencia.</li> <li>• Utilizo estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de información que circula en diferentes medios de comunicación masiva.</li> <li>• Selecciono la información obtenida a través de los medios masivos, para satisfacer mis necesidades comunicativas.</li> <li>• Utilizo estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de la información que proporcionan fuentes bibliográficas y la que se produce en los contextos en los que interactúo.</li> <li>• Establezco relaciones entre la información seleccionada en los medios de difusión masiva y la contraste críticamente con la que recojo de los contextos en los cuales intervengo.</li> <li>• Determino características, funciones e intenciones de los discursos que circulan a través de los medios de comunicación masiva.</li> <li>• Interpreto elementos políticos, culturales e ideológicos que están presentes en la información que difunden los medios masivos y adopto una posición crítica frente a ellos.</li> </ul>	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizo diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otras.</li> <li>• Identifico rasgos culturales y sociales en diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otros.</li> <li>• Relaciono manifestaciones artísticas no verbales con las personas y las comunidades humanas que las produjeron.</li> <li>• Interpreto manifestaciones artísticas no verbales y las relaciono con otras producciones humanas, ya sean artísticas o no.</li> </ul>	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconozco el lenguaje como capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar.</li> <li>• Entiendo la lengua como uno de los sistemas simbólicos producto del lenguaje y la caracterizo en sus aspectos convencionales y arbitrarios.</li> <li>• Explico el proceso de comunicación y doy cuenta de los aspectos e individuos que intervienen en su dinámica.</li> <li>• Comprendo el concepto de coherencia y distingo entre coherencia local y global, en textos míos o de mis compañeros.</li> <li>• Valoro, entiendo y adopto los aportes de la ortografía para la comprensión y producción de textos.</li> </ul>
<p><b>Nota 2.</b> En la publicación de los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, realizada por el MEN en 2003, por un error de diseño, la columna <i>Comprensión e interpretación textual</i> incluía el estándar referido a los medios de comunicación masiva, que ahora aparece en el factor <i>Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos</i>. Igualmente, lo que antes se llamaba <i>Estética del lenguaje</i> ahora se denomina <i>Literatura</i>.</p>		

Gráfico 2. Estándares básicos de competencias del lenguaje, octavo a noveno grado de educación básica. MEN (2005: 38-39).

## 2.2 Literatura afrocolombiana y canon literario colombiano

Para esta investigación fue fundamental tener claro el concepto de canon literario, cómo se percibe en nuestro país y cómo, dentro de él, se evidencian las obras afrocolombianas. Así que iniciaré con la descripción de estos conceptos.

*¿Qué se entiende por canon literario?*

Es sabido que la literatura se agrupa en grandes bloques considerados como modelos, movimientos, enfoques y/o corrientes literarias. Todas estas clasificaciones (Reyzábal, 1998 y Platas Tasende, 2007) tienen varias propiedades comunes:

a. La nominalización y la valoración. La primera determina la denominación acuciosa para cada periodo. Por ejemplo, y sin seguir algún orden específico, la literatura barroca, neobarroca, del Siglo de Oro, el clasicismo; en poesía, los malditos, el romanticismo. En Colombia se determinaron los nuevos, los piedracelistas y varios ismos como el nadaísmo, el costumbrismo, y una lista larga que en ocasiones es par en Latinoamérica.

Por su parte, la valoración es la consideración dada a aquellas divisiones. En la mayoría de los casos son los diversos grupos de estudio que abrazan las clasificaciones periódicas; estableciéndolas como centro de tipificación de las demás producciones literarias. Algunos de los implicados son los escritores, críticos, editoriales, historiadores, reseñistas, estados académicos y demás analistas.

b. El canon. La valoración mencionada en el anterior apartado es la que da fuerza al mismo canon. Este es el gran pilar que agrupa las obras que pertenecen a dichas divisiones, que, cubierto por sólido material, determina las constantes temáticas, estéticas y otros factores que se identifican en las obras literarias.

No obstante, el canon no rige a los últimos factores aquí descritos (las temáticas, estéticas y demás), sino que la periodización literaria puede dar forma al mismo canon. Es decir, que las diversas tendencias escriturales, tópicos, estructuras y hasta géneros narrativos presiden a esta ordenanza, lo moldean. Como consecuencia, el canon es movable con el tiempo y ciertas obras que estaban marginadas –por fuera de él– pasan a pertenecer al centro, al núcleo literario –al mismo prototipo–; de la misma manera, los

autores y escritos que residían en la médula literaria han sido relegados por otras novedades.

- c. Las editoriales y la comercialización. Este elemento, aunque no debiera permear la literatura, es la invariable marca que muchos escritores gozan o sufren. Pues algunos autores adquieren prestigio y valoración a partir de la comercialización de sus obras con tal o cual editorial –Planeta, Alfaguara–, mientras que otros no pueden ingresar a un alto estatus nacional y/o internacional porque fueron editados y publicados por editoriales poco conocidas. Sobre este aspecto, Agudelo Ochoa (2006) manifiesta:

Otra circunstancia, aunque de carácter comercial, que allanó el camino para la proliferación de la forma antológica fue la consolidación de la industria editorial (Bayo, 1994, 21). Gracias a las antologías era posible, además, recuperar la producción literaria del momento y evitar que se dispersara en periódicos (Núñez, 1959, 258). Es entonces desde el siglo XIX que se instaura una especial, y determinante, relación entre las antologías y el mundo editorial, la cual ha llegado a tomar tanta fuerza en la época actual que el renombre de la empresa editorial termina siendo uno de los criterios de peso a la hora de evaluar una antología o selección (145).

Anotaré, entonces –y teniendo presente las aclaraciones previas–, que la periodización de la literatura es una constante en países y regiones enteras; además, que el canon es común en la literatura universal, creándose un catálogo de autores más y menos leídos. Al respecto, y en relación con lo que sucede en Colombia, la trayectoria literaria es el resultado de la transcripción de momentos históricos y clave para el autorreconocimiento y construcción de la identidad a través, en algunos casos, de la ficción; nada diferentes a los publicados y leídos en Latinoamérica. Pero no todo es irrealidad, cuando tal ficción no está presente en las letras es la propia experiencia de los autores y de su región lo que se calca en las obras.

En el artículo *Tradición o canon: hacia una historia posible de la literatura*, de Álvaro Pineda Botero, se expone lo que la conceptualización de canon causa en la literatura, en este caso la colombiana. Su explicación alude al libro *Visión histórica de la literatura colombiana. Elementos para la discusión. Cuaderno de trabajo I*:

En la introducción, Alfredo Laverde Ospina pone de manifiesto una de las conclusiones del grupo: la necesidad de dejar de lado el concepto de “canon literario”, que ha sido determinante en la concepción literaria de las últimas décadas y utilizar, en cambio, la idea de “tradición literaria”. El tema lo amplía en su artículo “Aproximación a los fundamentos teóricos y metodológicos para una historia de la literatura colombiana” donde afirma que la noción de canon ha sido más un obstáculo que una ayuda para la consolidación de proyectos

colectivos de esta naturaleza. El canon es excluyente; la tradición incluyente. El canon implica selección, jerarquización, hegemonía, privilegia el centro, y deja por fuera demasiados casos particulares. Privilegia también lo foráneo, en especial lo europeo, lo cual hace de la literatura colombiana un apéndice, por demás tardío. El concepto de tradición, anota Laverde, adolece, por su parte, de conservadurismo, de que lo viejo es mejor que lo nuevo, privilegia la repetición y condena la novedad, pero tiene la ventaja de que les da voz a los marginados y a la provincia (2009:128).

Aquí conviene detenerme un momento a fin de retomar la idea de literatura escrita por afrodescendientes. Es necesario especificar que para este proyecto, dicha literatura admite, por un lado, los textos producidos o no por escritores afrodescendientes pero que sus temáticas resarcan la cultura y costumbres de esta población. Por otro lado, y en el caso en que dichas narraciones no dominen tales contenidos culturales y sean escritas por afrodescendientes, ellas serán exaltadas por su valor estético, que es similar al alcanzado por grandes escritores colombianos<sup>16</sup>. Entonces, aquí la cita se inscribió para manifestar que el canon prioriza las voces literarias que tienen más representación nacional y las narraciones que implican mayor reconocimiento de “nación”, como en algún momento sucedió con el costumbrismo. Caso contrario a lo que sucede con la literatura afrocolombiana pues no tiene gran peso dentro del canon sino que, en la mayoría de las ocasiones, ella ha sido excluida –hasta del mismo costumbrismo–. Como consecuencia de esta exclusión, los libros de texto no tienen presente a aquellos autores que no han sido tan reseñados ni tan nombrados en los estudios literarios y optan por sugerir, en la educación básica, ejercicios y talleres para lecturas literarias canónicas que, casi siempre, se repiten año tras año.

---

<sup>16</sup> Es necesario aclarar que el hecho de ser afrocolombiano no caracteriza sus productos literarios, y artísticos en general, con una tendencia temática o particularidad narrativa; tampoco deseo demostrar que el afrocolombiano posee “dotes” o “poderes místicos” para ser escritor y, por lo tanto, que todos los textos literarios afrocolombianos son de excelente calidad; pues, así como en todas las artes, existen obras con mucha, mediana o ninguna calidad ético-estética.

### *Los compendios y/o antologías de literatura en Colombia*

Los compendios de literatura reseñan un conjunto de autores y obras que despliegan las líneas y/o corrientes literarias que avanzan en el tiempo. Dicho por Ana María Agudelo Ochoa, en su artículo *Aporte de las antologías y de las selecciones a una historia de la literatura*, esta antología es un conjunto de textos y/o fragmentos de textos que se agrupan a partir de ciertas características determinadas por un seleccionador, aunque no siempre argumentadas por el mismo, y una de cuyas finalidades principales es divulgar las obras más representativas de un autor, género, tema, tendencia, movimiento o región (2006: 141-142).

En nuestro país, los compendios literarios, según Pineda Botero, eran recuentos de obras producidas en la capital y las ciudades más importantes de provincia, escritas por individuos generalmente del sexo masculino, blancos, de clase alta, que decían profesar la religión católica y que escribían en un “español castizo”. En otras palabras, en la historia de la literatura solo cabía la clase social “ilustrada” que manejaba el país desde la Independencia (2009: 125). En adición a ello, Pineda Botero manifiesta que las variadas corrientes y estudios literarios de Europa y Estados Unidos permearon, como siempre, a Colombia, lo cual dejó a su paso diversos aspectos (visos), como la conceptualización de lo que es literatura, poesía, novela, crónica, cuento; la consolidación de cánones sueltos que produjo estéticas particulares como la novela detectivesca y la picaresca; y la publicidad y las editoriales se apropiaron de las obras literarias y culturales.

Como se pudo comprobar, estas afirmaciones evidencian la ausencia de la literatura afrocolombiana en el canon colombiano, así como su efímera estadía en la lista de autores trabajados en el aula de clase. Lo que sigue perjudicando la elección de los profesores de literatura al momento de llevar autores colombianos al aula de clase.

A pesar del panorama sombrío para los compiladores, en Colombia se siguieron editando antologías literarias. Lástima que la mayoría de ellas sean escritas, valoradas y publicadas en Bogotá, lo que es diferente a las producciones regionales, las que son posibles debido al esfuerzo de entidades, grupos pequeños o instancias gubernamentales:

Es común que estas antologías reúnan obra inédita, y que su edición sea sencilla. En algunos pocos casos la propuesta antológica es conocida y valorada en instancias “superiores” y se realizan reediciones de mejor calidad. Tal es el caso de la obra de Hortensia Alaix de Valencia, *La palabra poética del afrocolombiano (Antología)*, editada la primera vez por la autora en Popayán, en 2001 y reeditada en Cali, en coedición de la Universidad del Valle y la Secretaría de Cultura y Turismo del Municipio de Cali en el 2003, con el título *Poética afrocolombiana (Antología)* (Agudelo Ochoa, 2006: 149).

Al llegar a este punto me puedo percatar de que algunas antologías han podido ser benéficas para los escritores afrocolombianos; sin embargo, su escasa rotación en el mercado hace que se siga evidenciando la marginalidad de las mismas.

### *El nacimiento de la literatura en Colombia*

En la *Historia de la literatura colombiana* (1945), Gómez Restrepo inscribe que “La literatura colombiana nace con el descubrimiento del Nuevo Reino de Granada; y el primer nombre que la enaltece es el del descubridor y fundador de Santafé de Bogotá, el licenciado don Gonzalo Jiménez de Quesada” (1945:15).

Por su parte, José A. Núñez (1976) en su libro *Literatura colombiana. Sinopsis y comentarios de autores representativos*, titula su primer capítulo *Cuándo y cómo nace la literatura colombiana*. En él se grafican las siguientes fechas (22)<sup>17</sup>:

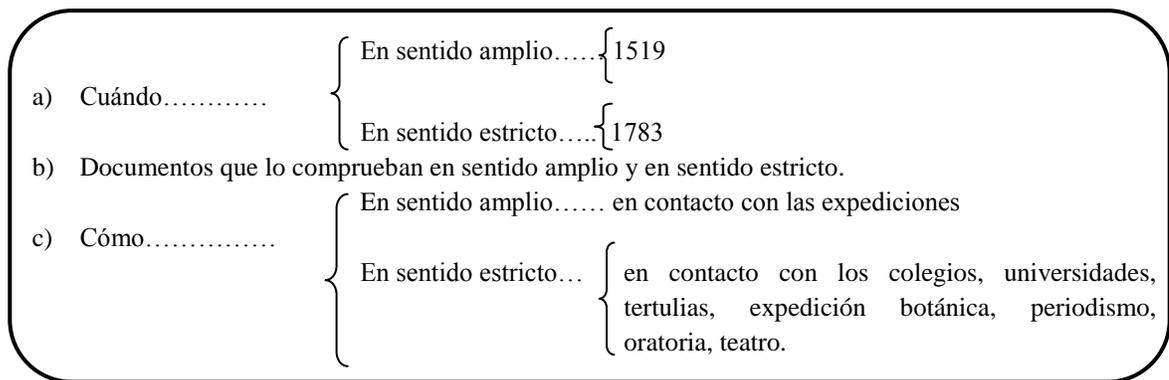


Gráfico 3. Nacimiento de literatura colombiana según Núñez (1976).

Desde un panorama amplio, la historia de nuestra literatura nace con un recorrido por las Crónicas de Indias, en donde se registraban las hazañas y viajes de los conquistadores. Se han descrito también las luchas noveladas y los grandes poemas que cantan por los libertadores y mártires de nuestra tierra, los amores de la colonia, las luchas bipartidistas.

<sup>17</sup> El esquema tiene la misma estructura que presenta Núñez en su libro.

Algunas de estas narraciones las compila Núñez (1976), por ejemplo dedica páginas a las observaciones percibidas por Martín Fernández de Enciso a la Costa Caribe colombiana; a las Cartas de Pedro de Heredia, Antonio Nebrija y Juan de San Martín; la Recopilación historial resolutoria de Santa Marta y Nuevo Reino de Granada del religioso Franciscano Pedro de Aguado; y las Crónicas en verso de don Juan de Castellanos.

Pero esto no es todo lo que reseña Núñez, él indica que la literatura colombiana nace en el siglo XVI y es denominada así a pesar de que los productos literarios sean escritos por españoles que se quedaron en nuestro país. En otras palabras, el resto de la población no podía dejar huella en la escritura por cuanto era considerada analfabeta o de poca capacidad para hacerlo. Por otro lado, Núñez comenta: “Estrictamente hablando, la *Literatura Colombiana*<sup>18</sup> se inicia en el período histórico en que los colombianos tienen cultura propia, conciencia de su propio valor de la raza, como nación idónea para gobernarse y subsistir por sí misma. Este período de auténtico colombianismo arranca desde 1783” (1976: 29). Parece ser que para estos años el pueblo colombiano ya podía tener chance para expresarse a través de la escritura, pero ¿será que las negritudes tendrían la misma valoración? A partir de la explicación del nacimiento de la literatura de nuestro país, Núñez –y muchos autores más– desarrollan con detalle cada una de las periodizaciones de las letras colombianas.

#### *Las periodizaciones y/o movimientos literarios de Colombia*

Como lo he mencionado con anterioridad, la literatura siempre se ha dividido por capítulos nombrados por los críticos, escritores y demás estudiosos del área de una u otra denominación. El caso colombiano no ha sido ajeno a la periodización literaria que es subjetiva, más fuerte o dócil con las obras dependiendo de su compilador. Aún así, las antologías han sentado su palabra en la literatura colombiana, ello se ve reflejado en lo que se ha transmitido, de generación en generación, en la educación básica y en los Libros de texto (guía para los docentes y estudiantes). Ahora bien, estos compendios literarios tienen como temas principales los siguientes: literatura aborígen, el segundo periodo de La colonia, la independencia, la emancipación, la república, el costumbrismo, el realismo

---

<sup>18</sup> Las cursivas son del autor.

social, el realismo crítico. En adición a ello, los manuales dedican capítulos enteros a los géneros novela y cuento. En el apartado de este informe titulado Hallazgos, comentaré con brevedad de qué se trata cada periodo.

### **2.3 Libros de texto en la educación básica colombiana (asignatura de Lenguaje y literatura)**

#### *Significado y utilización de los libros de texto*

Los *Libros de texto* o *Textos escolares* son un producto utilizado en la educación básica colombiana, tanto en las instituciones públicas como privadas. Dichos *libros de texto* pertenecen a cada área o disciplina de estudio –ciencias naturales, matemáticas, ciencias sociales–, en los que se describe, ejercita, practica, analiza, argumenta y propone los contenidos más esenciales para cada grado escolar. A su vez, las casas editoriales tienen la libertad de ofrecer sus propias conceptualizaciones, talleres, metodologías e imágenes, siempre y cuando naveguen en las políticas de los *Estándares básicos de competencias* propuestos por el Ministerio de Educación Nacional. En adición a ello, los *libros de texto* circulan con libertad y sin presión en las instituciones educativas, es decir, su uso y comercialización depende de la decisión de las directivas de las escuelas.

Con este panorama expuesto, los libros de texto no son clave en la planificación de las clases de los docentes del país (pues su empleo no es obligatorio) pero, en gran medida, son considerados una herramienta fundamental que guía, apoya y refuerza la estructura conceptual de la asignatura, y secuencia una suerte de ejercicios y talleres atractivos para los profesores al momento de abordar ciertos contenidos en el aula de clases. Cuando afirmo que los talleres son *atractivos* deseo manifestar que la forma en la que las editoriales profundizan los conceptos clave de la asignatura, se hace diferente en relación con los libros de texto de los años ochenta y noventa. Pues, estos últimos eran diagramados con imágenes planas y ejercicios repetitivos, mientras que en las ediciones contemporáneas las fotografías, juegos, colores, contextualización con series televisivas, largometrajes, cantantes de moda y el entrecruce con ejercicios virtuales, atrae más al estudiante.

En vista de todo ello, los docentes, inducidos por sus directivas o por decisión propia, son asiduos seguidores de los *libros de texto*. Esta conducta no puede juzgarse siempre y cuando el profesor domine todos los temas de su asignatura o área de estudio, pues si tal profesor no conoce la fundamentación teórica ni su relevancia en el contexto de su colegio, el libro de texto no servirá de mucha ayuda. Al respecto, Ben-Peretz menciona:

La adhesión de los temas del contenido del plan curricular de los profesores se puede interpretar de diferentes maneras. Una alternativa es que los profesores prefieren permanecer fiel a las sugerencias incluidas en la guía, porque creen que los programadores del plan de estudios, o los autores de libros de texto en general, poseen un conocimiento válido y su experiencia que se refleja en la elección de los temas y los principios incluido en los materiales. Otra interpretación de la lealtad de los docentes a los materiales se basa en la noción de las capacidades interpretativas. Puede ser que, a falta de una formación adecuada y la práctica, los profesores no son capaces de identificar temas y principios adicionales que se pueden encontrar en los materiales curriculares, más allá de los que se mencionan explícitamente por los programadores y autores. Una interpretación diferente puede ser que la guía de los maestros presente, en efecto, una lista completa de todos los posibles y principales "mensajes educativos" de la unidad, y por tanto no es sorprendente que los profesores no excedan las recomendaciones (1990:8)<sup>19</sup>.

Con estos argumentos en mente, los profesores no salen bien librados de la planificación de sus clases y del uso de los *libros de texto*. Considero que, independientemente del contexto (país, ciudad, institución) en que se desenvuelvan los actores de este conflicto, la constante es similar: la conveniencia y el conocimiento facultan la habilidad para la utilización del material académico compendiado en los textos escolares.

### *El libro de texto y las políticas educativas colombianas*

En nuestro país, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) advierte la necesidad de la presencia de los libros de texto en las instituciones educativas. A través del portal de internet *Colombia aprende*, coordinado por el mismo MEN, se hace la siguiente sustentación:

Es indudable que los libros de texto escolar son una de las principales herramientas didácticas para los maestros colombianos. Eso significa que su incidencia en el logro educativo también continúa siendo de gran importancia [...] en la perspectiva de lograr que los maestros se acerquen de una manera más crítica [...] y que puedan, desde esa mirada, tomar decisiones

---

<sup>19</sup> La traducción es mía.

que contribuyan al fortalecimiento de sus proyectos pedagógicos y, por lo tanto, de las competencias de los estudiantes<sup>20</sup>.

Por consiguiente, el MEN, a través del mismo sitio web, proporciona a los docentes y administrativos una vasta descripción de los libros de texto que circulan en el país. Su catálogo virtual crea la posibilidad de análisis para que los profesores observen, previamente, el amplio inventario de 1517 ejemplares (publicados en mayo de 2006 y actualizados cada año) que guiará su decisión de compra y uso del material educativo. De estas 1517 reseñas de publicaciones educativas –de todos los grados de educación básica–, solo 157 están destinadas al área de estudio de esta investigación: Castellano y Literatura. Dentro de estas descripciones compiladas, las editoriales que refieren su contenido son, las que en algunos casos, circulan con asiduidad en las instituciones educativas: Norma, Voluntad S.A., McGraw Hill Interamericana S.A., Santillana, Educar Editores, Editorial Educativa Ltda., Ediciones SM S.A. y Vicens Vives Colombia. No todas ellas son tan trabajadas pero su constante camina entre los temas y los autores de narrativa agrupados en los libros de texto.

Pude notar, con base en lo que revelé previamente, que los textos escolares son relevantes para el MEN y, en la escala sucesiva, para los administrativos, docentes y, en algunos casos, padres de familia que velan y siguen con cautela la educación de sus hijos. Con este precedente, es necesario replicar las preguntas que menciona Martínez Bonafe en Políticas del libro de texto escolar: “¿Cómo se oferta el libro?, ¿cómo se demanda?, ¿en qué espacios sociales se compra?, ¿qué deseo provoca?, ¿qué lo hace atractivo?, ¿cómo se publicita?, ¿quién va a comprarlo?, ¿cuándo?” (2002:88). Solo las puse en relación para que haya un cuestionamiento serio a propósito del contenido que se lleva al aula, lo que hemos “aprendido” y ejercitado varias generaciones, y se da como legado a los jóvenes de hoy. En adición a las preguntas previas, el mismo autor relaciona otros interrogantes necesarios: “¿Qué pasa con las prácticas reales de supervisión y control del libro de texto por parte de las Administraciones educativas?, ¿es cierto lo que muestran algunas entrevistas sobre que son motivos extraprofesionales los que mueven a la elección? –por ejemplo, el regalo de un video al centro escolar–” (94).

---

<sup>20</sup> Ver en la bibliografía los datos completos del sitio web en donde se encuentra esta información.

Sorprende comprobar que las respuestas a tantas inquietudes ya hayan sido proclamadas por las políticas educativas colombianas; sin embargo, ellas no se cumplen con la cautela necesaria. Cuando consulté las diversas leyes, estatutos, decretos y demás constancias legislativas del MEN, las únicas consideraciones específicas manifestadas aparecen en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Ella audita el cumplimiento de los procesos educativos desde diferentes frentes. Así pues, en el Título IV *Organización para la prestación del servicio educativo*, Capítulo III *Evaluación*, Artículo 80 *Evaluación de la educación se reglamenta lo siguiente*: “El Sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio” (73). Subrayo, como lo mencioné al inicio de este párrafo, que la revisión no sea tan detallada pues el caso de la ausencia de los narradores afrocolombianos es una muestra de que la supervisión de los libros de texto es insuficiente.

#### *El libro de texto de octavo y noveno grado de educación básica*

Como manifesté en el capítulo anterior, los libros de texto obedecen a lo que se establece, para el caso de esta investigación, en los *Lineamientos curriculares de Lengua castellana y los Estándares básicos de competencias del lenguaje*<sup>21</sup>.

En el área de Castellano y Literatura, principalmente la segunda, los contenidos están determinados por las corrientes y movimientos literarios que sucedieron en el tiempo, lo más relevante que caracteriza, incide y deja huella en la narrativa latinoamericana. Se distinguen los movimientos colonialistas, poscolonialistas, romanticismo, neoclasicismo, costumbrismo, modernismo, poesía de Vanguardia, *boom* latinoamericano, realismo mágico, entre otros.

---

<sup>21</sup> Observar el Gráfico 2, página 37. En ella se explica con detalle qué es lo que el estudiante debe aprender en este periodo académico. Como el tema de la investigación pertenece al área literaria, recomiendo al lector que se fije en la columna del extremo derecho, allí se describe lo que el estudiante debe comprender y relacionar de esta disciplina.

En resumen, las políticas educativas, el canon literario y los libros de textos escolares –todos asumidos desde el contexto colombiano– no han estimado en gran medida a los autores de literatura afrodescendiente y, como consecuencia, la ausencia de ellos pervive en las aulas de clase y en los trabajos escolares. Y ello, como lo he venido diciendo en varias oportunidades, ha generado exclusión de las negritudes y un tratamiento de discriminación racial.

## CAPÍTULO 3

### METODOLOGÍA

Esta exploración estuvo estructurada desde la *investigación cualitativa*, con exactitud me basé en la *etnografía educativa*, explicada por J. P. Goetz y M. D. LeCompte, en su libro titulado *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (1988). Pues bien, la etnografía educativa desea colaborar con los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de la exposición de datos que suministren enriquecimiento para los escenarios educativos en cuanto al contexto, actividades y creencias de los actores de dichos espacios. Este método no solo pretende trabajar con una comunidad específica sino que aspira a demostrar cuan relevante es el contexto sociocultural para la educación en general. Es decir, que en todo el ciclo académico debe observarse y apreciarse lo que está alrededor del estudiante y de los actores del fenómeno educativo para desarrollar unos contenidos propios de su ambiente cultural.

En adición a lo anterior, la etnografía educativa investiga las múltiples formas que adopta la educación en distintas culturas, así como en los diferentes subgrupos de una sociedad (1988: 55). Esto fue de vital importancia para este trabajo pues la cultura aquí analizada en diversos momentos no fue la afrocolombiana sino la perteneciente al resto del país, ¿cómo es que la educación colombiana asume la instrucción literaria?, ¿cómo adopta estos contenidos con base en su entorno sociocultural?

De otro lado, y llegando a los resultados de las investigaciones de etnografía educativa, estos deben cooperar con la comunidad escolar, en general, pues su objetivo es subsanar problemáticas que afecten a todo el conglomerado educativo. Así las cosas, no hay intención de que la pesquisa se dirija a un solo actor, pues si conciernen o perjudican a uno de ellos el resto de la colectividad se afecta, de esta manera se mejoran las prácticas escolares de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, voy a ahondar más en la descripción de la ruta metodológica seguida –basándome en la síntesis propuesta en las páginas 16 y 17 de este trabajo de grado– y

cómo se vio afectada por diversos factores (positivos y negativos) que hicieron cambiar de rumbo a la misma investigación. Iniciaré con la lectura de los libros de texto.

Cuando empecé con la búsqueda de los libros de texto de los grados octavo y noveno de educación básica, y referentes al área de lengua y literatura, evidencí que muchos de ellos aún se conservan en las bibliotecas personales<sup>22</sup> y de instituciones educativas – de la ciudad de Armenia, Quindío– como colecciones de gran valor documental o sentimental. Los tomos que reposan en dichas bibliotecas personales son los que obedecen a años que oscilan entre 1975 y 1998; con poca frecuencia encontré libros de texto del año 2000 en adelante, ellos solamente estaban en las casas de los profesores o en los colegios de la ciudad de Armenia. Por eso, fue más fácil hallar las ediciones viejas que las contemporáneas. Además, inferí que me iba a topar con las publicaciones de las casas editoriales más conocidas (como Santillana o Norma), pero no pensé que fuese a trabajar con material de la Oxford University o Rei Andes Ltda., a pesar de que los libros correspondieran a fechas que anteceden al año 2000. Esta evidencia me hizo cambiar de estrategia ya que, en un inicio, me había planteado analizar los libros de texto de mayor y menor circulación en las instituciones educativas pero no tuve la suerte de encontrar este tipo de material por cada año de estudio (de 1996 hasta el 2011). Así que, para la evaluación del material, tomé las evidencias de editoriales escogidas al azar con la intención de no repetir, con frecuencia, el uso de las mismas.

El siguiente paso no sufrió modificación alguna. La exploración de los contenidos literarios en cada ejemplar educativo fue la misma. En adición a ello, extraje los anexos de material no literario (como el lenguaje publicitario, las tiras cómicas, el texto argumentativo) que hacía referencia a la afrodescendencia (sea población afrocolombiana o no), con la finalidad de exponer la administración de tales contenidos y observar cuál era la imagen de las negritudes en la transmisión de los conocimientos para los estudiantes colombianos.

A continuación, evidencio el cumplimiento de ciertas políticas educativas colombianas en relación con la puesta en marcha de la CEA y la literatura latinoamericana<sup>23</sup>. Al respecto confirmé lo que me esperaba: ausencia parcial –casi que total– de la literatura

---

<sup>22</sup> Me refiero a los documentos facilitados por familiares, amigos y colegas.

<sup>23</sup> Para este caso específico de octavo y noveno grado de educación básica.

afrocolombiana en los libros de texto<sup>24</sup>. Hay otro aspecto que no sufrió cambios en la ruta metodológica: la descripción de la etnoeducación y la CEA en torno al establecimiento de estas políticas con base en la pluriculturalidad de nuestro país.

Por el contrario, la lectura del material literario afrocolombiano sí tuvo su transformación pues, en la preparación de esta investigación había imaginado plantear lecturas literarias que cubriesen diversas temáticas y autores marginales (más de lo que son los afrocolombianos). No obstante, la imposibilidad de la adquisición de las obras hizo desviar el camino de la propuesta didáctica. Gracias a los títulos facilitados por amigos, maestros y por la Biblioteca Luis Ángel Arango, leí material rico en temáticas literarias que colaborarían con el goce del lector estudiantil. Sin embargo, al repensar en mi propuesta didáctica encontré que aquella imposibilidad sería la traba que los docentes sufrirían en el instante de la aplicación de mi propuesta aquí ofrecida. Como consecuencia, cambié el corpus literario, no tan marginal, por uno de “mayor rotación” en nuestro país (incluso para ciudades pequeñas como Armenia). Este canje de obras literarias modificó la propuesta didáctica y replanteó los proyectos que tenía en mente desde el inicio de esta investigación.

---

<sup>24</sup> Ampliaré más información en el capítulo referente a las Conclusiones, página 161.

## CAPÍTULO 4

### PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

#### 4.1 Hallazgos

En el rastreo de la información que soporta esta investigación encontré ciertas evidencias que amplían algunos tópicos del marco teórico: la literatura afrocolombiana en el canon literario colombiano y en los libros de texto escolar. Estas dos partes ayudan a dar respuesta a la evidencia de la presencia y/o ausencia de autores de literatura afrocolombiana en la educación básica, uno de los objetivos de esta pesquisa. Pues bien, en este capítulo mostraré los hallazgos encontrados en relación con el estado de dicha literatura en la escuela colombiana.

##### 4.1.1 Literatura afrocolombiana y canon literario colombiano

Para este apartado decidí evidenciar lo que para algunos compendios literarios significa cada periodo de las letras en nuestro país. En ciertos de ellos pueden haber productos literarios afrocolombianos y en otros sencillamente se condensan autores canónicos. Describiré cada uno de ellos:

###### *La literatura aborígen*

En este primer apartado solo voy a vincular una de las voces que describe lo que aconteció con algunas expresiones de dicha época, la de Fernando Ayala Poveda:

Las comunidades aborígenes de Colombia siguen siendo motivo de profundas exploraciones por parte de investigadores heroicos. Gran parte de estos estudios constituye un valioso aporte para comprender el vasto mundo del pueblo precolombino. Muchos de sus perfiles sociales han sido traducidos y recuperados. Aunque la conquista de América por parte de los españoles y portugueses destruyó la posibilidad de encuentro con las raíces originales de los indígenas, aún existen zonas donde es viable pulsar la cultura precolombina, la cerámica, la escultura, la arquitectura, la orfebrería. [...] Estos vínculos recobrados se hacen extensos a la literatura. De ningún modo es posible excluir la voz artística y literaria de nuestras comunidades indígenas. [...] Pasado y presente se funden en este futuro de sus expresiones literarias traducidas al español (1984:7).

Las principales representaciones literarias fueron los mitos y leyendas que demostraron las creencias religiosas y culturales de la época.

## *El segundo periodo de la colonia*

José A. Núñez, en su libro *Literatura colombiana. Sinopsis y comentarios de autores representativos*, explica este periodo de la siguiente manera:

### SEGUNDO PERÍODO DE LA COLONIA<sup>25</sup>

Se produce en este período la literatura periodística, científica, política, épico-artificial.

**Trascendencia.** Con ella comienza la literatura colombiana propiamente hablando. [...]

**Realizaciones.** *Las Tertulias Literarias*, que abarcaron la cultura según las necesidades de entonces. En primer lugar, el *Círculo del Buen Gusto*. Luego la *Tertulia Eutropélica*. Por fin el *Círculo de Nariño*. La primera cultivaba la literatura jocosa; la segunda los clásicos griegos, latinos y españoles; la tercera era de orientación filosófica y política. Las tertulias literarias al cultivar las mentes por medio de los conocimientos estéticos, filosóficos y científicos despertaron también la conciencia del valor de la propia raza, del valor de la riqueza del territorio, y cristalizaron en la idea y el propósito de la emancipación (1976: 122-123).

Estos son algunos de los escritores reseñados por Núñez y Ayala en sus respectivas antologías: José Celestino Mutis, Manuel del Socorro Rodríguez, Francisco José de Caldas y Francisco Antonio Zea.

## *La independencia*

Para este periodo Ayala comenta:

1. Preferencia por los ensayos, proclamas, historias y discursos.
2. Fundamentación del periodismo político, social y económico como medio de difusión de las nuevas ideas y de divulgación del espíritu revolucionario.
3. Preeminencia del paisaje americano como motivo descriptivo, incluida su flora y su fauna.
4. Auge de la poesía patriótica, en forma de himnos y odas heroicas sobre los hechos de la guerra de la independencia.

Todos los sentimientos de liberación nacional produjeron una avalancha de documentos, como *Los derechos del hombre*, que estremecieron las bases del sistema colonial y que prepararon a las clases cultas, para exclamar «*Muera España*». La participación cultural como medio de romper la coyunda aún no se ha valorado en toda su integridad. A través de los manifiestos, el país tomó conciencia de sus problemas y se lanzó a la independencia (1984:54).

Estos son algunos de los escritores que reseña Ayala: Antonio Nariño, Eloy Valenzuela, Camilo Torres, José Fernández Madrid, Francisco de Paula Santander, José Joaquín Ortiz y Simón Bolívar.

---

<sup>25</sup> Los organizadores metatextuales (mayúsculas, bastardilla, cursiva) son del autor. Lo mismo aclaro para las demás citas en las que se encuentren señalizaciones como estas, pues respeté dichos signos por su significación.

## La emancipación

Lo que pareciera literatura liberadora o la que expresa el sentimiento de pueblos subyugados, la literatura de la emancipación es solo la que manifiesta pensamientos hacia los libertadores, sus luchas y pretensiones políticas de personajes de la clase alta. Núñez (1976: 168-169) realiza la siguiente gráfica para resumir las principales características y géneros literarios que tuvieron la mayor rotación de los años 1810 a 1830:

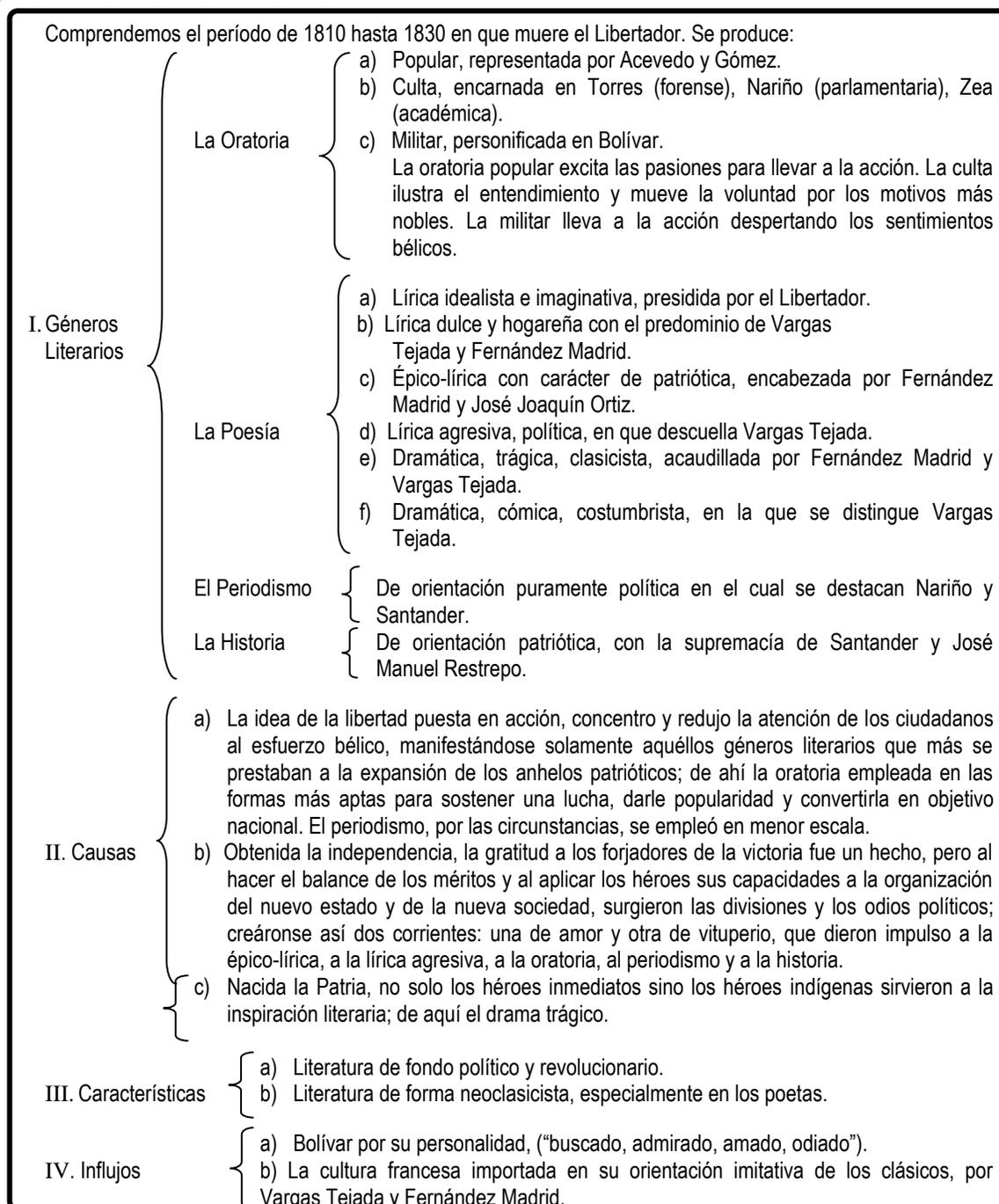


Gráfico 4. Desarrollo del Movimiento literario Emancipación, Núñez (1976).

## Las letras en la República

Este es el nombre de uno de los capítulos de la antología de Ayala para referirse a algunos momentos clave de la literatura colombiana. Este reseñista habla de la “literatura como centro” argumentando lo siguiente:

En Colombia indiscutiblemente existe una tradición literaria pluriforme. Intentar dividir esa tradición literaria en poetas o novelistas malos o buenos, en escritores de izquierda o de derecha, no resulta muy adecuado. Quizá sea más justo englobar la dialéctica de este proceso dentro de sus conquistas, sus limitaciones, sus expresiones particulares, considerando como un fin terminal el mundo imaginario y su coherencia estética y significativa (1984: 66).

El siguiente es el cuadro que acoge los detalles de las letras de la República (1984: 64):

Marco histórico	Sucesos y actores	Maestros	Andamio	Referencia cultural
Surgimiento: 1830 – 1886  Anarquía	Experimentos constitucionales Fundación de partidos clásicos Nueva Granada- Confederación Granadina Estados Unidos de Colombia Guerras civiles Guerra con Ecuador Dictadura de Mosquera Muerte de Zaldúa Abolición de la esclavitud Fin del sistema federal Creación del telégrafo	Jorge Isaacs      Rafael Pombo	Romántico Novela – lírica nacional Universal   Romántico Poesía- fábula nacional universal	Contacto: Chateaubriand, Byron, Víctor Hugo, Novalis Saga romántica Academia de Música Tertulia <i>El mosaico</i> Academia de la Lengua
Madurez: 1886–1930  Organización	República – Núñez Guerra de los Mil días Separación de Panamá Asesinato de Uribe Uribe Masacre de las Bananeras María Cano y las huelgas Guerra con el Perú	José Asunción Silva  Vargas Vila   Carrasquilla	Modernista Poesía nacional universal Modernista Panfleto Novela – lírica  Realismo costumbrista	Primera guerra mundial Revolución rusa Misión educativa alemana Ley del garrote Contacto: Zolá, Verlaine, Darío. Aislamiento cultural Poco desarrollo editorial
Crisis: 1930 – 1983  Descomposición	Crisis económica de 1930 Guerra Civil Española F. P. Comunista Renuncia López Muerte de Gaitán y violencia Frente Nacional La nueva década sombría	Tuerto López Rivera Barba Jacob De Greiff Jorge Zalamea Gabriel García Márquez otros	Realismo social insular Esperpento   Realismo mágico Irrisón	Tradición – renovación <i>Boom</i> latinoamericano Premios literarios Instituciones culturales Grupos literarios Revolución cubana Contacto: Joyce, Faulkner y saga clásicos, griegos, herencia universal apertura narrativa cuantitativa

Gráfico 5. Aspectos relacionados con el Movimiento literario “Las letras de la República”.  
Referencia literal de Fernando Ayala Poveda (1984).

Con este cúmulo de acontecimientos vividos en aquéllos años en nuestro país y su reflejo en las letras literarias y sentires de su escritura (lo descrito en la tabla anterior), la población afrodescendiente pareciera que vivió excluida de estas experiencias, pues los nombres de sus escritores y sus obras pasaron sin pena ni gloria por algunos estrados de la crítica literaria, los compendios de literatura y, asumo, que por la educación básica. Voy a aclarar que para este periodo literario Candelario Obeso ya había publicado *Cantos populares de mi tierra*, y Manuel Zapata Olivella y Jorge Artel ya tenían varios títulos acumulados. No obstante, ellos no se mencionan en la compilación de este periodo, quizá por la poca trascendencia que merecían para los reseñistas o por las editoriales elitistas que comandaban la crítica literaria del país.

### *Costumbrismo*

Este periodo se desarrolló en Colombia entre los años 1830 y 1880. Fue descrito así por Núñez (1976: 280):

El romanticismo dio lugar a poetas de primer orden, pero surgió un sinnúmero de imitadores que desacreditaron la escuela, con el colorido artificioso y el sentimiento antinatural que los convirtió en llorones. A tanto llegó la influencia de la escuela malamente interpretada, que se puso de moda en las costumbres y en el criterio moral; abundaron los suicidios, las caídas de las mujeres, los excesos de los enamorados, los crímenes por celos, los aburridos y los descontentos.

Núñez relaciona los siguientes autores que se inscriben en este movimiento: José María Vergara y Vergara, José Caycedo Rojas, Eugenio Díaz, Juan de Dios Restrepo, Ricardo Carrasquilla, José David Guarín, Ricardo Silva, Manuel Pombo, José Manuel Marroquín, Luis Segundo Silvestre y Camilo Antonio Echeverri. Por su parte, Ayala nombra este periodo como *Realismo costumbrista*, en él relaciona los mismos autores y suma a otros: Soledad Acosta de Samper, Clímaco Soto Borda, Eustaquio Palacios, Isaías Gamboa, Arturo Suárez. Estos últimos escritores los indica como “en la penumbra”. Los escritores afrodescendientes no se suman a las características “lloronas” del Costumbrismo o las de la Penumbra, ambas mencionadas por Núñez, por el contrario, la literatura de este orden –la de escritores afrodescendientes– está caracterizada por el folclor particular de esta región y por la particularidad de su lenguaje, detalles que distan de la clasificación aquí propuesta.

### *Realismo social*

Ayala expresa que el Realismo social inicia desde 1880, periodo posterior al romanticismo. “En el Realismo se evita el protagonismo exaltado y lírico del autor, cesa la división de modo parcial entre personajes malos y buenos, es un espejo de la sociedad, da vastos frescos de la comedia humana y de las clases sociales. Ya la sociedad no es un pretexto sino texto para novelar. La retórica del romanticismo da paso a una voz que recoge el habla popular” (1984: 256). Este movimiento no está catalogado por Núñez ni por Gómez Restrepo. Si bien Ayala no enlista a escritores que reflejen esta descripción, aquí se puede acoger un Candelario Obeso con *Cantos populares de mi tierra* (1877) o *Secundino el zapatero* (1880).

### *Realismo crítico*

Este otro periodo tampoco está reseñado por Gómez Restrepo. El movimiento aparece por los años de 1940. Por su parte, Ayala lo describe con expresiones que están al vórtice de la angustia, la violencia, las guerras secretas y familiares. Le otorga niveles al vasto mundo de la conciencia (1984: 295). Se publica más novela que crónica y con timidez aparecen los militares, el poder y demás instituciones. Los principales autores que se incluyen dentro de este movimiento son: José Antonio Osorio Lizarazo, Eduardo Zalamea Borda, José Félix Fuenmayor, Manuel Zapata Olivella, Elisa Mujica, Manuel Mejía Vallejo, Eduardo Caballero Calderón, Fernando Soto Aparicio, Carlos Arturo Truque, Jesús Zárate Moreno, Mario Escobar, Hernando García Mejía, Fernando Ponce de León París, Eutiquio Leal y José Stevenson. Por lo menos para este periodo ya aparece Zapata Olivella y Truque dentro de la lista del reseñista. Sin embargo, no hay conocimiento de otros autores afrodescendientes que podrían respaldar estas características literarias, como Helcías Martán Góngora con *Evangelios del hombre y el paisaje* (1944), Arnoldo Palacios con *Las estrellas son negras* (1948), o Miguel Ángel Caicedo, con varios títulos que reflejan la cotidianidad de las vivencias de territorios del Pacífico como *La palizada* (1952), *Versos de la orilla* (1961), *Del sentimiento de la poesía popular chocoana* (1993), *Negro y dolor* (1982), *Con el padre y el hijo* (1989), entre otras.

## *La novela*

A pesar de que “la novela” no es un movimiento ni un periodo literario, observé que este género narrativo tiene capítulos especiales en diversas antologías. Inscribí lo que en dos de ellas se ha manifestado para hacer un paralelo entre la información brindada por los reseñistas y críticos literarios. César Valencia Solanilla en su artículo *La novela colombiana contemporánea en la modernidad literaria* –del libro *Manual de literatura colombiana*, Tomo II–, señala algunas características de este género narrativo:

1. La superación del fenómeno de la violencia sociopolítica como prurito ético-narrativo. 2. La búsqueda de la identidad individual y colectiva mediante la reconstrucción crítica del pasado [...] a) La que se ocupa del pasado lejano, acudiendo generalmente al mito como elemento estructural y a la cual corresponden obras como *Changó, el gran putas* (1982), de Manuel Zapata Olivella, *La tejedora de coronas* (1983), de Germán Espinosa, *La otra raya del tigre* (1976), de Pedro Gómez Valderrama, y desde luego *Cien años de soledad* (1967) y *El Otoño del patriarca* (1975) de Gabriel García Márquez. b) La que asume críticamente el pasado relativamente cercano y nuclea su temática en torno a los conflictivos años setenta en nuestro país (1993: 468-469).

Otras de las clasificaciones son: *La novela de José Antonio Osorio Lizarazo*, *La novela de la violencia* y *Novela de los años setenta y ochenta*. En este artículo –*Novela de los años setenta y ochenta*– Patricia Torres Londoño (1993) divide la novela en diversas temáticas, a su vez en autores representativos de cada tópico. Para la historia propone nombres como Gustavo Álvarez Gardeazábal, Albalucía Ángel, Germán Espinosa y Próspero Morales Pradilla; dentro de la crítica social se encuentran Pedro Gómez Valderrama, Fernando Cruz Kronfly, Rafael Humberto Moreno-Durán, Plinio Apuleyo Mendoza, Antonio Caballero, Helena Araújo, Marvel Moreno y otros más; finalmente, dentro del realismo agrega a Luis Fayad, Andrés Caicedo, Manuel Mejía Vallejo, Umberto Valverde, Manuel Giraldo, entre otros.

Con pasos cortos se acercó Zapata Olivella a los compendios de literatura nacional y al convencimiento de la crítica literaria, la que fue aceptando y reconociendo la relevancia de *Changó, el gran putas* como obra importante para nuestro país, pues, como lo hace inferir Valencia Solanilla, este texto recoge conocimientos ancestrales y mitológicos que aún

perviven en ciertas comunidades colombianas y que sería necesario transmitir a los estudiantes de cualquier nivel educativo.

### *El cuento*

En la antología titulada *Manual de literatura colombiana*, Tomo II, el escritor Eduardo Pachón Padilla publica su artículo *El cuento: historia y análisis*. En él se inscribe lo que sigue:

El cuento colombiano, como el hispanoamericano, podría dividirse en cuatro grandes clasificaciones: *cuento regional (o criollista)*, calca los diversos detalles y complejidades de una provincia determinada, aunque examina ciertas reacciones espirituales de sus pobladores; *cuento de realismo social (o de protesta)*, su primordial fundamento vienen a ser las críticas contra los dirigentes de la muchedumbre, enumera los regímenes dictatoriales, las revoluciones internas nacionales, el estado de inferioridad del indígena, las discriminaciones raciales y de otros grupos sociales, subyugados en la ignorancia y la indigencia; *cuento neorrealista*, sin supeditar el ambiente autóctono [...] y *cuento cosmopolita*. [...] Existen dos subclasificaciones: una es la del cuento de ciudad [...] y cuento de violencia partidista (1993: 531-532).

Desde otra perspectiva, Núñez comenta que el cuento es la narración corta y sencilla de un suceso real o ficticio, o, de un instante, un aspecto, una situación anímica u objetiva (1976: 654). Después de poner su acepción, enlista a los principales cuentistas: Tomás Carrasquilla, José María Rivas Groot, Carlos Castro Saavedra, Manuel Mejía Vallejo, Humberto Valverde y Óscar Collazos. Otros nombres menos sonados allí inscritos son: Cecilia Pérez, Indalecio Posada, Alberto Dow, Pilarica Alvear Sanín, José Chalarca, Magdalena Fety, Adel López Gómez, Flaminio Barrera, Blanca Isaza de Jaramillo Meza, y muchos más.

Al lado de ello, *El cuento en el siglo XX* es el artículo de Rafael Humberto Moreno-Durán (1992) (incluido en la edición literaria del Círculo de lectores). En este escrito se mencionan a autores como Clímaco Soto Borda, José Félix Fuenmayor, Francisco “Efe” Gómez, Jorge Zalamea, Policarpo Varón, Marvel Moreno, Fanny Buitrago, Marco Tulio Aguilera, Hernando Téllez, entre otros.

Sea cual fuere la concepción de cuento o el listado de autores que para este género se mencione, la narrativa afrocolombiana tiene grandes cuentistas: Manuel y Juan Zapata

Olivella, Miguel Ángel Caicedo, Óscar Collazos, Carlos Truque, David Sánchez Juliao, Hazel Robinson Abrahams, Alfredo Vanín, Ninna S. de Friedemann u otros más que están en el anonimato.

### *Otros movimientos*

Determinados periodos literarios se han identificado solo por ciertos autores, me explico, la denominación de ciertas etapas literarias ha sido bautizada por un reseñista, así, se pueden encontrar movimientos como la Nueva sensibilidad y Novísima sensibilidad. Al respecto de esta última, Núñez escribe que sus características son: “comprensión popular y diafanidad, lenguaje de sencillo coloquio, interrogantes humanos con sentido crítico formulados, interpretación del alma proletaria, desgarros, amargura, lamentos contra la objetividad del mundo, vivencias del momento existencial, soledad, desamparo, anhelos de unidad universal, ambiente planetario” (1976: 484).

Debo agregar que los reseñistas indican, con persistencia, más de los mencionados periodos literarios y de otros: el Romanticismo, los Nuevos, los Piedracelistas, los Nadaístas y los Cuadernícolas. Al llegar a este punto, creo conveniente resaltar que las antologías de literatura colombiana no han sido justas con los escritores y obras de los narradores afrodescendientes, pues ellos no han tenido un asiduo lugar en sus ediciones a pesar de que sus textos presentan múltiples características de las adjudicadas a varios periodos o géneros literarios. Por ejemplo, la literatura costumbrista, el modernismo, el realismo social, son momentos que no contienen a autores afrodescendientes, aún sabiendo que sus prosas abarcan totalmente los detalles que cada periodo literario indica.

Otro aporte a la crítica de las antologías literarias la hace Álvaro Pineda Botero, quien menciona:

La historia de la literatura colombiana tendrá que acomodarse a las necesidades regionales, debe incluir manifestaciones no escritas provenientes de culturas afrocolombianas, indígenas, populares, que se manifiestan de manera fundamentalmente oral y debe desarrollar metodologías apropiadas para dar cuenta de la literatura escrita por mujeres. La noción de periodo literario deberá ser reconsiderada, de tal manera que se estudia la literatura como un proceso que puede cubrir espacios temporales amplios. De igual forma se requiere una redefinición de los géneros literarios que permita abordarlos en forma integrada (2009:131-132).

Nada o más expresivas que estas afirmaciones para cerrar este apartado en el que evidencié las diversas periodizaciones literarias y cómo, a partir de sus tipificaciones, la literatura afrocolombiana podría incluirse dentro de las mismas. No obstante, y antes de anotar que hay ciertas compilaciones literarias que incluyen en sus páginas a autores afrodescendientes, primero voy a hablar sobre el aspecto de la exclusión. Aquí vale la pena hacer una pequeña digresión sobre la ausencia de dichos contenidos literarios en las reseñas. Y es que la exclusión de este material refleja una suerte de condiciones: a) el canon acoge obras de autores que son reconocidos y respetados en el medio, lo que no da opción, quizá, de mirar hacia los lados para encontrar títulos diversos que puedan mostrar otras realidades colombianas; b) el canon está reservado, primordialmente, para los autores de ciudades capitales importantes de nuestro país (Bogotá, Medellín, Cali), sin dar numerosas opciones a las demás poblaciones; no obstante, y si contamos con que Barranquilla, Cartagena, e incluso Buenaventura, han sido ciudades destacadas en diferentes aspectos durante las últimas décadas ¿en dónde quedan sus escritores importantes, como Mary Grueso?; c) las casas editoriales de los textos de literatura afrodescendiente, podría intuir, no son tan conocidas y no adquieren relevancia en las librerías formales. Más que seguir enunciando hipótesis, dejo algunas inquietudes que se relacionan con esta problemática: ¿por qué algunas antologías sí incluyen autores afrocolombianos?, ¿qué mueve a un reseñista a tener presente la literatura producida por los afrodescendientes?, ¿cómo un antólogo se entera de la producción literaria afrocolombiana?

Al llegar a este punto y al encontrar evidencias de la ausencia de literatura afrodescendiente en ciertas antologías literarias no queda más que inquietarse por la siguiente situación: si un docente de literatura, de cualquier estadio académico, se acerca a una antología para tomar de ella una base para su plan lector y no encuentra a autores afrodescendientes ¿qué hace? La respuesta es que trabajará con el material descubierto, pues no halla evidencia de la existencia de narraciones afrocolombianas. Ahora, si el caso corresponde a un profesor actualizado y está en la búsqueda de nuevas y atractivas narrativas –y tal vez haya escuchado mencionar a autores afrodescendientes– mas no encuentra nombres afrocolombianos, él se inclinará por otras obras. Cualquiera de estas realidades conducirá al desconocimiento de esta literatura por parte de los estudiantes; por estas razones es fácil comprender que la educación literaria, como lo he venido diciendo, será parcializada.

Como se ve, la exclusión de las obras afrocolombianas no solo genera un impacto negativo en los docentes y en los estudiantes sino también en las editoriales de los libros de texto escolar, ya que la educación es un conjunto de actores que se relacionan en una cadena de retroalimentación y lo que afecta a uno de ellos afecta al resto. De lo anterior no me queda sino decir que la inclusión de contenidos en los libros de texto escolar tiene como referente las antologías literarias o a las evidencias de la crítica y si ellas no asumen la literatura afrodescendiente como parte importante de las letras colombianas, entonces, el índice de autores trabajados en los textos escolares no los asumirán, los docentes no los conocerán y los estudiantes tampoco se acercarán a ella.

No obstante, lo que manifiesto no quiere decir que las letras afrocolombianas no tengan un mínimo asomo en las reseñas literarias de nuestro país. A continuación mencionaré cómo se revelan las obras de los escritores afrocolombianos en las reseñas literarias.

#### **4.1.2 La literatura afrodescendiente en las antologías literarias**

Como lo he dicho, algunos manuales de literatura colombiana contienen diversas obras y autores afrocolombianos; otros, por el contrario, destinan secciones enteras a la exploración –sucinta o no– de dichas expresiones narrativas y poéticas. A continuación justificaré qué y cómo describen las antologías, aquí estudiadas, a las letras afrocolombianas<sup>26</sup>:

##### *Literatura colombiana. Sinopsis y comentarios de autores representativos*

Este compendio de literatura escrito en el año de 1976 por José A. Núñez Segura tiene un capítulo titulado *Poesía negra*, en el que además de contener datos, autores y obras reseñadas de autores afrocolombianos, incluye un agregado nombrado *Poesía mulata*, en el que también advierte las formas estéticas de los escritores de la región afrodescendiente de nuestro país.

Primero, voy a transcribir lo que Núñez tituló como *Poesía negra*:

- 1) Es la bella expresión de la vida de la raza negra.

---

<sup>26</sup> Los subtítulos que siguen indican el nombre de cada antología.

- 2) Tan antigua su poesía como su raza. Durante siglos quedó circunscrita al medio geográfico negro, como sus danzas, sones, ritmos, rumbas y canciones.
- 3) La literatura negra se transmitió de boca en boca. De los antiguos idiomas quedan solo muestras en Abisinia, Siberia, Sudán, Angola, Bajo Níger, Ghana, Etiopía, Congo, Segú, Tokoror, Korosco, Mahas. En Abisinia se usó el *americo* y en Siberia el *vai*. En Tombocú el árabe adulterado. En 1900 d. de J. en el Came´run., el rey Noya, ideó un dialecto escrito con el propósito de que perdurase de generación en generación entre los negros y con el intento de recoger los cantos, leyendas, fábulas de remotísimo origen. Parte de este tesoro ha sido vertido a los idiomas actuales por los estudiosos de la raza formados en Europa y América.
- 4) El tipismo negro ha servido en la literatura mundial al numen de los grandes maestros: Lope de Vega en **El negro de mejor amo**. Shakespeare en **Otelo**. Stowe en **Cabaña del Tío Tom**.
- 5) En Estados Unidos a partir de 1840 comenzose a dar publicidad a la producción literaria negra, con figuras de auténtico valor: **Payne – Hammon – Hughes – Dunbar – Culler – Carrie Williams Clifford – Ellison – Gibson – Motley – Baldwin – Lock – Zurpin – Lee – Fisher – Wright**.
- 6) Caracterízase la literatura negra folclórica por su intenso dolor y melancolía, en juego con su vigorosa sensualidad y humorismo. De 1940 en adelante, la tan de moda queja y rebeldía socializantes, aparece como nuevo matiz. Y en 1952 la modalidad existencialista. Transcribamos de Countee Cullen la última estrofa de **A una muchacha morena**, composición síntesis de las características de la inspiración negra folclórica:
 

... Y cuando tu cadáver se funda con la tierra  
que la primavera enciende con frescura,  
nadie preguntará  
si tu carne era blanca u oscura...(519-520)

Segundo, para Núñez la *Poesía mulata* es una expresión de la vida de la raza mulata (mezcla de blanco y negro), mediante la divulgación del folcklore negroafricano: “El distintivo de la creación poética negrohispánicoamericana o mulata radica en la onomatopéyica musicalidad en su jubilosa viveza y ardiente sensibilidad y en su lenguaje infantil y malicioso, juguetonamente machacón y bailable en congruencia con su primitiva expresividad de casta (1976: 520-521).

Para finalizar con su descripción, Núñez apunta una serie de autores que para él representan la poesía negra<sup>27</sup>:

### CANDELARIO OBESO

*En 1849 nació en Mompós. (12 de enero)  
En 1884 murió en Bogotá. (3 de julio)*

---

<sup>27</sup> Las citas que siguen conservan el formato original del autor: formas de título, subtítulos, inscripción de fragmentos de poemas, bastardillas, cursivas, signos de puntuación y términos que ahora están en desuso (prosiguiólos, heróica, etcétera).

En **Cantos populares de mi tierra**, por la exactitud interpretativa de fondo y forma de la poesía negra, brilló sobre el políglota y catedrático que en la enseñanza de inglés, francés e italiano, eficazmente aplicó el método Robertson; sobre el polígrafo y traductor de Shakespeare, Hugo, Tennyson, Musset; sobre el culto escritor de **Lecturas para ti**, de la pieza teatral **Secundino en Zapatero**, del poema **La lucha por la vida** y de la novela **La familia de Pigmalión**. Hombre de tesón, a los veintisiete años, interrumpidos sus estudios en el Colegio Militar prosiguiólos en la universidad. Las circunstancias de la patria le dieron oportunidad de complementar su personalidad, por el arte de Arboleda y Nariño con la obtención del título de teniente coronel en el desenvolvimiento de la batalla de Garrapata<sup>28</sup>. Antes de su fallecimiento prestado había sus servicios a la nación en el consulado de Tours. Su método radica en haber sido el primero en abordar la modalidad folklórica del alma negra. Trasladamos en demostración su **Canción der boga ausente**:

Qué trijte que está la noche,  
 La noche qué trijte está;  
 No hay en er cielo una estrella  
 Remá, remá.  
 La negra re mi arma mía,  
 Mientra yo brego en la má,  
 Bañao en suró por ella,  
 ¿Qué hará? ¿Qué hará?  
 Tar vé por su zambo amao  
 Doriente sujpirará,  
 O tar vez ni me recuerda...  
 Llorá! Llorá!

Las jembras son como toro  
 Lo rojita tierra ejgraciá:  
 Con acte se saca el peje  
 Der má, der má!...  
 Con acte se abranda er jiero,  
 se roma la mapaná...  
 Cojitante y ficme la penaj;  
 No hay má, no hay má!  
 Qué ejcura que está la noche,  
 la noche que ejcura está;  
 Asina ejcura e la ausencia  
 Bogá, bogá!...

### **JORGE ARTEL** **En 1905 nació en Cartagena**

Del barrio de la negrería de la ciudad heroica, él mismo con la convicción de su procedencia, en verso conciso, sin resonante bullanguería, sin voces folklóricas negras, sin reiterada onomatopeya, no da su autobiografía en Negro soy. Modalidad lírica en que estriba su originalidad.

Negro soy desde hace muchos siglos  
 Poeta de mi raza heredé su dolor.  
 Y la emoción que digo ha de ser pura  
 en el bronco son del grito  
 y el amor rítmico tambor  
 En el hondo estremecido acento  
 en que trisca la voz de los ancestros  
 es mi voz  
 La angustia humana que exalto  
 no es decorativa joya  
 para turistas  
 Yo no canto un dolor de exportación

<sup>28</sup> Esta nota al pie es del autor: 28 de octubre de 1875.

Este matiz lírico peculiar no le impide cultivar también a la perfección el rasgo común negropoético, como aparece en Bullerengue. Citemos las dos primeras estrofas:

Si yo fuera tambó  
mi negra  
sonara n ama pa ti  
pa ti, mi negra, pa ti.

Si maraca fuera yo  
sonara solo pa ti  
pa ti maraca y tambó  
pa ti mi negra pa ti.

Viajero y periodista colaboró en el diario maracaibense Panorama y en Colombia fundó la revista **Costa**. Su creación poética la ha reunido en sus libros: **Tambores en la noche** (1940); **Cocktail de estampas** (1945).

### HELCIAS MARTÁN GÓNGORA En 1920 nació en Guapi (Cauca)

En su estro con particular habilidad, ha captado en la poesía afroamericana el juego simplicísimo, dialogado, extrovertido, hilarizante, musical, veloz. Lo demuestra en **Negro**:

Negro amigo,	A orillas del mar
Ven conmigo	vamos a cantar
–Je... je...	–Pa qué...
Negro amigo,	
Ven conmigo.	
Vamos de la mano,	No será tu canto
Negro hermano.	Espejo del llanto.
–Ta bien...	–Ta ve...

La serie de sus libros dicen de su fecundidad lírica como poeta del mar, del amor, del hombre y de Dios:

Sus prosas: ...	{	Evangelios del hombre y del paisaje.....	(1944)
		Siesta del ruiseñor.....	(1961)
Sus poemas:...	{	Desvelo.....	(1947)
		Memoria de la infancia.....	(1957)
Sus poesías: ...	{	Océano, Canciones y Jardines.....	(1956)
		Nocturno y Elegías..... (1951)	Cauce..... (1953)
		Humano litoral..... (1954)	Lejana patria.. (1955)
		Nuevo laberinto... (1956)	Encadenado a las palabras (1963)

Distinciones académicas, condecoraciones, representaciones en el país y en el extranjero; versión de sus poesías al francés y al inglés, así como su contribución al servicio público en puestos directivos de orden artístico, pedagógico, social, civil, editorial y periodístico, son índice del rendimiento de sus talentos y capacidades en bien de la Iglesia y de la Patria como en Medellín y Pasto y en Bogotá y Popayán se lo inculcaron respectivamente sus orientadores tanto seculares como jesuitas. Su revista de poesía, **ESPARAVEL**, es un acierto en su especialidad y un estímulo para la juventud. Ojalá nunca la suspenda.

**HUGO SALAZAR VALDÉS**  
**En 1924 nació en Condoto (Chocó)**

La galería de los cultores de la poesía negra, ciérrala este chochoano que se impone porque descubre los atavismos de la raza reflejados en las actitudes de hombres y mujeres y porque traduce en su estrofa, íntegra la musicalidad inherente a la inquietud, agilidad, alegría y desenfado pasional de la idiosincrasia negra. Las dos últimas estrofas del cuadro descriptivo-sicológico de **La Negra María Teresa**, comprueban el primer aspecto: **lo atávico**:

ay, ay, que me ta quemando  
la sangre entre las arterias:  
Virgen del Cajmen, María,  
San Antonio, Santa Elena,  
la calentura de mi gente,  
la juelza re la arrechera  
y el pícaro rel injuante  
¡que me tiene toda ejrecha!

Con este decir atávico  
turbio como su presencia  
entre la hoguera del baile  
mordida por mil flaquezas,  
Con los brazos entreabiertos  
y las manos con dos velas  
se recreaba en la sala  
¡la negra María Teresa!

Y los primeros y últimos versos de **Baile Negro**, transcribimos en demostración de la segunda fase: **la musicalidad**:

Tin tan, tin, tan, tin, tan,  
suena el timbal  
porongo, bolongo, marongo,  
suena el bongó;  
gime la flauta,  
ruge el tambor,  
y entre los chaquis de la maraca  
va el lagrimón.  
¡La voz gitana de la marimba!  
¡La sed doliente de las orillas!  
La negra danza mil maravillas  
y entre su boca de rojo y negro  
rieles, panderos y cascabeles y lunas  
(brillan)  
Ay, ay, aiiiiiiiiiiiiiii... (1976: 519-524)

.....  
Chin, chin, chin,  
son los platillos con voz de anís,  
porongo, bolongo, marongo,  
suena el bongó;  
gime la flauta  
ruge el tambor  
y entre los chaquis de la maraca  
va el lagrimón...  
Los negros danzan mil maravillas  
los negros matan sus agonías,  
los negros beben y se emborrachan;  
¡ah raza mía!

Como se ve, la conceptualización de *Poesía negra* que Núñez promulgó, demuestra la relevancia particular para esta representación literaria, pues el hecho de construir un solo capítulo de su antología con contenido netamente afrodescendiente indica que dicha manifestación es diferente a las demás expresiones poéticas. No entraré a comentar el cómo define y describe a cada autor y su obra, ni por qué resalta la poesía afrodescendiente como particular, puesto que las citas hablan por sí solas, pero sí es necesario mencionar que es posible evidenciar el trabajo de los autores afrodescendientes, que el conocimiento de sus obras puede ser producto de la misma resistencia a encontrar voces diversas y que la

apreciación hacia la calidad escritural de los afrodescendientes puede estar negada por el color de piel (cuando el escritor es negro). Estas afirmaciones son solo hipótesis que espero no confirmar. Lo que sí me gustaría saber es el cómo los autores afrodescendientes ingresan al canon literario, ¿quién los presenta ante este gremio?, ¿cómo se ganan el espacio y el respeto?, ¿cómo son tratados por los demás escritores? Son inquietantes estos cuestionamientos pues la mayoría de autores afrocolombianos han sido relevantes: médicos, psicólogos, literatos, líderes comunales, antropólogos, profesores o grandes ciudadanos que rescatan saberes ancestrales a partir de sus textos.

### *Manual de literatura colombiana*

Este compendio fue realizado por Fernando Ayala Poveda, publicado en 1984. El autor menciona diversos autores afrocolombianos que se inscriben en diversos periodos de nuestra literatura. Empezaré por Candelario Obeso, perteneciente, según Ayala, al Romanticismo. Aquí algunos apartados de las dos páginas dedicadas a este autor:

Entre sus recursos experimentales, están: temas y ritmos negros, empleo de paralelismos, aliteraciones, onomatopeyas, repeticiones existentes de vocablos, frases o versos, tonos mixtos –evocativo, elegíaco–, inclusión de cantos rituales, danzas y elementos sensuales. En su poesía existe una rebelión contra la cadencia silábica de la poesía castellana. [...]

Candelario Obeso es un poeta auténtico desde el punto de vista estético y temático. Es americano y universal. Juega al arte por el arte y al arte por el hombre. El ejemplo irrefutable para un observador cuidadoso se verifica en este:

Primer nivel: ¡*Que tirjte que ejtá la noche!*

Segundo nivel: *Cojtante y firme, laj penaj*

Esta inversión de la palabra hacia la j después de la j hacia la palabra, ofrece dos propósitos: propiciar el ritmo de la tristeza (esa J es una onomatopeya en su palabra que deja sentir el fluido del corazón) y es un simbolismo del ritual, de lo lúdico. Aquí la J se muerde los codos y la nuca y se convierte en la jota mayor de nuestros bogas y su dramática (98-99).

Ayala agrega a su descripción del poeta: “Candelario Obeso danza en dos cuerdas fundamentales: la cuerda del idioma español y la cuerda de su raza, lo que en términos más concretos nos ofrece una especificidad: idioma enraizado universalmente con niveles de alto voltaje estético. No solo es dueño del español sino que además lo plastifica y le imprime su huella digital para verter en él cantos humanos y cantos humanos del negro” (99).

Después de dar más detalles al respecto de la obra de Obeso, Ayala continúa con *Los insulares*: ellos son poetas independientes que se adscriben a diversas corrientes literarias.

Sus temáticas pertenecen a la naturaleza, el mar, la provincia, la soledad, el amor y la desesperación. Algunos insulares son Jorge Robledo Ortiz y Carlos Castro Saavedra. Dentro de los escritores que Ayala apunta en este periodo se encuentran los afrodescendientes Candelario Obeso, Hugo Salazar Valdés, Jorge Artel, Helcías Martán Góngora y Néstor Madrid-Malo.

Debo agregar que Ayala incluye dentro de *Los insulares* a escritores que quizá están lejos del mar –por lo menos geográficamente– como Carmelina Soto, Fernando Charry Lara, Isabel Lleras de Ospina, Edgar Poe Restrepo, Aurelio Arturo y otros más. Más adelante, Ayala incluye a Bernardo Arias Trujillo y Arnoldo Palacios en el periodo llamado *Realismo social*.

Otro capítulo titulado *Realismo crítico* es el que acoge a Manuel Zapata Olivella. Este autor tiene mayor contenido descriptivo que los demás escritores afrocolombianos. Como he referido previamente, anotaré solo algunos apartados que Ayala escribe:

El mundo de Zapata Olivella tiene varios estadios: el mundo del vagabundo, el mundo de la infancia, el mundo del pueblo explotado o alienado, el mundo del mito (tradiciones mágicas). Pero todos estos mundos están unidos por un nivel crítico: la agonía. En uno o en otro espacio camina un niño abandonado, lacerado, un Gregorio perseguido, despejado; una legión de ángeles caídos en el vicio, la prostitución y la muerte; un pueblo en lucha contra los mitos occidentales y que reacciona con sus mitos y con un sacrificio; el acordeón que está detrás de la reja. Siempre un lugar donde se agoniza pero donde existe una evidencia: la otra cara de este mundo es la libertad. A cadenas de hierro, laureles de gloria. [...]

Por eso, en una valoración de conjunto (porque no todas sus obras son coherentes) podríamos apuntar que los libros de Zapata Olivella se conjugan en una calidad mediana, estable, sin grandes defectos, sin grandes maestrías. Es un narrador sin la selva que heredaron en términos de sintaxis los riberanos, sin los camellos de los valencianos, sin los dialectos de los carrasquillianos, sin los documentos de los seguidores de César Uribe Piedrahita. Su estética literaria es dúctil, suave, sin el poder millonario de Vargas Vila en el uso adjetival (¡qué tremendo!). Nombra y envuelve la realidad como una seda sobre un cuerpo (305).

Dentro de este mismo *Realismo crítico* Ayala adhiere a Carlos Arturo Truque. De él dice lo siguiente:

Cuentista versátil, profundo, rico en vitalidades. Su mundo está centrado en la defensa de la palabra americana, en la suerte de los hombres marcados por la violencia, la muerte y el infortunio. Carlos Arturo Truque esboza en su obra una realidad sutil en marcha desde el drama rural hasta el drama urbano (migraciones). Si bien es cierto que la pugna social es contemplada en su obra, también es cierto que en ella surgen otras bofetadas: las heridas del amor, el hambre del deseo, la sed del cuerpo y del alma. Por sus páginas cruzan hombres perdidos en busca del alcohol, en busca de un escape al infierno. Cruzan hombres resurrectos,

de manos claras. Pudiéramos decir que Carlos Arturo Truque inaugura un nuevo tipo de cuento en Colombia: el cuento social, testimonial, pero incrustado en la vida más compleja. Eso se observa en *El día en que terminó el verano* y *Sonatina para dos tambores*. Este escritor con el mismo corazón de Candelario Obeso aguarda una lectura prioritaria y vital (318).

Este reseñista acoge a más autores afrodescendientes y los emparenta con las características estéticas de las obras de otros colombianos. Esto quiere decir que ya no es la afrodescendencia sola que se resalta –el negro o afrodescendiente escribe como negro o afrodescendiente– sino que ella puede enlazarse con las otras expresiones literarias de los demás escritores del país. Así las cosas, el autor afrodescendiente no es tratado como tal por su condición física o ancestral sino que es aceptado como el resto de los escritores debido a la calidad estética y literaria de sus obras.

#### *Manual de literatura colombiana, Tomo II*

Esta antología es una compilación de varios artículos que analizan diversos géneros y autores de nuestro país. El único de ellos que aboga por las letras afrocolombianas es el de Eduardo Pachón Padilla: *El cuento: historia y análisis* (1993). Este escrito es una línea de tiempo que destaca generaciones de escritores que han aportado a este género narrativo. En la llamada Generación de 1940: nacidos de 1910 a 1924, Pachón Padilla menciona a Zapata Olivella. Las referencias que él menciona son las que divide por periodos temporales.

Páginas más adelante, Pachón Padilla adiciona a Truque, de él afirma:

Pertenece a la corriente del *realismo social*, al plantear muchos interrogantes acerca de la deleznable postura del proletariado, tanto en la zona rural como en la urbana. La atmósfera escogida trasciende en un medio reverberado por el acosamiento de la estuosidad, el sexo y la miseria. Es un patente alegato de crítica social contra la forma como está distribuida la riqueza, al corresponderle a unos, la mayoría, los tributos y obligaciones; y a los otros, el grupo de los afortunados, el disfrute pacífico y sosegado de su patrimonio, aprovechando su beneficiada posición con singular avidez, hasta hacer más oprimida y menesterosa la suerte de los asalariados; pero éstos jamás podrán eludir su inquebrantable destino y siempre vivirán azotados por el estigma del infortunio, con el cual es inútil luchar y quienes se atrevan a intentarlo terminarán sucumbiendo en la fatalidad. Sin embargo, algunos se resignan al contentarse con lo poco que usufructúan desde su forzada ubicación; en cambio, otros tratan de evadir la pobreza mediante el alcohol o algo similar, mas ninguno repondrá su orgullo, ni recurrirá a la adulación, la docilidad o el vasallaje, porque aún confían en el poder de su arrogancia y en lograr conseguir al fin la liberación de esa ignominia presente (554-555).

Luego, el autor identifica a Sánchez Juliao como un escritor con características propias de las encontradas en las letras afrocolombianas:

En la bibliografía de DAVID SÁNCHEZ JULIAO (1945), se encuentran enumeradas distintas facetas culturales, desde la renovación de fábulas, apólogos y relatos folclóricos y locales hasta la pausada elaboración técnica de sus últimos cuentos y de su novela corta *Cachaco, Palomo y Gato* (1977), en la cual ejercita diferentes tratamientos del lenguaje, a través de las tres personas del singular: yo, tú y él, como también sus multiformes procedimientos narrativos. Es necesario resaltar en su mundo intelectual: sus cuentos de *¿Por qué me llevas en canoa, papá?* (Montería: 1974), conjunto de distintos conflictos presentados a moradores heterogéneos del litoral norte colombiano; las *Historias de recamandaca* (Bogotá: 1975), con especialidad, aquellos testimonios, muy reales de míseras gentes iletradas mediante la grabadora, aunque recrea literalmente sus muchos padecimientos y frustradas esperanzas de los desposeídos, despojados de todo, inclusive de una indispensable partícula de tierra, aun cuando solo sirva para el descanso perpetuo; así mismo aquellas otras obras artísticas, a base de imaginación y fantasía, por donde desfilan aparecidos, inverosimilitudes, inimitables misterios y diversas ficciones mágicas, como puede apreciarse en su sugestivo libro *Nadie es profeta en Lorica* (Bogotá: 1979), cuya más representativas son: “La fiesta de Joe”, “Acab Nomar y las serpientes” y “El rincón de la mujer de blanco”, quizá la de mayor jerarquía estética y que reúne varias de sus eficientes calidades de narrador, con visos simultáneos de vislumbre y opacidad (1993:570-571).

Este Manual de literatura enlista un autor afrodescendiente que no es del Pacífico sino del Caribe colombiano, lo cual significa que la puerta empezaba a abrirse para otros autores –diferentes a Gabriel García Márquez– y para narraciones que describen los pueblos caribeños con un humor particular, como el de Sánchez Juliao. Así mismo, su nombre fue más sonoro para la crítica literaria, a pesar de que tuviera la misma cantidad de títulos que los demás escritores afrocolombianos.

#### *Gran enciclopedia de Colombia – Literatura*

Este ejemplar del Círculo de lectores tiene como Directora académica a María Teresa Cristina y a un conjunto de críticos y escritores literarios como Betty Osorio de Negret, Rafael Humberto Moreno-Durán, Juan Gustavo Cobo Borda, Piedad Bonnet, Fernando Charry Lara, Jota Mario Arbeláez, Eduardo Escobar y otros más, que abordan los textos narrativos y poéticos, desde el análisis necesario para dejar una inscripción relevante en el país.

Es el caso, por ejemplo, del artículo de Helena Iriarte Núñez, *La novela del realismo (1896-1954)*, en el que se incluye a escritores como Zapata Olivella y a Bernardo Arias Trujillo. El primero de ellos es retomado por Álvaro Pineda Botero en su texto *Narrativa de los años sesenta*.

Debo agregar que esta compilación publica un artículo de Alaix de Valencia dedicado a la poesía negra, lástima que solo esté presentada en dos páginas, pero en él se dialoga sobre las características relevantes de tres autores representativos. Antes de ello deseo transcribir lo que se enuncia sobre este lenguaje poético, a pesar de que se observa una esteriotipación de lo negro, es decir, la negritud representaría pura sensación: “La poesía negra es imagen y ritmo. Los sentidos están siempre abiertos al retumbar de los tambores, marimbas, cununos, que acompañan las voces de los cantos rituales en los cuales la magia y el rito se enlazan para enseñar la presencia de los ancestros; con la interiorización de la naturaleza cantan al amor, a la lucha por el trabajo, y critican la sociedad” (1992:189).

El primero en entrar en escena es Candelario Obeso:

Candelario Obeso buscó y encontró nuevas formas de expresión poética, se adelantó a Nicolás Guillén y a Luis Palés Matos en el rescate para la poesía de la fonética, de la dialectología del hombre negro, que, sin menoscabo de su capacidad estética, le sirve para plasmar en sus obras las vivencias y el rigor de una sociedad excluyente. Su obra *Cantos populares de mi tierra* (1877) le ganará el reconocimiento nacional e internacional en el siglo XX; en ella el tema de la patria se hace evidente; aún cuando Candelario Obeso no hable de proezas guerreras o de caudillos famosos, su poema “Expresión re mi amitá”, por ejemplo, canta a la libertad y plantea la igualdad de las razas. [...]

La poesía de Candelario Obeso es un canto a la mujer que desea conquistar y a quien ofrece los perfumes más caros de la flora y los frutos más jugosos del trópico: “*allí tengo malibú,/ ajtromelia y azajá;/ tengo lirio gueleroso/ i jazmín re malabá,/ en caso de golosina,/ tengo un grande nijperá,/ cocos, cirgüelo, naranjos,/ un no vijto plataná...*”. Obeso recoge el habla popular del hombre negro de la costa atlántica; valora su fonética y al plasmarla en sus versos marca una ruptura en la poesía colombiana, porque con él la voz del negro se amalgama en su sentir individual y universal. Obeso inicia en las letras colombianas una nueva postura, la de la autenticidad y conciencia racial del negro, actitud que van a continuar cantando los escritores negros del siglo XX (1992:189).

El segundo autor en reseñarse es Jorge Artel:

Su voz se torna ilimitada; es un comprometido con su entorno social, con su pueblo, con su patria y con la humanidad. Como la gran mayoría de escritores negros, habla del mestizaje pero nunca olvida traer a nuestra experiencia de lectores la voz de los ancestros y las expresiones culturales de su etnia [...].

La voz de Artel es respuesta a la búsqueda de nuestra identidad latinoamericana; es poesía de metros fuertes y vibrante galopar de imágenes y visiones, con el lenguaje adjetivado que nos hace más significativo el mestizaje. Su poema “Alto Congo” es un canto negro bantú, una visión sobre el río que lleva a la embarcación al unísono movimiento de diez negros, un solo golpe en el agua y en ese deslizarse la imagen de la tierra africana: “*yo voy por el Alto Congo.../ Un grito unánime junta/ ritmo, golpe, canto, y remo/ uno solo*”. El canto de Artel no es un canto para el regreso al África, es el canto con el cual desnuda su alma; con los trazos de su pluma, su poesía devela el dolor ancestral del negro [...].

“*La ruta dolorosa*” se convierte en la canción del viaje del negro a América; similar a lo que nos muestra Manuel Zapata Olivella cuando nos remonta a los orígenes de los *orichas* en su novela *Changó el gran putas*. En el poema antes mencionado, Artel se reconoce como hombre del Atlántico y hace reminiscencia del dolor heredado (1992:189-190).

El último autor que referencia Alaix de Valencia es Helcías Martán Góngora:

Su poesía brota y se nutre en la invaluable riqueza de la tradición oral; las décimas, “Encanto de trovadores”, y los romances, serán formas reconocibles en su rica producción poética, aunque no las únicas formas literarias [...]

Igual que Candelario Obeso y Jorge Artel, Helcías Martán Góngora canta a la mujer con una nueva mirada extasiada, mas no con aquella tan difundida de símbolo erótico: la visión que nos ofrece sobre ella hace que se interiorice como paisaje, música, mariposa, continente o red: “*todo el amor, toda la luz, toda la sed:/ corazón, copa y cielo,/ mujer red*”.

En su libro *Mester de negrería y fabla negra*, Martán Góngora hace elogio del trabajo con la fuerza y precisión de quien lleva la sabia de su raza. *Cristo negro* es un poema de visión sociopolítica: Cristo se identifica con el negro del Pacífico: minero, galeote, peón, maderero, bracero, pescador y artesano:

*Cristo de los socavones,  
peón de zafra y soldado.*

*Galeote de las canoas,  
maderero del pantano,  
bracero en Buenaventura  
y pescador en Tumaco*

Aunque se reconoce en su poema su mirada desde la perspectiva judeo-cristiana, no por ello disminuye su preocupación por la situación de aislamiento y pobreza del hombre del Pacífico (1992:190).

El artículo termina con la indicación: “Otros poetas negros de relieve en el siglo XX son Hugo Salazar Valdés, Miguel A. Caicedo, Juan Zapata Olivella, Marco Fidel Chaves, María Teresa Ramírez y el también guapireño Alfredo Vanín” (1992:190).

En esta ocasión ya se menciona, por lo menos, a Miguel A. Caicedo, Marco Fidel Chaves y María Teresa Ramírez, los dos últimos con pocos títulos publicados pero con obras relevantes para la literatura afrodescendiente. Si se analizan estos detalles sale a flote la pregunta: ¿por qué es común encontrar un listado de estos escritores que fluctúan entre unas y otras recopilaciones literarias? Algunos autores afrocolombianos empiezan a ser más reconocidos y a nombrarse en libros y antologías de crítica literaria (como Manuel Zapata Olivella o Candelario Obeso) pero otros se quedan en la sombra, a pesar de su vasta obra y de la relevancia que le aporta a la cultura nacional, como es el caso de Miguel Ángel Caicedo. Entonces, las antologías de literatura tienen cierta o escasa presencia de autores afrodescendientes, pero algunos de ellos no se describen con gran amplitud o no se reiteran

en los diversos compendios; como consecuencia, y de manera general, sus obras no resuenan para las editoriales de obras literarias o de los libros de texto escolar, para los críticos literarios, ni para los docentes lo que da el resultado de la ausencia de obras afrocolombianas en la escuela.

#### 4.1.3 Libros de texto en la educación básica colombiana (asignatura de Lenguaje y literatura)

Los libros de texto relacionados a continuación pertenecen al corpus analizado para esta investigación. Ellos hacen referencia a los años posteriores a la reglamentación de la Etnoeducación –a través de la Ley 115 de 1995– y la validación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos –Ley 70 de 1993–. La elección de las fechas para analizar los textos académicos obedece a mi intención de demostrar la presencia de los autores afrocolombianos a partir de la aceptación y respeto por la multiculturalidad y tradiciones ancestrales que viven en nuestro país y, por ende, en las aulas de clase. Como consecuencia, la tabla que sigue describe algunos detalles de los libros de texto analizados.

Grado escolar	Año	Título	Editorial	Autor (es)
8	1995	Procesos del lenguaje 8	Santillana	Dirección: Carlos Tamayo Realización: Ochoa Sierra Ligia y Mora Bustos Armando Editores: Mauricio Pérez y René Hernández
8	1995	Tienes la palabra - Comunicación activa y realización humana - Español y literatura 8	Susaeta Ediciones & cía. Ltda.	Mejía O., Lucy <i>et al.</i>
8	1996	Lengua castellana 8	Norma	Cadavid, Jorge Hernando <i>et al.</i>
8	1997	Dinámico - Serie de castellano y literatura - Con el enfoque semántico comunicativo para la educación básica - 8	Rei Andes Ltda.	Villabona de Rodríguez, Cecilia y Polanía Vargas Rubiela.
8	1999	Guía de recursos - Español y literatura 8	Santillana Siglo XXI	Riveros Grajales, Manuel Neftalí
8	2001	Castellano 8 con énfasis en competencias	Horizontes Editores	Cadavid Mora, Jorge Hernando; Jiménez R., Jorge Alberto & Valenzuela Rueda Patricia
8	2002	Port@l del idioma - Castellano y literatura 8	Norma	Plazas Motta, Orlando <i>et al.</i>

8	2007	Nuevo lenguaje 8	Santillana	Riveros Grajales Manuel Neftalí
8	2008	Se habla español - Lengua castellana y literatura 8	Voluntad	Nuñez Burgos, Virginia
9	1994	Talento 9 - Castellano y Literatura	Voluntad	Román H. Pedro José (et al.)
9	1995	Procesos del lenguaje 9	Santillana	Dirección: José Tomás Henao Realización: Mabel Martínez y Francisco Tostón de la Calle Editores: Mauricio Pérez y René Hernández
9	1996	Lengua Castellana 9	Norma	Cadavid Jorge Hernando <i>et al.</i>
9	1996	Palabra abierta 9	Oxford University Press-Harla de Colombia	Moncada Francisco
9	1997	Lenguaje - Punto de encuentro	Mc Graw Hill	Cubillos Romero Marlene y Pertuz Molina Ligia
9	1998	Aventura - Castellano 9 Cuaderno de actividades	Norma	Sánchez Lozano, Carlos
9	1999	Olimpiadas castellano 9 - Libro de actividades	Voluntad	Barrero Zabaleta, Nohra Angélica
9	2000	Lengua Castellana y Literatura	Mc Graw Hill	Iglesias Rodríguez Luis <i>et al.</i>
9	2000	Nuevo Castellano sin fronteras 9	Voluntad	Cely Campos, Victoria
9	2001	Señales 9 - Lengua castellana - Competencias lectoras - Capacita para las pruebas del ICFES	Norma	Jiménez, Jorge Alberto
9	2002	Señales 9 - Lengua castellana	Norma	Bolaños Cuéllar, Sergio <i>et al.</i>
9	2003	Palabras en contexto 9 – Guía del educador	L&L	
9	2004	Competencias escriturales 9 - Producción de textos - Guía para docentes	Norma	Dirección editorial: Mejía Botero, William - Editor de área: Sánchez P., Germán - Editor: Tabares Ramírez, Fernell
9	2004	Contextos del Lenguaje 9	Santillana	Aguirre Rodríguez, Ricardo <i>et al.</i>
9	2006	El libro del lenguaje – Castellano y literatura 9 – Guía de docencia	Voluntad	
9	2007	Nuevo lenguaje 9	Santillana	Riveros Grajales Manuel Neftalí

Gráfico 6. Tabulación de los Libros de texto escolares analizados en esta investigación

Deseo insistir en que los Estándares tienen la misma finalidad para los grados octavo y noveno de Educación básica. Como resultado, los libros de texto reiteran sus contenidos y autores literarios.

### *Presencia y ausencia de autores afrocolombianos en el corpus escogido*

Como mencioné en el párrafo previo, las temáticas propuestas por las editoriales para trabajarse en estos dos grados –incluso en los demás que componen la educación básica– son similares entre ellas, por cuanto no hay gran variabilidad en los autores literarios que allí describen. La constante en todos los textos escolares analizados es la división del campo literario a partir de movimientos o corrientes que marcan el pulso de las producciones narrativas de Latinoamérica a lo largo de varios siglos. Así pues, enlistaré algunas tablas de contenido que aluden a este tema<sup>29</sup>:

## 2. Grado octavo<sup>30</sup>:

### 2.1 Nuevo lenguaje 8, Editorial Santillana:

- a) Literatura precolombina. b) Literatura del descubrimiento y de la conquista. c) Literatura de la Colonia y la Independencia. d) Literatura del Romanticismo y del Costumbrismo. e) Literatura del Modernismo e) Literatura vanguardista. f) Literatura colombiana contemporánea (1940-1960). g) Literatura colombiana contemporánea (1970-hasta hoy).

### 1.2 Lengua castellana 8, Norma:

- a) Lenguaje literario y no literario. b) La poesía. c) Cuento y novela. d) El cuento. e) La novela en Colombia.

### 1.3 Castellano 8, con énfasis en competencias, Horizontes Editores:

- a) La tradición oral indígena. b) El barroco en la Colonia. c) El Romanticismo en Colombia. d) El Costumbrismo en Colombia. e) El Realismo en Colombia. f) El Modernismo en Colombia. g) El Realismo mágico. h) La poesía contemporánea.

---

<sup>29</sup> El siguiente contenido está transcrito de manera literal. He respetado las mayúsculas, fechas, símbolos y demás detalles que tengan significación alguna. Sólo, y para ordenar la información, he enlistado los componentes a partir del uso de letras de nuestro abecedario. Los datos complementarios de los libros de texto se encuentran en la bibliografía.

<sup>30</sup> El Anexo 1 refiere la información completa de las tablas de contenido en el mismo orden que aquí están inscritas.

1.4 Port@l del idioma – Castellano y literatura 8, Norma:

a) El Renacimiento isabelino. b) Cervantes o el mundo de Don Quijote. c) La lírica barroca española. d) El teatro español del Siglo de oro. e) El Clasicismo francés. f) El Enciclopedismo y la Ilustración. g) Los orígenes del Romanticismo. h) Siglo XVIII americano.

1.5 Tienes la palabra – Comunicación activa y realización humana – Español y literatura 8, Susaeta Ediciones y Cia. Ltda.:

a) Relación entre la literatura española y la hispanoamericana. b) Mito y leyenda. c) Cuento y novela. d) Biografía, autobiografía, la semblanza.

1.6 Dinámico – Serie de castellano y literatura – con el enfoque semántico comunicativo para la educación básica – 8, Rei Andes Ltda.:

a) Narraciones mitológicas. b) Relaciones entre la poesía española y la poesía hispanoamericana. c) La literatura en la ilustración. d) El romanticismo. e) El modernismo. f) Poesía innovadora. g) Narrativa contemporánea. h) La dramática.

Creo que con estas indicaciones se ejemplifica mi anterior aseveración. Como temas invariables encontré el colonialismo, romanticismo y modernismo. Ciertamente es que dentro de cualquiera de estas tres etapas literarias, especialmente las dos últimas, existen autores afrocolombianos que representan las voces características del movimiento, la concurrencia de autores negros. Pero, a diferencia de ello, evidencié el vacío de las letras afrocolombianas. Continué dando ejemplos. Anotaré las descripciones de algunos conceptos fundamentales que manejan los libros de texto para demostrar que los autores en cuestión tienen total cabida dentro de estas ediciones.

Santillana menciona, en *Guía de recursos – Español y Literatura 8*, un tema primordial para revelar los conocimientos culturales afrocolombianos, los mitos y leyendas:

**Recopilación de mitos y leyendas**

Una de las vías por las cuales hemos conocido la tradición mítica de las culturas precolombinas, ha sido su transcripción al español actual. La mayoría de las veces, los escritores que realizan estas transcripciones son a su vez investigadores y conocedores de las tradiciones de esa cultura específica. Al hacerla, intentan mantener en el lenguaje escrito las formas y estructuras que utilizan los indígenas en la versión oral, trabajo que resulta bastante complicado.

Los *héroes contemporáneos* que cumplen con el compromiso de difundir esos relatos con la mayor fidelidad posible, son los recopiladores (29).

Si bien el libro de texto comenta la tradición mítica *precolombina*, es importante explicar a los estudiantes que los mitos y leyendas no solo pertenecen a esta época ni cultura sino que también los afrodescendientes tienen, dentro de su tradición oral, mitos y leyendas que obedecen a su cultura ancestral, al igual que el resto de las comunidades y zonas colombianas. En otras palabras, los mitos y las leyendas no solo hacen parte de la cultura *precolombina*. Incluiré otro ejemplo que sí puede combinar estas temáticas de manera adecuada, la edición *Español dinámico*, de Editorial Rei Andes:

### El costumbrismo

A mediados del siglo XIX en Hispanoamérica, y en el país, se acogió el costumbrismo como una búsqueda de identidad a través de elementos inéditos de nuestra realidad; está presente en cuentos, novelas, poemas y representaciones dramáticas. [...]

Varias condiciones permitieron el desarrollo del costumbrismo: el deseo de mantener las tradiciones; la facilidad de tratar temas que se conocían por observación directa, sin necesidad de mucha investigación; la sencillez del lenguaje, pues se empleó especialmente la lengua común; la preferencia por la descripción y el aislamiento de cada región.

Una de las principales manifestaciones del costumbrismo es el **cuadro de costumbres** que, generalmente, se encuentra incluido en un relato (novela o cuento). En el cuadro se incluyen las distintas manifestaciones folclórico-culturales de una región: los grupos raciales y sociales, la indumentaria, la vivienda, las labores, las comidas y los platos típicos, creencias y ceremonias religiosas, danzas, instrumentos y aires musicales, dichos, coplas, regionalismos (117)<sup>31</sup>. En Colombia, además de **Eugenio Díaz**, se han destacado otros autores:

Escritores costumbristas colombianos	Obras
<b>José Manuel Marroquín (1827-1872)</b> . Bogotano. Fundador de la Academia Colombiana de la Lengua y el periódico <i>El Mosaico</i> . Como filólogo que era, sus obras tienen un estilo pulido y elegante.	El moro (novela) La perrilla (poema)
<b>Eustaquio Palacios (1830-1889)</b> . Nació en Roldanillo (Valle). Mezcla su narración romántica, con hechos históricos, costumbres y anécdotas de Cali y su región.	El alférez real (novela)
<b>Tomás Carrasquilla (1858-1940)</b> . Sus obras reflejan toda una época histórica (primera mitad del siglo XIX). Sus personajes y ambientes realistas muestran las costumbres y luchas en la antigua provincia de Antioquia, su tierra natal.	La marquesa de Yolombó (novela), Frutos de mi tierra, En la diestra de Dios Padre (cuentos), Salve Regina.
<b>F. Gómez (1867-1938)</b> . Antioqueño. Describe en sus cuentos la vida de los campesinos y mineros antioqueños, resaltando la injusticia y la fatalidad.	La tragedia del minero (cuento), En la selva (cuento), Guayabo negro (cuento), Almas rudas, Mi gente (novelas)

Gráfico 7. Algunos autores representativos del Costumbrismo, según el libro de texto de noveno grado de educación básica, Editorial Rei Andes Ltda.

<sup>31</sup> La tabla también se encuentra en la página 117 del libro de texto. Las negritas y los colores de los cuadros pertenecen al texto original.

En esta clasificación hay una muestra somera de la vida de las negritudes en Colombia. A pesar de que hacen falta muchos escritores afrocolombianos que caben dentro de esta caracterización, por lo menos hay una referencia de lo que su literatura puede reflejar a partir de lo que es el costumbrismo, en este caso para dicho libro de texto escolar.

Páginas más adelante en este mismo libro, se encuentra otra referencia de huella africana en el capítulo titulado *El castellano en América*:

### Aspecto semántico

El castellano hablado en América se ha ido enriqueciendo con vocabulario o léxico propio de cada región o país. Sin embargo, se manifiesta una gran unidad en la estructura básica del idioma, especialmente en su empleo literario y formal; las mayores variaciones aparecen en el habla oral, frecuentemente en la informal.

Las variaciones en el aspecto semántico se presentan por: el cambio de significado de algunas palabras; la incorporación de nuevas palabras, tomadas de las diversas lenguas indígenas en cada región o país, de las lenguas africanas en menor número y de lenguas extranjeras. Veamos unos ejemplos: (159)

Indigenismos	Africanismos
Del <i>Taíno</i> : canoa, yuca, enaguas o naguas, sabana. Del <i>náhuatl</i> : aguacate, cacao, chocolate, petaca, tiza, tomate, chicle. Del <i>Caribe</i> : caimán, piragua, butaca. Del <i>quechua</i> : cóndor, vicuña, papa, choclo, cancha, coto, chontaduro, mate (bebida), minga, pampa, poroto (fríjol), puma, quina. Del <i>arawac</i> : ají, iguana. Del <i>maya</i> : cigarro. Del <i>guaraní</i> : mandioca, tucán.	Tambor, mambo, conga, mandinga, changó, charango, guaguancó, samba, jungla, reggae, miña, mondongo.

Gráfico 8. Aspectos semánticos que provienen de lenguas indígenas y africanas. Editorial Rei Andes Ltda.

Avanzando en las páginas de esta edición de Rei Andes Ltda., y dentro del capítulo *Narrativa contemporánea*, hay una clasificación de autores colombianos que corresponden a dos corrientes: el realismo crítico o social y el realismo mágico. Uniéndose a este último momento, se describen autores como Gabriel García Márquez, Álvaro Cepeda Samudio y Héctor Rojas Herazo. Por el lado del realismo crítico o social, se enlistan escritores como José Eustasio Rivera, Eduardo Zalamea Borda, Eduardo Caballero Calderón, Manuel Mejía Vallejo, Fernando Soto Aparicio y Manuel Zapata Olivella, uno de los máximos representantes de la literatura afrocolombiana. Solo voy a citar las particularidades de la narrativa de esta época y lo que aquí se menciona de Zapata Olivella:

### Características de la novela contemporánea

- Hay una integración de lo real y lo mágico, con características de denuncia social.
- La técnica narrativa se renueva: el argumento ya no es lineal, no sigue el orden tradicional de iniciación, nudo o complicación y desenlace o resolución, sino que los hechos se presentan en un orden diferente para que la persona quien lee reconstruya lo narrado.
- Desaparece el héroe o heroína y son reemplazados por protagonistas comunes y corrientes, con sus defectos y cualidades.
- No existe un solo narrador o narradora que todo lo sabe (omnisciente) sino que se combinan las personas narrativas: narrador protagonista, monólogo interior, estilo directo libre... estos recursos permiten darle diferentes puntos de vista a la narración.
- El papel del lector o lectora es mucho más activo, puesto que debe ir construyendo la historia e ir sacando sus propias conclusiones acerca de los personajes y los hechos.

[...]

**Manuel Zapata Olivella (1920)**. Nació en Loricá (Córdoba). Estudió medicina pero se dedicó a la literatura. La observación de su tierra, su gente y su raza y los viajes por varios países le han servido de base para sus obras. Obras: Tierra mojada, Detrás del rostro, Chambacú, corral de negros, En Chimá nace un santo, Changó, el gran putas, ¡Levántate mulato! (192-193).

Para complementar la explicación temática, esta editorial utiliza un listado de *obras recomendadas* para que los docentes tengan presente el trabajo de los contenidos conceptuales emparentados con su ilustración, a través de diferentes géneros narrativos. En este caso, hay acercamientos relevantes con las letras afrodescendientes: “*En novela: Chambacú y Corral de negros, Manuel Zapata Olivella. En mitos y leyendas: mitos, cuentos y leyendas de Asia, África, Europa y América. Michael Gibson. Reyes, dioses y espíritus de la mitología africana, Jan Knappert*” (251).

Como ya lo hice notar, sí se pueden incluir las temáticas afrodescendientes y afrocolombianas dentro de los libros de texto. Este último ejemplar –el de la Editorial Rei Andes– demuestra el cómo los estudiantes de octavo grado consiguen acercarse al reconocimiento de la cultura afrocolombiana a través de diversas manifestaciones narrativas, al igual que a los términos que nuestra lengua castellana posee como legado de África en América. Creo que dejé claro lo que a octavo grado respecta frente a las evidencias de los libros de texto. Ahora paso al otro periodo escolar.

### 3. Grado noveno<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> El Anexo 2 presenta la lista completa de los contenidos de los libros de texto de este grado escolar, auscultados en esta investigación.

3.1 Lengua castellana y literatura, McGraw Hill:

- a) La literatura: una necesidad comunicativa. b) La literatura, producto social y cultural. c) Nuestro tema: la narración literaria. d) El lenguaje poético.

2.2 Lenguaje – Punto de encuentro, McGraw Hill:

- a) El folclor y la tradición oral. b) La historieta. c) La narración breve. d) El cuento.
- e) La novela latinoamericana. f) El teatro: La comedia. g) La lírica como expresión individual. h) El mito y el texto científico.

2.3 Palabra abierta 9, Oxford University Press – Harla de Colombia:

- a) Literatura precolombina. b) Literatura de la conquista y de la colonia. c) Literatura neoclásica y romántica. d) El modernismo y la novela de la Tierra. e) Vanguardia y contemporaneidad poética en América. f) La novela latinoamericana desde los años treinta.

2.4 Olimpiadas Castellano 9 – Libro de actividades, Voluntad:

- a) Nuestras raíces mítico-literarias - La literatura aborígen. b) El mundo renacentista. c) Mito y Leyenda. d) Lo neoclásico. e) La novela latinoamericana - Picaresca. Refranes. f) El romántico - El romanticismo latinoamericano. g) El gaucho universal. Romanticismo social - Madurez de la narrativa romántica. h) Después de los románticos - La expresión modernista. i) Realismo - La novela de la selva. j) Hacia la narrativa moderna - Crítica. Innovaciones literarias. k) La lírica moderna - Posmodernismo. La poesía contemporánea - Las vanguardias Versolibrismo. Postvanguardia lírica. La lírica hoy. l) Novela contemporánea en Latinoamérica - Realismo mágico. El "boom" literario. Postvanguardia narrativa.

2.5 Talento 9 – Castellano y literatura, Voluntad:

- a) Literatura y mito; El mundo indígena, la concepción mítica del tiempo, el arte indígena; Mitos de la creación. b) Crónicas del nuevo mundo; El barroco; El barroco en la América colonial, La lírica barroca en Hispanoamérica. c) Neoclasicismo: la emancipación literaria, la intención didáctica, el campo, el afán moralizador, la identidad americana, lo heroico; Literatura del romanticismo: civilización y barbarie, el indianismo, el gaucho. d) El modernismo, precursores: el parnasianismo y el simbolismo; Los grandes temas del modernismo: el amor, la muerte, la libertad. e) La narrativa de la realidad social; Civilización y conflictos

sociales, literatura indigenista, literatura gauchesca. f) Los movimientos vanguardistas, El creacionismo, El ultraísmo, La antipoesía. g) La nueva narrativa latinoamericana. h) Tendencias actuales de la poesía hispanoamericana; Tendencias actuales de la narrativa contemporánea; Lo urbano en la narrativa contemporánea.

#### 2.6 Lengua castellana 9, Norma:

a) Algunos movimientos literarios: Clasicismo, renacimiento, barroco, romanticismo, realismo, modernismo, vanguardismo. b) Poesía. c) Poesía gauchesca, el modernismo, el vanguardismo en la poesía latinoamericana. d) El cuento e) Movimiento del cuento latinoamericano. f) Movimiento de la novela latinoamericana.

#### 2.7 Aventura – Castellano 9 – Cuaderno de actividades, Norma:

a) La poesía y su significación. b) El cuento y su estructura. c) La novela y sus elementos.

#### 2.8 Competencias escriturales 9 – Producción de textos – Guía para docentes:

Texto narrativo: el discurso histórico y el cuento policíaco.

#### 2.9 Señales 9 – Lengua castellana – Competencias lectoras – Capacita para las *pruebas del ICFES, Norma:*

a) Texto literario. b) Texto informativo. c) Texto expositivo. d) Texto argumentativo.

#### 2.10 Procesos del lenguaje 9, Santillana:

Panorama de la literatura latinoamericana: a) De los orígenes a la colonia: Popol Vuh, Diario de viaje de Cristóbal Colón. b) Colonia: Sor Juana Inés de la Cruz. Neoclasicismo: José Fernández Madrid, Andrés Bello, José Joaquín Fernández de Lizardi. c) Romanticismo y realismo: Jorge Isaacs, "la novela histórica de la libertad con Manuel de Jesús Galván (180)". Poesía gauchesca: José Hernández. d) Fin del romanticismo y la transición al realismo: Eugenio Cambaceres. e) El Modernismo: Rubén Darío, Leopoldo Lugones, José Martí, Horacio Quiroga. f) Literatura contemporánea: Gabriela Mistral, Juana de Ibarborou, Alfonsina Storni. g) El Vanguardismo: Vicente Huidobro, César Vallejo, Pablo Neruda. h) La narrativa hispanoamericana contemporánea: Gabriel García Márquez.

#### 2.11 Nuevo lenguaje 9, Santillana:

a) Literatura de la época precolombina. b) Literatura del descubrimiento y de la conquista. c) Literatura latinoamericana del Barroco al Neoclasicismo. d) Literatura del Romanticismo, Realismo y Naturalismo. e) Literatura del Modernismo. f) Literatura de la Vanguardia. g) Literatura del *Boom* latinoamericano. h) Literatura contemporánea.

2.12 Contextos del lenguaje 9, Santillana:

a) Época precolombina. b) El Descubrimiento, la Conquista y la Colonia. c) Neoclasicismo y Romanticismo en América. d) El Modernismo. e) La Vanguardia y el Realismo social. f) Del "Boom" latinoamericano hasta nuestros días.

2.13 Dinámico - Serie de castellano y literatura - Con el enfoque semántico comunicativo para la educación básica – 9, Rei Andes Ltda.

a) Crónicas y cronistas hispanoamericanos. b) Poesía indígena y negra. c) Poesía romántica. El romanticismo en Hispanoamérica. d) Tendencias del realismo y el naturalismo en Hispanoamérica. e) El modernismo. f) Las obras literarias y sus características. Los géneros literarios. g) La mujer y la poesía. h) Narraciones realistas. Narrativa de la tierra: características, autores y obras representativas. i) Evolución y revolución en la literatura. Literatura de la revolución mexicana. j) La nueva narrativa hispanoamericana. k) Poesía vanguardista de Hispanoamérica.

En algunas tablas de contenido de los libros de texto analizados encontré los siguientes temas recurrentes de las editoriales: mito y leyenda, literatura de la conquista y la colonia, romanticismo, realismo, modernismo, posmodernismo, poesía contemporánea, vanguardismo, *Boom* y postvanguardia. Alejados, en algunas producciones escritas están: poesía gauchesca, neoclasicismo, barroco y naturalismo. Sería recomendable que en alguno de estos temas se trabaje a los autores afrocolombianos así, los estudiantes tendrían conocimiento de un listado prominente de ellos. Sin embargo, y para mayor desconsuelo, las editoriales se apartan de la narrativa afrodescendiente ¿será que en ella no encuentran las características o valores que la hagan adherir a estas corrientes literarias?, ¿tal vez su valor estético no es concebido por los editores?, ¿quizá los editores del libro de texto desconocen a los autores afrocolombianos, a la CEA? Estos interrogantes están sin responder, pues la solución sería la evidencia constante, por parte de las editoriales y los textos escolares, que refleje el producto literario de los afrocolombianos a partir de su

contenido conceptual, ejercicios, talleres y demás metodologías de trabajo en el que se incluyan las letras afrocolombianas.

Considero oportuno ahora, relacionar el contenido conceptual que tienen algunos de los libros de texto elegidos. La editorial Voluntad, en su libro *Olimpiadas – Castellano 9*, describe lo siguiente:

### **Realismo**

El modernismo expresado en prosa incorpora en su temática al realismo y el naturalismo. Desde mediados del siglo XIX algunos autores comenzaron a tratar de los problemas propios y a mostrarlos en sus obras, como Mariano Anzuela (con *Los de abajo*), Horacio Quiroga y otros.

### **Características del realismo**

- Descripciones de la naturaleza hostil, que subyuga al ser humano.
- Creación de tipos exóticos.
- Narración de injusticias y problemas sociales.
- Estilo directo y documental, sin presencia de elementos subjetivos.
- Tratamiento de temas regionalistas y costumbristas.
- Predominio del tema de la lucha entre el ser humano y la naturaleza (90).

Por su parte, la Editorial Norma, en su libro de texto *Señales 9 – Lengua castellana*, refiere:

### **El realismo**

Como el término lo indica, el Realismo tiene por objetivo la presentación del mundo, tal como lo perciben nuestros sentidos. Por lo tanto, el arte de la escuela realista, en cualquiera de sus manifestaciones (pintura, literatura, música, escultura, etc.), persigue la imitación y copia directa de la realidad. Desde este punto de vista, el Realismo no supone nada nuevo, pues no es más que la profundización de uno de los objetivos del Romanticismo: el rechazo de las especulaciones idealistas y la preferencia por la realidad objetiva. [...]

### **Características del realismo literario**

- Tendencia marcada hacia la **objetividad**.
- Preferencia por los temas **socio-económicos**.
- Preferencia por el **sicologismo** de los personajes.
- Estilo literario **sobrio**.
- Propósito **pedagógico**.
- Tendencia al género **narrativo** (novela).
- Precisión y exactitud en las **descripciones**.

### **El Realismo en Latinoamérica**

El Realismo latinoamericano es una reacción contra el Modernismo (pomposo y egocéntrico) y contra el intimismo romántico. Se le denomina “Realismo social” y en algunos casos se vincula con el regionalismo y criollismo. Incluye las llamadas novelas “de la tierra”, “de la selva”, “de la revolución mexicana”, e “indigenista” (114-115).

Para contrastar las dos anteriores acepciones, Santillana presenta en *Contextos del lenguaje* 9, lo que significa para ellos, el mismo tema:

### **El Realismo social**

Debido a la Primera Guerra Mundial, al desarrollo industrial y al enriquecimiento desmesurado de la burguesía, se agudizaron los conflictos económicos, hecho que trajo como consecuencia inmediata, el acelerado empobrecimiento del pueblo, la injusticia social y un profundo desempleo, que se convirtió en común denominador para los países latinoamericanos. Ante este panorama, era necesaria una nueva perspectiva de la realidad social, que se manifestó a través de una literatura crítica, testimonial, narrativa y vigorosa que recibió el nombre de **Realismo social**.

La primera manifestación de esta corriente literaria se encuentra en la novela de Mariano Azuela, *Los de abajo*, en la cual se describen los conflictos socio-económicos y políticos generados por la Revolución mexicana.

### **Características**

- **Narración descriptiva** de la lucha de clases sociales, especialmente, los derivados de la tenencia de la tierra.
- **Uso de un lenguaje popular**, es decir, el lenguaje de los pueblos en conflicto, sin adornos y como recurso para presentar la realidad de la manera más fiel posible, algunas veces con crudeza.
- **Definición de nuestra cultura** como un grupo de sociedades en conflicto, que buscan la justicia mancillada y violentada desde sus orígenes.

### **Temas**

Los narradores convirtieron en literatura zonas, personajes y conflictos que, a partir de ellos, constituyeron verdaderas unidades narrativas, repetidas en distintas obras, a lo largo del siglo XX, con enfoques ideológicos diversos.

Los textos creados impusieron a los lectores temas americanos: la selva, las minas, los llanos, las plantaciones, las zonas desiertas. En medio de estos paisajes se movían indígenas campesinos, mestizos, mulatos, arriés y caucheros.

Entre los personajes, se destacó el del “tirano”, de gran importancia en la literatura posterior. La narrativa ofreció tantos matices que resulta difícil ordenarla en clasificaciones simplificadoras. El entrecruce de hilos tan heterogéneos dio como resultado un producto original. Hubo una constante fluctuación entre los intereses vanguardistas y la preocupación por lo hispanoamericano: frecuentemente, los creadores de las vanguardias poéticas también estudiaron y analizaron los fenómenos políticos y socioeconómicos del continente (206-207).

Como pueden percatarse, la conceptualización no es tan lejana la una de la otra, algunos detalles varían, lo que las hace diferente. Sin embargo, en ninguno de los tres libros de texto se enuncia algún autor afrocolombiano, a pesar de su cabida dentro de esta caracterización.

Ahora, voy a emparentar otros términos esenciales para estos grados de escolaridad. El caso de la literatura naturalista, de la selva y la narrativa de la tierra.

### **La novela de la selva**

Durante el romanticismo, en Europa y aún en América se llegaron a idealizar algunos sitios como la selva y los desiertos. Frente a esta actitud surgieron autores que mostraron una visión cruel de la selva americana. El relato de los hechos en el marco de la hostil selva lo inició José Eustasio Rivera con *La vorágine* y lo continuó Rómulo Gallegos con *Doña Bárbara* (90).

La novela de la selva es llamada a este tipo de literatura por *Olimpiadas – Castellano 9 – Libro de actividades*, de Editorial Voluntad. Por su parte, *Dinámico - Serie de castellano y literatura - Con el enfoque semántico comunicativo para la educación básica – 9*, de la Editorial Rei Andes Ltda., lo relaciona de otra manera<sup>33</sup>:

### **Características del Naturalismo**

- Presentación del ser humano condicionado por la herencia y las circunstancias sociales.
- Exploración de la manera cruda y descarnada de los males y vicios que degradan la vida, los valores individuales, familiares y sociales: miseria, ignorancia, frustración, adulterio, prostitución, mala fe, violencia, debilidad, enfermedad y muerte.
- Análisis de las causas de las lacras sociales para presentar soluciones que permitan una acción reformadora o extirpadora de estos males.

### **Autores y obras**

José López Portillo y Rojas. México, 1850-1923, *La parcela*.

Emilio Rabasa. México, 1856-1930, *La bola*, *La gran ciencia*, *El cuarto poder*, *Moneda falsa*.

Federico Gamboa. México, 1864-1939, *Suprema ley Santa*.

### **Narrativa de la tierra**

Al iniciarse la época de 1920, toma impulso, en varios países hispanoamericanos, una narrativa fuerte y brillante, con un marcado arraigo regional. Este tipo de obras se ha conocido con el nombre de realismo social, narrativa del espacio o de la tierra; cualquiera de ellos nos llevará a descubrir una serie de narraciones en las cuales la tierra, el ambiente y el conflicto social desempeñan un papel primordial [...].

Los escritores retomaban los temas políticos y sociales que habían sido abandonados inicialmente por los modernistas. Se creó entonces un tipo de novela castiza y telúrica, que mostró la dura realidad geográfica, étnica e histórica del continente americano: la pampa, la llanura o la sabana, las sierras, los ríos, el trópico... El aspecto social es, por tanto, diferente al del romanticismo y del costumbrismo del siglo XIX, ya que se presenta la lucha social entre los dueños del poder, del capital o de la tierra y los campesinos (indios, cholos o mestizos, llaneros, gauchos...) y los obreros de las minas. [...]

En algunos autores se capta el vocabulario y los recursos propios de los modernistas que describen la naturaleza a través del impacto que causa en sí mismos. Otros, en cambio, dejaron a un lado el modernismo y prefirieron la detenida descripción de costumbres, el uso del vocabulario regional y cierta sencillez en el estilo, para confirmar que la obra era fiel reflejo de la realidad.

---

<sup>33</sup> Esta descripción está estructurada a manera de tabla, he reformado su esquema para presentar los datos que aquí son más necesarios.

Tres novelas se pueden presentar como modelos o ejemplos de la narrativa telúrica social: *La vorágine* (1924), *Don Segundo Sombra* (1926) y *Doña Bárbara* (1929).

Principales autores (en el libro están relacionados en una tabla<sup>34</sup>): Horacio Quiroga, Uruguayo. Ricardo Güiraldes, Argentino. José Eustasio Rivera, Colombiano. Rómulo Gallegos, Venezolano. Ciro Alegría, Peruano. Jorge Icaza, Ecuatoriano (144-145).

Una titulación contraria la hace Santillana en *Procesos del lenguaje 9*:

### **La narrativa regionalista**

En los primeros 30 años del siglo XX se afianza en la literatura hispanoamericana la corriente regionalista. En esta corriente literaria la naturaleza aparece como símbolo de las fuerzas que determinan el carácter del hombre americano. En la novela y el cuento predomina lo descriptivo.

El lenguaje de esta narrativa regionalista procede del modernismo y revela la preocupación de los escritores por documentar las estampas e impresiones de la naturaleza sobre el hombre. Entre los autores más representativos de este momento se encuentran Rómulo Gallegos y Mariano Azuela. (1995: 43).

Ahora, a pesar de que las temáticas son diversas, reitero la sentencia que enuncié párrafos más arriba: en estas descripciones caben los autores afrocolombianos. De modo que el problema habita en las aulas y en los estudiantes, pues si los docentes siguen a las editoriales al pie de la letra y se ciñen por sus textos académicos, no transmiten la información completa –o por lo menos más cercana– de la representación literaria colombiana, por ende, crearán un vacío conceptual en los estudiantes.

Continuaré haciendo un pequeño giro temático para demostrar lo que las casas editoriales proponen sobre el vanguardismo y sus géneros literarios. La Editorial Rei Andes explica:

### **Poesía vanguardista de Hispanoamérica**

[...] Durante las primeras décadas la poesía hispanoamericana, influida por las vanguardias europeas, se expresa a través de diversos grupos, llamados *los ismos* debido a que sus nombres terminaban en ismo: creacionismo, ultraísmo, nadaísmo, estridentismo, surrealismo..., algunos de ellos pasajeros. En todos se refleja el desasosiego de la juventud ante el caótico mundo de la posguerra, y la búsqueda de la identidad personal. Esta etapa es conocida, comúnmente, con el nombre de experimentalismo.

Más tarde, la poesía evoluciona hacia la denuncia social y la incorporación del lenguaje coloquial. Dentro de los movimientos de vanguardia, en Hispanoamérica se destacan: el creacionismo, el ultraísmo, el surrealismo, la poesía coloquial. (Todos ellos están descritos con ejemplos de autores. Relacionaré el último debido a la relevancia con el tema)<sup>35</sup>.

**La poesía coloquial.** A finales de la década del cincuenta, los poetas asumen un tono coloquial, como si estuvieran en conversación o diálogo con el lector (as), dejando a un lado

---

<sup>34</sup> Este comentario es mío.

<sup>35</sup> Esta anotación es mía.

lo trascendental para ser leídos y entendidos por otros. El lenguaje es directo, violento en muchos casos, como si quisieran volver a la gente a la realidad. Deja al descubierto la sociedad contemporánea, el mundo inmediato, no el de los sueños o el que se ha idealizado en el recuerdo. Señala la sorpresa y el misterio de lo cotidiano. Demuestra su libertad tanto en la escogencia de los temas como en la forma de los versos. La poesía coloquial no tiene normas precisas, por esto se ha relacionado como un movimiento paralelo conocido como la **antipoesía**.

Aunque es bastante difícil de clasificar y establecer prioridades dentro de la gran producción poética de este siglo en nuestro continente, trataremos de reseñar en este cuadro los autores más destacados, para tener así una visión general. (El cuadro está fragmenado debido a la finalidad de la investigación)<sup>36</sup>.

<b>Poesía coloquial</b>	<b>Nicanor Parra.</b> Chileno, 1914. En su renovadora poesía o mejor, antipoesía, ofrece una visión pesimista y crítica del ser humano contemporáneo a través del sarcasmo y la ironía.	Diario Mansión.
	<b>Álvaro Mutis.</b> Colombiano, 1923. Presenta el mundo de hoy como una máquina aplastante; en sus escritos las ciudades son cárceles.	Poemas de la oficina.
	<b>Mario Benedetti.</b> Uruguayo, 1920. Además de narración escribe poesía, refiriéndose a la vida cotidiana de la ciudad y a los problemas del ser humano contemporáneo.	Poemas y antipoemas.

Gráfico 9. Algunos exponentes de la Poesía coloquial, según la Editorial Rei Andes, grado noveno de educación básica

Santillana, en *Procesos del lenguaje 9*, describe lo siguiente:

#### **El vanguardismo**

[...] El **vanguardismo** es la suma de escuelas y movimientos nuevos que irrumpen en la poesía hispanoamericana a partir de 1920. Este movimiento alcanza su plenitud hasta 1950. Destacaremos especialmente las figuras de Vicente Huidobro, César Vallejo y Pablo Neruda. [...] A partir de 1950, nuevas voces, que asimilan las experiencias anteriores, intenta elaborar una poesía que aspira a una escritura común con las experiencias del hombre contemporáneo. Estas voces conforman el grupo del **posvanguardismo**, cuyos representantes más conocidos son Octavio Paz, Nicanor Parra, Mario Benedetti y Ernesto Cardenal (196).

El mismo libro afirma páginas después:

#### **La narrativa vanguardista**

En la década de los años 30 irrumpe una generación de escritores que rechaza el regionalismo y encauzan sus narraciones hacia formas universales, mediante la incorporación de nuevas técnicas y nuevos lenguajes. La vida urbana, el individuo aislado en las grandes ciudades y la angustia que genera la vida moderna, surgen como tres temas fundamentales de este momento. El Surrealismo, el Realismo mágico y el Existencialismo, son tres formas que adopta esta literatura, inspirada en los grandes maestros de la literatura del siglo XX: Franz Kafka, Marcel Proust, James Joyce, etc.

Entre los escritores de esta generación se destacan Miguén Angel Asturias, Jorge Luis Borges, y Arturo Uslar Pietri (199).

<sup>36</sup> La parcelación de los datos se hace con la intención de demostrar lo que más se acerca a las propuestas de los narradores afrocolombianos. Este apunte también es personal.

En otra edición de Santillana, titulada *Contextos del lenguaje 9*, se amplía el campo conceptual a otro ámbito:

### **Características de la Vanguardia**

Si bien es cierto que cada uno de los diferentes *ismos* tuvo sus características propias, existen ciertos rasgos comunes a todos ellos.

- **Ruptura con las normas y preceptos académicos:** se desea crear un arte nuevo, ya que las normas hacen “esclavo” al creador, al autor.
- **Valoración de lo irracional como modo de percepción del mundo:** varios de estos movimientos (especialmente el surrealismo) desvalorizan la vigilia como momento ideal para crear, por lo tanto, consideran que los momentos de semiconciencia, cercanos al sueño, son perfectos para desarrollar la labor creativa.
- **Feísmo:** el arte vanguardista quiere provocar una reacción en el destinatario. Para lograrlo se vale de lo desagradable.
- **Arte no figurativo:** están en contra de un arte imitativo de lo externo. Encuentran en las palabras un valor extraordinario por medio del cual el artista crea un “nuevo mundo” autosuficiente.
- **Nueva disposición gráfica:** las palabras se distribuyen en el papel con toda libertad. Los vanguardistas suprimen los signos de puntuación y los conectores (coordinantes y preposiciones). Frecuentemente, el verso pierde la rigidez de la rima y la métrica fijas.
- **Elección de las revistas literarias:** para expresar sus ideales artísticos y su concepción del mundo.
- **Deseo de aunar todas las artes:** literatura, pintura, música, etc. Por este motivo, un poema puede adquirir, a través de la distribución original de las palabras, la forma del objeto descrito. Estos poemas se llaman **caligramas** o **ideogramas** (205).

Ahora, me dirijo a ilustrar lo que definen los libros de texto como Modernismo y sus características. Así, Santillana, en *Procesos del lenguaje 9*, afirma:

### **La poesía modernista**

El modernismo es un movimiento complejo que atraviesa por dos etapas; la primera es la etapa preciosista que se caracteriza por la evasión de la realidad. La segunda etapa es la mundonovista que está determinada por una observación de la realidad americana. Este es un proceso que coincide con la finalización del siglo XIX y comienzos del XX.

En el modernismo hay, además, tres corrientes: la corriente europeizante, en la cual se trata de asimilar la cultura europea del momento; la corriente hispánica, que significa un retorno a la cultura española y a la tradición latina, y la corriente americanista, que señala el regreso y las fuentes nacionales, al paisaje y al hombre, como lo ejemplifican Leopoldo Lugones en la Argentina y José Santos Chocano en el Perú.

El modernismo busca nuevas formas para el verso en la lengua española mediante el empleo de metros, rimas y ritmos no utilizados hasta entonces. En el plano de la sensibilidad, los modernistas tienen un sentido aristocrático de la vida, el cual produce un arte universal, como puede observarse en Amado Nervo, escritor que recibió el nombre de *poeta de América* (188).

### **La prosa modernista**

La prosa modernista es el punto de partida de una renovación del lenguaje “artístico” o poético que, desde la aparición del escritor José Martí, se enriquece con notas sensoriales o enumeraciones pictóricas. En ese lenguaje artístico predomina la elección de palabras sonoras y musicales. [...]

El cuento, la novela y el ensayo modernistas abarcan un largo ciclo de creación que se extiende desde 1870 hasta 1920.

La mayoría de los poetas del movimiento se interesaron por la creación de relatos breves cuyos temas se contraponían al cuadro costumbrista y al cuento del realismo naturalista.

En 1833, los *Cuentos frágiles*, de Manuel Gutiérrez Nájera, inician la abundante producción del género, cultivado por Rubén Darío en *Azul*; por Leopoldo Lugones en *La guerra gaucha*; y por Horacio Quiroga –maestro del cuento-, quien con sus *Cuentos de la selva*, abre caminos hacia el realismo trascendente. Temáticamente, y desde la perspectiva del regionalismo, Quiroga descubre la realidad americana a través de la lucha del hombre frente a la naturaleza. La selva exótica revela un paisaje cruel y devorador, que será tratado más tarde por José Eustasio Rivera, en *La vorágine*, y por Rómulo Gallegos, en *Doña Bárbara*, dos novelas claves del movimiento.

[...]

Después, Ricardo Güiraldes da nuevas formas a esa realidad nacional. En *Don Segundo Sombra*, la prosa, es una adecuación perfecta del “hablar gacho” y las imágenes descriptivas, mediante un estilo que combina armónicamente los recursos literarios con los temas descritos (190).

En una versión siguiente, Santillana retoma su significado –*Contextos del lenguaje 9*–:

### **Del Romanticismo al Modernismo**

El **Modernismo** partió de un sentimiento de insatisfacción hacia su presente, de una crítica hacia la nueva burguesía y hacia la inclusión de Latinoamérica en el capitalismo internacional [...] Posteriormente, este movimiento dio un giro hacia las cuestiones propiamente americanas, empeñado en iluminar, con un nuevo lenguaje, los resabios de la cultura tradicional. El siglo XIX registra el desorden del universo y los valores vigentes. En un contexto contradictorio y confuso, los poetas modernistas pronto advirtieron la presencia progresivamente amenazadora de Estados Unidos, país contra el que arremetieron el poeta cubano José Martí y el nicaragüense Rubén Darío.

Con el Modernismo la literatura de los países latinoamericanos se transformó. Este movimiento, de **liberación artística y espiritual**, quiso encontrar formas de expresión propias, y, a la vez, ponerse a tono con los nuevos tiempos de industrialización y modernidad. Cambió de punto de vista y dirigió su mirada hacia Francia para tratar de emular su vanguardismo.

El Modernismo significa la incorporación de América a la literatura universal y el logro de su independencia literaria. En este sentido, el americanismo del movimiento modernista está en la capacidad del latinoamericano de sentir e incorporar las tradiciones propias y extranjeras, aunque ninguna las une verdaderamente al pasado. Asimila lo que llega desde fuera, mas debe darle su personal síntesis creadora: entonces, aparece el porvenir como el campo sensible de todas las realizaciones. Así, el Modernismo hispanoamericano que comenzó con una inclinación hacia lo extranjero –mi sueño era escribir en lengua francesa, dice Rubén Darío-, se convirtió muy pronto en un **reconocimiento de la propia originalidad** y en la

**conciencia de las realidades latinoamericanas.** El primer amor de Darío fue Francia; el último, Latinoamérica, la del grande Moctezuma, la de los Imperios inca y azteca.

Las principales características del Modernismo son:

- **Total independencia de un movimiento ya existente en Europa.** Por el contrario, es esta la primera aportación americana a las letras europeas. Si bien todos sus componentes había sido ya utilizados por otras corrientes poéticas, su innovación consistió en unirlos en una particular manera de concebir la literatura. [...]
- **Suma de estilos y actitudes individuales** frente al vacío de fin de siglo, unidas por el respeto a la belleza, la búsqueda de una expresión acorde con la armonía del universo, el esmero estilístico y la creencia en la naturaleza sagrada y salvadora del arte como único refugio contra la marginación, el materialismo y la pobre espiritualidad de la época.
- **Búsqueda de una nueva estética,** que se basa, entre otras cosas, en la percepción de los sentidos: los colores, las texturas, los sonidos, los olores y los sabores llegan a ocupar un papel fundamental en esta literatura. El Modernismo reformuló la manera de describir y de caracterizar a los personajes.

#### **Temas**

Los modernistas, como producto de la época que les tocó vivir, exploraron temas en donde el lujo y el placer están asociados con el dolor y la muerte, esto es conocido como **decadentismo**. Al tratar de evadir su propia realidad, se refugiaron en realidades lejanas: la Francia refinada del siglo XVIII y el París cosmopolita. También fueron temas modernistas:

- El mundo mitológico clásico grecolatino, la mitología nórdica y los ambientes de China y Japón, cuyas descripciones los llevan al exotismo característico del movimiento.
- Las críticas a las debilidades y amenazas sociales y políticas de su época, como el imperialismo creciente de Estados Unidos (160-161).

Ahora, dejando de lado la omisión y/o poco acercamiento a la narrativa afrocolombiana, es justo decir que hay otras definiciones que abarcan las temáticas afrodescendientes e incluso a los autores afrocolombianos. Así que les daré paso para que también se evidencie lo que estas casas editoriales han dicho al respecto. Comienzo con la Editorial Norma, en su libro de texto *Señales 9*, están las alusiones que siguen<sup>37</sup>:

#### **Dolor y vida en la canción: el reggae**

Las estrofas que se encuentran a continuación pertenecen a canciones de Bob Marley, el líder musical del reggae. Léelas atentamente.

#### **Carrera de ratas**

No olvides tu historia  
Conoce tu destino  
En la abundancia de agua  
El loco está sediento

#### **Párate, levántate**

Levántate y lucha por tus derechos  
Predicador, no vengas a decirme que  
El cielo queda abajo

---

<sup>37</sup> Ver el taller completo en el Anexo 3.

### **Guerra**

Hasta que la filosofía que sostiene a un hombre superior  
Y a otro  
Inferior  
No sea final y permanentemente desacreditada y abandonada  
Hasta que  
El color de la piel de un hombre  
No signifique más que  
El color de sus ojos...  
¡Siempre habrá... guerra!  
[...]

### **Escenario musical**

Los orígenes del reggae se ubican a mediados de la década de los cincuenta, cuando los isleños del Caribe emigraron a Norte América, llevando consigo los ritmos naturales como el Mento y el Calipso que fueron mezclando con el “Rhythm and Blues R&B”, el blues y el jazz de la cultura negra de Estados Unidos.

La influencia del R&B dio como primer resultado un género excitante yailable llamado **ska**. Este sonido se difundió con rapidez y llegó a Inglaterra con los emigrantes que buscaban trabajo. Allí se mantuvo como una fuerza subterránea en los barrios de obreros negros, hasta su desaparición en 1965. El ska dejó las bases firmes para el futuro de la música jamaicana.

En este contexto, apareció Bob Marley, quien se convirtió en la leyenda del reggae al crear canciones de abierta resistencia cultural, con las que envolvió a las audiencias de Europa “en una tormenta de fervor renovado por causas de profundo interés humano” como el racismo (39-40)

Este tema se inscribe bajo la actividad *Texto en contexto*. Con ella, la edición desea demostrar la vigencia y pertinencia de algunos escritos con el momento en el que se enuncian. En este caso, el texto musical desea indicar su relevancia en una época y espacio determinados. Después de esta explicación, la editorial propone investigar sobre la historia de la colonización e independencia de Jamaica, el origen del fenómeno Rastafari y la importancia política de la figura de Bob Marley (40). Además de ello, el libro de texto plantea realizar un ejercicio teatral en el que se mezclen los principales pensamientos de aquella revolución, con la danza y la música representativa del *reggae*.

No digo que el *reggae* sea una representación cultural afrocolombiana pero sí es un acercamiento a las expresiones ilustrativas afrodescendientes. A partir del ritmo, instrumentos y letras musicales que evocan la opresión de la población negra en una parte determinada del Caribe, se crea una duplicidad con lo que ha acontecido en nuestro país. Si bien el espacio es diferente –Jamaica en paralelismo con Colombia–, las relaciones circunstanciales y la lucha constante de las negritudes por desear igualdad y respeto son las

mismas. Así pues, este ejercicio de análisis y argumentación a través de un texto musical puede ser un buen ejemplo de visibilización de los afrodescendientes.

Paso a otro ejemplo. La editorial Norma, en su libro de texto titulado *Nuevo castellano Sin fronteras 9*, provee al docente y/o estudiante un listado de obras para crear el centro literario. Dentro de este listado se encuentra recomendado *Changó: El gran putas* de Manuel Zapata Olivella. En adición a esto, el mismo texto académico ejemplifica las formas lingüísticas de los afrodescendientes a partir de la *Canción del Boga ausente* de Candelario Obeso. Este poema está inmerso bajo el título “Evolución de las palabras” (100). Como se evidencia, la sugerencia de Norma por incluir dentro de las lecturas narrativas una novela afrocolombiana es un avance significativo para la guía de los docentes, a pesar de que es sabido que son siempre los mismos libros –no pertenecientes a la literatura afrodescendiente– los que la mayoría de profesores exigen a sus estudiantes para cumplir con las actividades y logros académicos.

Por su parte, Rei Andes Ltda., en su libro *Dinámico – Serie de castellano y literatura – Con el enfoque semántico comunicativo para la educación básica – 9*, incluye diversos momentos que aluden a la cultura afrodescendiente. La editorial tiene un capítulo llamado Poesía indígena y negra en el que invita a los estudiantes a acercarse a este tipo de literatura. Los editores proponen unas preguntas que guían las lecturas de los poemas. Con estas sentencias hay una finalidad de construcción y significación de dichos textos literarios. Inquietudes como ¿sus temas serán semejantes a los temas de los indígenas?, ¿en qué época aparecería la poesía negra en América?, son propuestas por la editorial (48). Pero antes de leer los poemas, Rei Andes relaciona los datos biográficos de sus respectivos autores:

#### **Luis Palés Matos (1898-1956)**

Poeta puertorriqueño. Cultivó la poesía negra de la que es precursor. Escribió *Azalea* (1915), de carácter modernista; tras la evolución hacia una poesía más personal, publicó *Tuntún de pasa y grifería* (1937), recogido con otros libros en *Poesía* (1957). La originalidad del autor está en el ritmo y la música, la vitalidad de su poesía y la sugestión producida por el elemento exótico (48).

#### **Danza negra**

Calabó y bambú.

Bambú y calabó.  
El Gran Cocoroco dice: tu-cu-tú  
La gran cocoroca dice: to-co-tó  
El sol de hierro que arde con Tombuctú.  
Es la danza negra de Fernando Póo.  
El cerdo en el fango gruñe: pru-pu-pú  
El sapo en la charca suena: cro-cro-cró.  
Calabó y bambú.  
Bambú y calabó.

Rompen los junjenes en furiosa ú.  
Los gongos trepidan con profunda ó.  
Es la raza negra que ondulando va  
En el ritmo gordo del mariyandá  
Llegan los botucos a la fiesta ya.  
Danza que te danza la negra se da.  
Calabó y bambú.  
Bambú y calabó.  
El Gran Cocoroco dice: tu-cu-tú  
La gran cocoroca dice: to-co-tó

Pasan tierras rojas, islas de betún:  
Haití, Martinica, Congo, Camerún;  
las papiamentosas antillas del ron  
y las patualesas islas del volcán,  
que en graves son  
del canto se dan.  
Calabó y bambú.  
Bambú y calabó.

El sol de hierro que arde en Tombuctú.  
Es la danza negra de Fenando Póo  
El arma africana que vibrando está  
En el ritmo gordo del mariyandá  
Calabó y bambú.  
Bambú y calabó.  
El Gran Cocoroco dice: tu-cu-tú  
La gran cocoroca dice: to-co-tó.

Luis Palés Matos (49)

Unas páginas más adelante, dicha editorial habla sobre la mezcla de culturas así:

### **La pluralidad cultural americana**

#### **La integración de culturas**

América se convirtió en punto de encuentro de diferentes razas: nuestros indígenas, los españoles y los africanos. Esta multiplicidad de fuerzas étnicas y culturales sumadas con la exuberancia de nuestra tierra formó un mundo rico, heterogéneo y extravagante. Un mundo que suscitaba asombro y expectativa.

El descubrimiento de América causó impacto tanto en el pueblo conquistador como en el conquistado; no solo transformó a las Indias (América) sino también a España, Europa y África. Nuestra literatura es la síntesis de este encuentro de mundos que se unieron hasta formar una cultura pluriétnica y multilingüe (51). [...]

### Cultura afroamericana

En la cultura de América se debe reconocer otro ingrediente étnico-cultural: el africano. Actualmente, se calcula que la población negra constituye el 14% de la que existe en el continente.

Los negros sustraídos brutalmente de sus tierras africanas en la época de la colonización (siglo XVI y XVII), pertenecían en su mayoría a los grupos angola (arará, bamba, carabalí) y nígero-congolés (mondongo, mayombé, mandinga, mina, congo, lucumí, yoruba, malés, ibo...). Los principales asentamientos de negros se registran en las Antillas, América Central y en Sur América (Venezuela, Colombia, Ecuador, Brasil) (52).

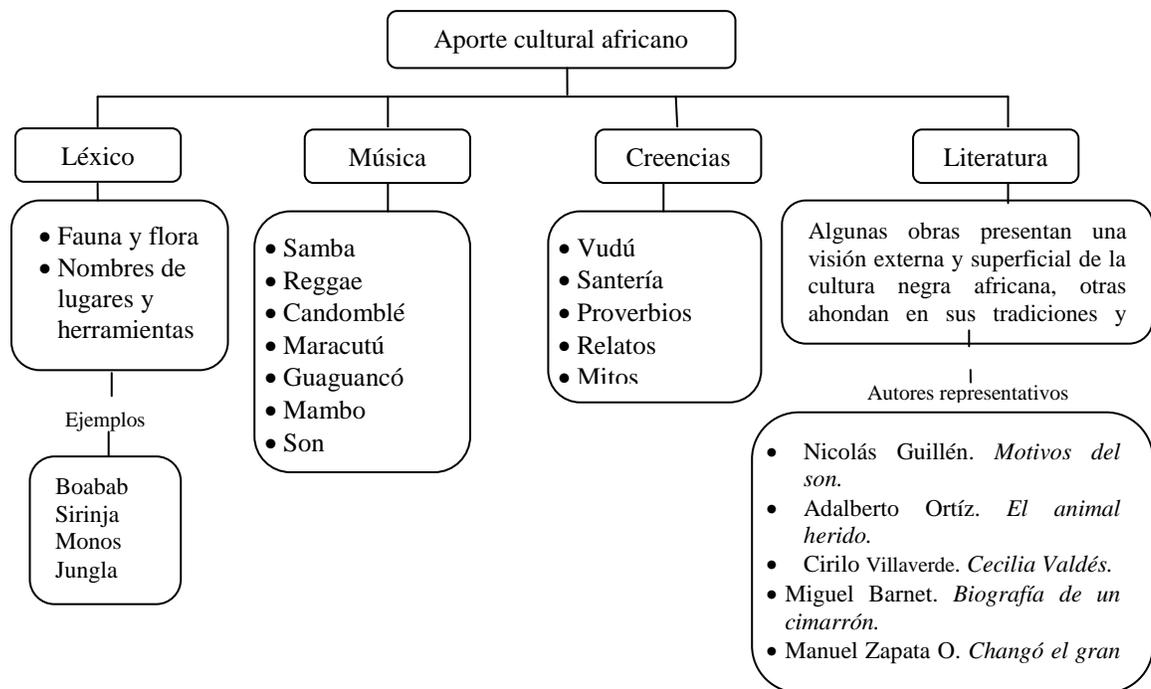


Gráfico 10. Algunos aportes de la cultura africana a Latinoamérica, según Editorial Rei Andes Ltda., grado noveno de educación básica

### Son número 6

Yoruba soy, lloro en Yoruba  
 Lucumí. Como soy un Yoruba de Cuba,  
 Quiero que hasta Cuba suba mi llanto Yoruba,  
 Que suba el alegre llanto Yoruba  
 Que sale de mí.  
 Yoruba soy,  
 Cantando voy,  
 Llorando estoy,  
 Y cuando no soy Yoruba

Soy congo, mandinga, carabalí.  
Atiendan, amigos, mi son, que empieza así:  
Adivinanza  
De la esperanza:  
Lo mío es tuyo  
Lo tuyo es mío;  
Toda la sangre  
Formando un río.  
La ceiba ceiba con su penacho;  
El padre padre con su muchacho;  
La jicotea en su carapacho,  
¡que rompa el son caliente,  
Que lo baile la gente,  
pecho con pecho,  
Vaso con vaso  
Y agua con agua con aguardiente!  
Yoruba soy, soy lucumí,  
Mandinga, congo, carabalí.  
Atiendan, amigos, mi son, que sigue así:  
Estamos juntos desde muy lejos,  
Jóvenes, viejos,  
Negros y blancos todo mezclado;  
Uno mandando u otro mandado;  
Todo mezclado  
San Berenito y otro mandado,  
Todo mezclado;  
Negros y blancos desde muy lejos;  
Todo mezclado;  
Santa María y uno mandado,  
Todo mezclado;  
Todo mezclado  
Santa María;  
San Berenito,  
Todo mezclado  
Todo mezclado,  
San Berenito,  
San Berenito,  
Santa María,  
Santa María,  
San Berenito,  
¡Todo mezclado!  
Yoruba soy, soy lucumí,  
Mandinga, congo, carabalí.  
Atiendan, amigos, mi son, que acaba así:  
Salga el mulato,  
Suelta el zapato,  
Dígale al blanco que no se va:  
De aquí no hay nadie que se separe;  
Mire y no pare,  
Oiga y no pare,  
Beba y no pare,

Coma y no pare,  
Viva y no pare,  
¡El son de todos no va a parar!

Nicolás Guillén (cubano)

Tomado de *Las grandes elegías y otros poemas*

### **Canto a Changó, Oricha facundo**

¡Changó!  
Voz forjadora del trueno  
¡Oye, oye nuestra voz!  
Siéntate descansa tu descomunal falo  
Tu gran útero,  
La vida tenga conciencia de la muerte.  
¡Oye, oye nuestro canto!  
Oye la palabra del Muntu  
Sin el trueno luz de tus relámpagos  
¡Dame tu palabra saliva  
Dadora de la luz y de la muerte  
Sombra del cuerpo  
Chispa de la vida!  
¡Oye, oye nuestra voz!  
¡El tambor ahogado en nuestra sangre  
Habla a nuestros primeros padres!  
¡Changó poderoso!  
¡Aliento de fuego!  
Luz del relámpago  
¡Dame tu trueno!  
¡Oricha fecundo,  
Madre del pensamiento  
La danza  
El canto  
La música  
Préstame tu ritmo,  
Palabra batiente,  
Acomoda aquí tu voz tambor  
Tu ritmo, tu lengua!  
Changó, tu pueblo está unido en un solo grito  
El cervatillo amarrado desde anoche te llama por tu nombre.  
No temblará mi daga cuando corte su garganta.  
No lloramos, ni tememos.  
¡Gran Manga!  
Solo esperamos que nos mantengas unidos  
Como los dedos de tu mano.  
Caiga tu maldición sobre nuestras espaldas  
Renazca en cada herida nueva llama  
Pero revélanos Changó tu rostro mañana  
Hacia donde corre el desconocido río del exilio

Manuel Zapata Olivella (Colombiano) (54-55)

Esta última valoración –la de la Editorial Rei Andes– es un gran ejemplo de lo que se puede hacer para abrir las puertas a la narrativa afrodescendiente y a los contenidos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en los libros de texto escolares. Entonces, no es difícil descubrir que así como hay ausencia de contenidos afrocolombianos, también hay presencia de *pequeños rastros* en algunas editoriales y sus libros de texto.

Me parece conveniente agregar una particularidad que encontré en el análisis de los libros de texto y es que los contenidos afrodescendientes los asumen editoriales de poca o escasa rotación en las escuelas colombianas. Este es el caso de la Rei Andes Ltda., a quien ni siquiera el MEN la relaciona en su catálogo virtual del sitio web *Colombia Aprende*. No se trata, a mi juicio, de resaltar el poco uso de los libros de texto de esta editorial, por el contrario, deseo demostrar que la reducida rotación de sus textos académicos no es resultado de las *malas* propuestas conceptuales que generen atrasos en el nivel educativo de los estudiantes, sino que, por varias razones, las instituciones académicas han aislado a ciertas producciones<sup>38</sup>; como consecuencia, el renombre de las grandes empresas editoriales como Santillana, Norma, Voluntad ha masificado el uso de sus textos escolares.

Preciso advertir que mi última afirmación no sugiere que dichas editoriales son inadecuadas para nuestros estudiantes o que los contenidos son impropios para la educación colombiana, sino que, como he evidenciado, estas casas editoriales no tienen constante presencia de la CEA ni de los autores literarios afrocolombianos. Esta omisión en los contenidos de los textos escolares (afirmación del principio de este capítulo) demuestra el incumplimiento de las políticas educativas colombianas. A mi parecer, esta falta no debería ser tolerada, pues el MEN es muy claro cuando establece el seguimiento e inspección para los materiales educativos<sup>39</sup>, así que mi llamado de atención es para ambas delegaciones: el MEN y las editoriales.

De igual manera, extendiendo a los docentes de Lengua castellana una reflexión hacia los contenidos propuestos en su malla curricular y, también, como mencioné con anterioridad, actualizar –quizá reevaluar–, sus conocimientos del área y así no “pecar por omisión”, ni

---

<sup>38</sup> No sé cuáles serán los motivos pero, para esta investigación, no es necesario aclararlos.

<sup>39</sup> Ver página 45, Marco teórico.

dejar a los estudiantes con insuficiencias y desconocimientos de la prosa narrativa afrocolombiana.

## **4.2 Propuesta didáctica**

La siguiente es la propuesta didáctica para la inclusión de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el área de Lengua castellana –literatura–, caso noveno grado de Educación básica. Este apartado está compuesto por los siguientes puntos: 1) Actuación de la literatura en la educación básica; 2) Descripción del modelo teórico literario aplicado a los textos narrativos afrocolombianos; 3) Sustentación del trabajo por proyectos como estrategia didáctica; 4) Relación de los propósitos específicos de esta propuesta didáctica y los contenidos literarios de la misma; 5) Diseño de la propuesta didáctica compuesta por diez proyectos diferentes que colaborarán en la difusión de la literatura afrocolombiana.

### *4.2.1 La literatura en la educación básica*

El Ministerio de Educación Nacional establece que la literatura es uno de los componentes obligatorios del área de Lengua castellana, ello mencionado en los Lineamientos curriculares de Lengua castellana y los Estándares básicos de competencias del lenguaje. Ahora, es sabido que los Lineamientos curriculares mencionados describen, grosso modo, los contenidos de esta área, pero es en los Estándares básicos en los que se detallan sus componentes<sup>40</sup>. Además de esto, también se estructura el estudio de la literatura en todos los grados de escolaridad. Por ejemplo, en unos grados se reconocen los textos literarios, en otros, sus géneros, más adelante se leen autores colombianos, en otros los latinoamericanos, para luego debatir la relación de la literatura con el mundo. Por su parte, y para obedecer a los Estándares básicos y Lineamientos curriculares, las editoriales segmentan la literatura por periodos, corrientes o movimientos relevantes para la academia. Verbigracia, los textos escolares proponen, por mencionar algunas, las siguientes categorías: literatura precolombina, de la conquista y la colonia, barroco, romanticismo, costumbrismo, realismo, naturalismo, narrativa de la tierra, modernismo, poesía, literatura contemporánea

---

<sup>40</sup> Ir al Capítulo 2, Marco teórico, específicamente las páginas 37 y 38. En ella se describe con más detalle lo que los Lineamientos curriculares y los Estándares básicos de competencias del lenguaje dicen al respecto.

–las que se refieren al caso de octavo y noveno grado, a los que corresponde literatura latinoamericana–.

De la derivación de etapas literarias nace el hecho de que la mayoría de las casas editoriales propongan, sino las mismas, similares fragmentaciones de la literatura, ello evidenciado en la auscultación de los libros de texto aquí descritos y en otros 40 títulos más que no están enlistados pero que pertenecen a los mismos grados escolares y años de publicación. No obstante, hay una duda que persigue a los docentes de esta área y a los estudiantes que pasan, de generación en generación, estudiando los mismos contenidos: ¿por qué siempre se proponen las mismas lecturas, los mismos autores, las mismas obras? Aclaro que esta inquietud no tiene intención de señalar o juzgar a los autores y textos estudiados sino al cercamiento de la literatura latinoamericana, en este caso de grado noveno. Ello lo afirmo porque el listado de autores de textos narrativos latinoamericanos es extenso y no se constriñe a 6 o 10 opciones que inscribe la editorial (por dar alguna cifra). Para evitar este caso, los autores afrocolombianos se unen al listado latinoamericano en representación de múltiples características estéticas y literarias abordadas desde la proyección de la literatura latinoamericana.

De otro lado, la respuesta a este interrogante es esta misma propuesta didáctica con la que deseo demostrar el descuido de algunos académicos y editoriales, quienes excluyen a los autores afrocolombianos de textos narrativos dentro de sus producciones, a pesar de la compilación de algunos de ellos en los manuales y compendios literarios de nuestro país. Ahora bien, este “olvido” puede ser producto de diversos factores: el poco interés de los docentes en el campo de la literatura, la falta de actualización en el área, la escasa publicación de autores afrodescendientes y, posiblemente, el mismo desconocimiento de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Sin embargo, desde mi percepción, no hay razón para que un maestro no se percate de las marginales y/o nuevas expresiones literarias de Colombia y Latinoamérica.

Afirmaré ahora que los autores afrocolombianos no deben ser llevados al aula de clases por la razón de obtener dicha categorización: afrocolombiana. El porqué estudiarlos se atribuye a la marginalidad a la que ha sido confinada desde siempre, a darle voz a los textos

narrativos que tienen la misma riqueza estética que las demás obras literarias y que puede transmitir el mismo goce pasional que cualquier otro escrito similar.

#### 4.2.2 Modelo teórico literario aplicado a los textos narrativos afrocolombianos

Al margen del deleite provocado por los textos literarios y sus historias o versos cautivadores, la literatura debería estar leída por ciertos componentes teóricos que colaboran con el análisis crítico de los estudiantes de educación básica y con sus argumentaciones propuestas a raíz de evidencias encontradas en dichos textos. En mi propuesta, considero, que la *Estética de la recepción* provee a los estudiantes de un conocimiento evaluador para aplicar a las obras literarias. Wolfgang Iser y Hans-Robert Jauss son los teóricos que concretaron la propuesta de la *Estética de la recepción* como un elemento más para la lectura y comprensión de textos narrativos.

En el libro *Prospecting: from reader response to literary anthropology* (1993), Wolfgang Iser menciona que para el lector de textos literarios su significado está condicionado por el texto mismo, pero solo en una forma que permite que el propio lector lo asuma (28). Con estas palabras, Iser comenta que los textos literarios pueden tener o no una intromisión participativa del lector. Sin embargo, y para el estudio de estos escritos en la educación básica, el análisis de los textos literarios será promovido por ellos mismos, por su imaginación. Es sabido que la creatividad y el poder ficcional abundan en los chicos, pero ¿qué es lo que hace que el lector desee continuar con la lectura? Iser responde:

La gente siempre ha tendido a disfrutar el peligro ficcional del mundo de la literatura, le gusta salir de su propia seguridad y entrar en los reinos de pensamiento y comportamiento que no siempre son realizados. La literatura simula la vida, no con el fin de representarla, pero sí de permitirle al lector la participación en ella. Se puede salir de su propio mundo y entrar en otro, donde pueden experimentar los extremos de placer y dolor, sin intervenir en ningún tipo de consecuencias. Es esta falta de consecuencia que le permite experimentar las cosas que de otro modo serían inaccesibles debido a las demandas urgentes de la realidad cotidiana (1993: 29)<sup>41</sup>.

En cualquiera de dichos casos: que la literatura provea al lector un mundo, o que el lector le dé una vida a la obra literaria, los textos narrativos afrocolombianos inscriben con su tinta prosas que repercuten en el contexto colombiano y el contexto mismo nutre a los autores afrocolombianos. Como consecuencia, los estudiantes podrán dialogar con la interpretación

---

<sup>41</sup> La traducción es mía.

de las historias allí leídas y entrecruzarán las realidades vividas por los personajes, autores y los mismos estudiantes colombianos, los que, seguramente, hallarán significados relevantes en los escritos.

Ahora, Iser resume la intervención y relevancia del lector en la significación de los textos literarios al mencionar:

Precisamente porque el texto literario no hace ninguna demanda de la realidad objetiva, se abre una libertad que cada uno puede interpretar a su manera. Por lo tanto, con cada texto se aprende no solo acerca de lo que estamos leyendo, sino también sobre nosotros mismos, y este proceso es tanto más eficaz si lo que se supone que experimentamos no es lo explícito sino que tiene que ser inferido. Una pieza de la literatura que desee ejercer un impacto y por la que se demanda un valor tiene que cumplir con este requisito básico (1993: 29-30).

Estas apreciaciones de Iser tienen varios aspectos notables para la lectura de textos narrativos en la educación básica. El primero de ellos hace referencia a la “libertad” que tiene cada lector para interpretar lo que las letras literarias dicen. El estudiante, con base en sus conocimientos previos y experiencias personales, podrá asimilar el texto de una u otra manera. El segundo, cada texto que leemos nos suministra un conjunto de contenidos que enriquecen la cultura general, la riqueza lexical y la apropiación de narraciones contextuales con el entorno de los estudiantes –esto en el caso de la literatura afrocolombiana–. Un tercer componente relevante de estas afirmaciones de Iser es el conocimiento personal que ayuda a fortificar la lectura de textos narrativos; para el asunto del mismo tipo de literatura, la aprehensión de los relatos afrodescendientes hacen que el estudiante pueda autorreconocerse, pensar en su identidad, en sus tradiciones y culturas ligadas a los ancestros colombianos y africanos, valorar y respetar a los demás.

De igual manera, al analizar los textos narrativos afrodescendientes desde la óptica de la estética de la recepción, el lector, de manera individual, se adentra en la exteriorización de sus vivencias y experiencias cercanas para evaluar los contenidos literarios desde una óptica personal. Así, no se evalúan los escritos literarios con base en un modelo específico –por ejemplo Propp<sup>42</sup>– sino a partir de apreciaciones basadas en sus conocimientos, valores, afectos y demás filiaciones personales que darán significado a las enunciaciones de

---

<sup>42</sup> Vladimir Propp propone el análisis de los cuentos maravillosos a partir de la identificación de 31 funciones existentes en su estructura. Algunas de las funciones pueden ser: el alejamiento, la prohibición, la mutilación o la carencia, la partida del héroe, la misión, la aparición del antagonista, el castigo, la boda del héroe.

los estudiantes y a las obras mismas. Esto tiene dos consecuencias: una, la conciencia personal que el estudiante adquiere al momento de leer una obra literaria y dos, el reconocimiento de que podrá aportar críticas a un texto literario, sin necesidad de ser experto, ya que sus valoraciones son aceptadas dentro de este marco estético. En adición a la conciencia, el estudiante logrará una retroalimentación de los contenidos a partir de las voces de los demás compañeros; es decir, cuando el trabajo analítico y crítico es socializado ante los demás estudiantes, cada uno de ellos podrá nutrirse de aquellas otras perspectivas que, quizá, no habían reconocido, de tal suerte que su ejercicio será mayor, más fructífero que si se pregunta por los personajes principales o apartes del texto literario (inicio, nudo desenlace). Por todos estos componentes (y otros más que explicaré líneas más abajo) es que considero que la estética de la recepción será la más adecuada para el estudio de la literatura afrocolombiana.

#### 4.2.3 El “trabajo por proyectos” como estrategia didáctica

Antes de describir las intenciones del trabajo por proyectos es necesario apuntar lo que Serafín Antúnez y otros mencionan en su libro *Del proyecto educativo a la programación de aula*, en relación con la educación:

- La educación escolar ha de ser una *formación integral y funcional*. Tiene que consistir, por lo tanto, en la adquisición de capacidades de todo tipo: cognitivas, psicomotrices, de autonomía y de equilibrio personal (afectivas), de interrelación personal y de inserción social. En consecuencia, los contenidos escolares no se pueden limitar a los conceptos, sino que también deben incluir procedimientos, habilidades, estrategias y valores, normas y actitudes. La funcionalidad de los aprendizajes hay que entenderla en el sentido en que éstos son asimilados de tal manera que pueden ser utilizados para resolver problemas en contextos diferentes.
- La educación escolar tiene como *función básica la integración social*. Debe entenderse que esta integración social ha de consistir en la construcción de la identidad personal, pero que esta construcción se producen en, y es tributaria de, un contexto sociocultural concreto.
- La educación escolar es, por propia naturaleza, *intencional*. Si, como hemos dicho, la enseñanza escolar se refiere a aquellos contenidos (entendiendo este concepto en un sentido amplio) que requieren ayuda para garantizar que serán aprendidos, es obvio que esta enseñanza obedece a unas intenciones, a unos objetivos. Precisamente para facilitar que las intenciones se puedan materializar, tendremos que planificar y sistematizar nuestra intervención como profesionales (2008: 8-9).

Estas descripciones se suman a todo lo que se ha dicho en otros capítulos y develan la necesidad de incluir metodologías, estrategias y herramientas funcionales para que los estudiantes desarrollen los contenidos en el aula de manera apropiada. Es oportuno ahora comentar lo que significa el trabajo por proyectos:

El trabajo por Proyectos se sustenta en unos principios pedagógicos sólidos y, aun remontándose sus orígenes hace más de medio siglo, hoy, [...] estos tienen una especial vigencia y actualidad. Sin pretender ser exhaustivos citaremos aquellos fundamentos pedagógicos en los que se sustentan:

- El aprendizaje significativo.
- La identidad y la diversidad.
- El aprendizaje interpersonal activo.
- La investigación sobre la práctica.
- La evaluación procesual.
- La globalidad (Díez Romero, 2004: 33)

Cada uno de estos fundamentos pedagógicos tiene un fin determinado que ayuda a la justificación del trabajo por proyectos y a su aplicación. “Un rasgo de los proyectos de aprendizaje que podría adquirir cada vez más significado es el hecho de que los proyectos determinan principalmente un entorno de enseñanza tanto «trans» o «interdisciplinar» como orientado hacia la diversidad de los estudiantes”, según Huber (2008: 74):

El método de proyectos de aprendizaje hace hincapié en la unificación del aprendizaje teórico y práctico, colaboración de alumnos y el incluir elementos de la vida cotidiana en las instituciones de educación.

A diferencia de otros métodos se establece (cf. Frey, 1982) que los participantes en un proyecto de aprendizaje:

- Pueden seguir su interés o intención, pero pueden también aprovecharse de una iniciativa de algún (p.e. un tema, evento, hecho, problema, etc.) dentro del marco curricular;
- pueden ponerse de acuerdo mediante formas particulares de interacción;
- elaboran la idea inicial, desarrollando un área de actividad para todos;
- organizan su trabajo por sí mismos dentro de un espacio determinado de tiempo (entre dos y seis horas hasta un semestre o más);
- se informan mutuamente (en referencia a actividades, condiciones, resultados de trabajo);
- se envuelven con una tarea más o menos abierta, es decir no pre-estructurada;
- resuelven problemas o constelaciones sociales o individuales, que pueden aparecer durante el proyecto;
- determinan metas de trabajo o negocian al menos un marco general;
- desarrollan por sí mismos métodos para enfrentarse con la tarea y sus desafíos;
- tratan de proporcionar sus propias metas;
- se ocupan de situaciones y objetos reales, que se podrían encontrar también fuera del aula y;
- pueden considerar estas situaciones y los objetos críticos con profundidad más de lo que sería posible en la realidad y sin intercambio entre compañeros (Huber, 2008: 73-74).

En adición a ello, Carmen Díez Romero, en su libro *El trabajo por proyectos y la vida cotidiana en la escuela infantil* (2004), menciona:

Cuando se presenta este nuevo modo de programar a un grupo de profesores/as, ésta es una pregunta muy habitual. Podríamos resumir las diferencias más destacadas en los siguientes puntos:

1. Los temas parten de las propuestas e intereses infantiles y no de un tema motivado artificialmente «desde afuera» por el adulto. Así, los temas «surgen», no se «provocan».
2. Se tiene en cuenta lo que ya saben los niños y niñas y lo que quieren saber.
3. La programación primera es provisional y varía en su desarrollo. Precisa, pues, un diseño abierto que se adapte a la evolución de los acontecimientos [...]
4. Los tiempos previstos (a corto y largo plazo) son flexibles y aproximados.
5. Los errores se valoran positivamente como pasos necesarios de todo aprendizaje y no como aspectos negativos a eliminar [...]
6. El Proyecto es un fin en sí mismo y no una excusa para forzar la integración de contenidos. [...] No existe una preocupación por «cubrir» todos los contenidos en cada proyecto, sino más por desarrollar las capacidades necesarias para provocar aprendizajes autónomos. Así la interrelación entre áreas se da de modo natural y no se busca una conexión forzada entre ellas.
7. Priman procesos sobre resultados. La evaluación no se concibe únicamente del resultado final, sino de un modo procesual: al inicio, durante todo el proceso y al terminar el proyecto (34).

He aquí, a mi juicio, una propuesta clara y consecuente con la educación integral y con la activación de procesos cerebrales en el aula de clase. Pero ¿cómo se ejecuta un trabajo por proyectos? Díez Romero (2004: 34) propone las siguientes fases: elección del tema; ¿qué sabemos y qué queremos saber? [...]; comunicación de las ideas previas y contraste entre ellas; búsqueda de fuentes de documentación; organización del trabajo; realización de actividades; elaboración de un dossier, evaluación de lo realizado. Cada una de ellas tiene un significado preciso. Para esta área e intenciones –literatura afrocolombiana y la CEA– se podría pensar en lo siguiente:

- a. Elección del tema: usar la lluvia de ideas, contextualizar los temas literarios y culturales, observar videos y/o documentales, escuchar música, sonidos relacionados con las temáticas, ofrecer manifestaciones artísticas o visitas guiadas a museos que colaboren con la creación de ideas.
- b. ¿Qué sabemos y qué queremos saber?: hacer una mesa redonda, enlistar las respuestas en el tablero, utilizar una urna en la que consignen las respuestas de cada estudiante, dividir el grupo en subgrupos y cada uno de ellos propone respuestas a estas preguntas.

En este paso se proponen actividades y pueden existir microproyectos dentro del proyecto.

- c. Comunicación de las ideas previas y contraste entre ellas: hacer un foro, conversatorio, debate. Emplear las tecnologías de la información y crear un blog o una wiki en la que se justifiquen las ideas particulares de cada estudiante.
- d. Búsqueda de fuentes de documentación: el docente orientará algunos aspectos (bibliografía recomendada, documentos confiables) pues el estudiante tendrá que identificar cuáles son las fuentes para responder a sus necesidades y elegirá el camino. Impulsar la visita a la biblioteca, propiciar la consulta adecuada en internet (esto es páginas confiables, documentos completos).
- e. Organización de trabajo: dividir el grupo en equipos con funciones determinadas, realizar un cronograma de actividades, delegar trabajos individuales con el fin de cumplir el objetivo del proyecto (a pesar de que sean, en algunas ocasiones, labores operativas como grabar, en el fondo el estudiante deberá saber que existen más objetivos que dependen del contenido teórico), pensar en el presupuesto y estrategias que deberán realizar para cumplir con los objetivos, emparentar los resultados y ejercicios que cada subgrupo realice con los objetivos del proyecto, programar reuniones periódicas en la que se informe de las actividades que se han desarrollado. En este orden de ideas, vale la pena aclarar que el docente será orientador, guía y supervisor de lo que los estudiantes realicen; dará forma a las ideas propuestas por sus estudiantes, alimentará con sabiduría y experiencia el trabajo a realizarse y será un constante asesor de los proyectos. La intención es que los estudiantes sean conscientes de sus capacidades al momento de realizar actividades interdisciplinarias y que dialoguen con la literatura.
- f. Realización de actividades: el profesor hará acompañamientos a las salidas de campo, visitas guiadas y demás acciones externas al campus de la institución educativa. Además será el primer colaborador en la consecución de recursos económicos y otras funciones que requieran de la vigilancia de un adulto. En adición a ello, el maestro podrá ser guía en los procesos de reflexión y análisis en una situación dialógica y en las actividades argumentativas que se presenten en el aula de clases.

- g. Elaboración de un dossier: el docente dará las pautas para la redacción de los escritos adecuados, de acuerdo con la pertinencia de género escritural, su estructura, finalidad, extensión, revisión, publicación y demás aspectos relacionados con la escritura y presentación oral del proyecto.
- h. Evaluación de lo realizado: como se ha mencionado en otros apartados, la evaluación no solo se refiere al producto final del proyecto sino al proceso y lo que se ha encontrado en el camino de la realización del trabajo. Como consecuencia, la valoración cualitativa demostrará, para los estudiantes, el cumplimiento de diferentes logros.

Es significativa la importancia que tiene la evaluación de los aprendizajes en el área de la literatura. Sobre ello López Valero dice: “la evaluación se resume en tres criterios, dirigidos a la lectura de textos literarios como fuente de placer, a la producción de textos y a la comprensión de la obra literaria como producto social y cultural” (1998: 112). No obstante, y para efectos de esta propuesta, la evaluación y el proyecto obedecen a la programación de los Estándares básicos de competencias del lenguaje y a los Lineamientos curriculares de Lengua castellana. Esto debido a que las actividades que deben llevarse al aula de clases, se supone, deben corresponder con dichas políticas educativas.

#### *4.2.4 Propósitos específicos de la propuesta didáctica*

Los objetivos detallados de esta propuesta didáctica giran, como dije en el párrafo anterior, alrededor de las exigencias del Ministerio de Educación Nacional, propuestas en los Estándares básicos de competencias del lenguaje y en los Lineamientos curriculares de Lengua castellana. En un capítulo previo se describe con detalle lo que desea el MEN. Para retomar la idea, voy a relacionar lo que los Estándares (1998: 38), para los grados octavo y noveno grado de educación básica, dicen con respecto a los aspectos literarios<sup>43</sup>:

##### *Factor: Literatura*

---

<sup>43</sup> Es importante, además, recordar la información completa que describen los Estándares básicos de competencias del lenguaje en relación con otros factores del área que son esenciales en la enseñanza-aprendizaje de los contenidos: ver el Gráfico 2 del Capítulo 2, Marco teórico, páginas 37 y 38. Ahora, la información que se describe en estos Estándares no hace referencia a la etnicidad. Por tal motivo es que deseo proponer un apéndice a ellos para que sea necesaria, sino obligatoria, la inclusión de los lenguajes étnicos, como los afrocolombianos e indígenas.

*Enunciado identificador:* Determino en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente

*Subprocesos básicos:*

- Conozco y caracterizo producciones literarias de la tradición oral latinoamericana.
- Leo con sentido crítico obras literarias de autores latinoamericanos.
- Establezco relaciones entre obras literarias latinoamericanas, procedentes de fuentes escritas y orales.
- Caracterizo los principales momentos de la literatura latinoamericana, atendiendo a particularidades temporales, geográficas, de género, de autor, etc.
- Identifico los recursos del lenguaje empleados por autores latinoamericanos de diferentes épocas y los comparo con los empleados por autores de otros contextos temporales y espaciales, cuando sea pertinente.

De los factores, enunciados identificadores y subprocesos que los profesores deben tener en cuenta para crear su programa, además de las exigencias que allí subyacen para sus estudiantes, se derivan varias situaciones: a) los estudiantes deberán cumplir con muchos logros representados en diferentes aspectos competentes con el área de lenguaje; b) el trabajo por proyectos se acomodaría exitosamente si se desea hilar la funcionalidad de los contenidos con los logros sugeridos; c) el trabajo con la literatura afrocolombiana no consiste solo en leer y transcribir un resumen, los Estándares demuestran que podrían realizarse otras actividades paralelas; d) los contenidos de la literatura afrocolombiana se identifican con las exigencias de las políticas educativas del área; y e) ningún subproceso valora y exige el uso de textos narrativos afrocolombianos para el desempeño de las habilidades en esta área de estudio.

#### *4.2.5 Contenidos literarios de la propuesta didáctica*

Las referencias bibliográficas que deseo incluir dentro de mi propuesta didáctica han sido seleccionadas debido a la facilidad de adquisición por parte de las instituciones educativas. Como suele comentarse cuando de compilaciones se trata, a la extensa obra literaria colombiana y latinoamericana –necesaria para los grados octavo y noveno de educación básica– debe hacérsele una decantación para llegar a presentar el plan lector del área de literatura; lo que subsume que la elección de los textos, sin quererlo, representa la exclusión de otros que tienen igual calidad estética. Anotaré que más allá de esto, mi intención es proponer un listado de autores y obras afrocolombianas que pueden trabajarse para los dos

grados académicos aquí señalados. No tengo intención de excluir autores, ni más faltaba, ni deseo que se piense que los que no están enlistados no tienen valor literario o no merecen ser conocidos en el ámbito académico, sino que mi plan lector desea trabajar obras que son de fácil acceso por cuanto tienen más rotación en librerías o bibliotecas y así pueden ser compradas o adquiridas en préstamo por los estudiantes.

A partir de este registro, el trabajo investigativo relaciona las obras afrocolombianas más destacadas, la antología poética y de tradición oral de diversos autores del país. Así también, se da una voz a las narraciones de San Andrés y Providencia, quizá un poco olvidadas dentro del canon literario colombiano. Comenzaré pues con la descripción de las obras con base en el orden de aparición dentro de la colección:

1. *La bruja de las minas*, Gregorio Sánchez Gómez, chocoano –Itzmina, 1895-1942–. Novela. Tomo I de la Biblioteca de literatura afrocolombiana. Obra publicada en 1932: “narra la contradicción de los intereses de la empresa minera y el mundo de los trabajadores negros y esclavizados en los socavones de oro” (Ministerio de Cultura, 2010: 42).
2. *Las estrellas son negras* de Arnoldo Palacios, chocoano –Cértegui, 1924–. Novela. Tomo II de la Biblioteca de literatura afrocolombiana. Obra reconstruida en 1948 después de haber sido quemada durante los episodios del Bogotazo:

Novela traducida a varios idiomas, ha sido relativamente ignorada en el inventario crítico de la novela colombiana. La explicación de esta ausencia está en la suposición de que el habla popular, reproducida de manera significativa en los diálogos de ciertas novelas, las afilia al costumbrismo. En realidad Palacios hace que el protagonista, Irra, hable desde el interior de su tragedia. Mediante la interiorización gradual del hambre y la humillación, este se convierte en arquetipo de la tragedia. En las veinticuatro horas que narra la obra, lo que conmueve no es tanto la pobreza sino los estragos mentales que provoca. La parquedad y la maestría de su narración objetiva la ubican en el centro del cambio que entonces se estaba operando en la retórica de la novela colombiana. Hasta el momento no se conocía la experiencia individual e íntima del hambre, convertida en delirio de la conciencia (Ministerio de Cultura, 2010: 45).
3. *¡No give up Maan! ¡No te rindas!* de Hazel Robinson Abrahams, escritora Sanandresana –1935–. Novela. Tomo IV de la Biblioteca de literatura afrocolombiana. La obra tiene versión en español e inglés:

De entrada, la autora manifiesta su intención de narrar el pasado ignorado de las islas. La acción sucede a mediados del siglo XIX, cuando fue abolida la esclavitud. Narra una historia de amor entre una náufraga europea y un mestizo raizal, unión que trasciende el plano individual para volverse símbolo del mestizaje como camino y representación colectiva de una región. En este sentido se considera una novela fundacional (Ministerio de Cultura, 2010: 51).

4. *Vivan los compañeros* (Cuentos) de Carlos Arturo Truque, Chocoano –Condoto, 1927-1970–. Tomo V de la Biblioteca de literatura afrocolombiana. Al respecto de la obra, el Ministerio de Cultura menciona lo siguiente: “Los veinticinco cuentos que componen la breve obra de Truque son reflejo de su carácter rebelde y de su mirada sobre la discriminación social y racial.” (2010: 54).

5. *Cuentos escogidos* (1964-2006) de Óscar Collazos, Chocoano, Bahía Solano –1942–. Tomo VI de la Biblioteca de literatura afrocolombiana. Este escritor recoge en su libro diversos textos publicados en los años mencionados. De esta obra se dice lo siguiente: “Sus cuentos son de filiación realista y entornos urbanos. Incorpora recursos novedosos, técnicas de la narrativa contemporánea, como el *fluir* de la consciencia. Muestra la intimidad de sus protagonistas, pensamientos, sensaciones, sentimientos.” (Ministerio de Cultura, 2010: 57).

6. *Sobre nupcias y ausencias y otros cuentos* de Lenito Robinson-Bent, Providencia, 1946. Tomo VII de la Biblioteca de literatura afrocolombiana. Publica esta obra, la primera para las islas de San Andrés y Providencia, en 1988:

Sus fuentes remotas son las *anancy*, historias que se perpetuaron por tradición oral, traídas desde el continente negro, y los relatos de viajes de hombres de mar que salían a trabajar en la construcción del Canal de Panamá o en aserríos de Centroamérica. Lo escribió en español, utilizando un léxico extraordinario, poco común entre los de su tierra. La muerte es la principal obsesión temática en estos cuentos. Se complementa con el mar, los marineros tatuados, los ancianos, el amor, los nietos criados por abuelos y las ausencias totales. Aparecen en ellos el drama, el prodigio, lo sobrenatural, los sueños y las supersticiones como parte de la cotidianidad (Ministerio de Cultura, 2010: 60).

7. *Cuentos para dormir a Isabella* – Tradición oral afropacífica colombiana, varios autores. Tomo VIII de la Biblioteca de literatura afrocolombiana.

La colección de relatos infantiles de la tradición oral afropacífica colombiana. Fueron recogidos en un paciente y cuidadoso proceso por el investigador Baudilio Revelo y sus hijos Camilo y Carolina. Sus contadores son mujeres y hombres de Buenaventura, Guapi, Timbiquí, El Charco y La Tola. La mayoría tiene entre ochenta y noventa años. Ellos son mineros, agricultores, cazadores, mareños o pescadores de mar. Ellas, folcloristas, profesoras, vendedoras de frutas o mariscos. Recurren al imaginario africano de origen, pero narran en una estructura cercana al cuento de hadas europeo o al relato maravilloso del Medio Oriente. Guardan su dicción propia, hacen una literatura con las características gestuales y teatrales propias de la oralidad. [...] Estas narraciones presentan variaciones fonéticas, morfológicas, sintácticas y léxicas que enriquecen el castellano. [...] Sencillos y comprensibles, estos cuentos se adornan con musicalidad gestual de manos, caderas, pies, boca vibrante. La temática de estos relatos infantiles es eminentemente zoológica (Ministerio de Cultura, 2010: 62-63).

8. *Cantos populares de mi tierra; Secundino el zapatero* de Candelario Obeso. Escritor bolivarense –Mompox, 1849-1884–. Poemas y comedia respectivamente. Tomo IX de la Biblioteca de literatura afrocolombiana. El Ministerio de Cultura dice sobre estas obras:

En 1877 apareció *Cantos populares de mi tierra*, su obra más representativa, en la que el escritor se distancia de la representación del boga hecha desde afuera, desde la visión blanca y andina que lo asimila al paisaje agreste. Obeso valora y dignifica al boga a partir de sus referentes culturales, y otorga una dimensión más profunda a estas gentes y a su entorno. Consciente del valor de la gramática como llave de entrada a la ciudad letrada, domina las reglas del juego literario de su época, como se observa en *Secundino el zapatero*, comedia en verso incluida en esta colección, la cual describe las peripecias y tropiezos del arribismo social. También se sirve del discurso republicano de la ciudadanía como herramienta para reclamar la igualdad social (2010: 66).

9. *Tambores en la noche* de Jorge Artel. Escritor Bolivarense –Cartagena, 1909-1994–. Novela. Tomo X de la Biblioteca de literatura afrocolombiana. Sobre esta obra el Ministerio de Cultura advierte:

Artel fue el primero en abordar desde el verso libre la tradición africana en el país, y en suprimir el exotismo y el estereotipo de la poesía de tema negro. Despertó la problemática, la historia, el canto, el movimiento y la música negra en la lírica colombiana, ya que en las primeras cuatro décadas del siglo XX estos elementos estuvieron ausentes. Expresó dolor, nostalgia y rebelión. Construyó sus versos sobre imágenes sonoras, ya sea de caos con grito, algazara y lloro, o de ritmo con canto, voz, tambor, gaitas, maracas, y sonidos de viento y mar. Sus poemas parecen canciones, son versos escritos para ser tarareados y ponerles música (2010: 69).

10. *Evangelios del hombre y del paisaje y Humano litoral* de Helcías Martán Góngora.

Escritor Caucaño –Guapi, 1920-1984–. Poesía. Tomo XI de la Biblioteca de literatura afrocolombiana. Dos obras de la que se dice esto:

Se le conoció como «poeta del mar» y el mismísimo Neruda lo designó como el autor de los mejores versos marinos que había conocido. Fue leal a la entidad étnica negra, que denominó *Mar negro* en la cual incluía los litorales Pacífico y Atlántico. A sus veinticuatro años se dio a conocer con *Evangelios del hombre y del paisaje*, poemas que revelan su fervorosa lectura de los clásicos españoles de tiempos diferentes como Lope de Vega, San Juan de la Cruz y Rafael Alberti. Le cantó a los esteros, los manglares y ríos del Pacífico, al mundo urbano, a las máquinas, a las infamias de la esclavitud, a los amores perdidos y ganados, a sus familiares. *Humano litoral*, incluido en esta colección, es también un poemario de fondo y forma negrista (Ministerio de Cultura, 2010: 72).

11. *Antología íntima*, Hugo Salazar Valdés. Escritor chocoano –Condoto, 1922-1977–.

Poesía. Tomo XII de la Biblioteca de literatura afrocolombiana. Del escritor y su obra se habla lo siguiente: “Si bien en sus inicios Salazar fue influido por el piedracielismo –escuela del centro del país interesada en pulir versos que sonaran bien–, pronto hizo un giro hacia el verso libre y el lenguaje rítmico y sincopado de la poesía afroamericana. Su obra canta al mar, a la selva y a sus pobladores negros” (Ministerio de Cultura, 2010: 75).

12. *Obra poética*, Pedro Blas Julio Romero. Escritor bolivarense –Cartagena, 1947–. Tomo

XIII de la Biblioteca de literatura afrocolombiana. De su obra dice el Ministerio de Cultura lo siguiente:

Su estética neobarroca y su entramado africano y amerindio dan cuenta de una memoria de resistencia en el microcosmos de Getsemaní, al equiparar este barrio-arrabal de Cartagena con todo el continente americano. En consonancia con la generación *beat*, exalta el cuerpo y sus placeres. El delito de su héroe es ser negro, costeño, hijo natural, proceder de un barrio pobre y, sobre todo, haber soñado un cuerpo. Destaca la condición audaz y guerrera de los rebeldes de la diáspora africana, fundadores de un Getsemaní poblado por héroes trágicos de la cotidianidad (2010: 78).

13. *Cimarrón en la lluvia y Jornadas del tahúr*, Alfredo Vanín. Escritor caucaño

–Timbiquí–, 1950. Poesía. Tomo XIV de la Biblioteca de literatura afrocolombiana. De estas dos obras se asevera:

Los dos libros aquí de nuevo publicados son el primero y el último de su producción poética: *Cimarrón en la lluvia* de 1991 y *Jornadas del tahir* de 2005. En ellos las palabras entregan un territorio de lluvia, vegetación desbordada y ríos de barro y fábula. Ofrecen un mundo de pueblos estancados donde los niños abandonan sus cuerpos desnudos sobre troncos salpicados, y los adultos viven con la piel húmeda y salada, en la incertidumbre absoluta que les viene de sus ancestros esclavizados. Entran en el espacio-tiempo de la memoria ancestral de pueblos que asociaron la imagen de navíos europeos en el horizonte con el terror de la esclavitud. Narran un mar que también lleva y trae barcos de China y Japón, por el que viajan agazapados jóvenes que huyen de la pobreza en busca de una oportunidad en el norte (Ministerio de Cultura, 2010: 81).

14. *Obra poética*, Rómulo Bustos Aguirre. Escritor bolivarenses –Santa Catalina de Alejandría, 1954–. Tomo XV de la Biblioteca de literatura afrocolombiana. Roberto Burgos Cantor menciona lo siguiente: “El croquis poético de Bustos Aguirre se habitó, generoso y evocador, para comprobar que todo está, que la poesía revela y anuncia sin composición de lugar, que desde allí y desde allá se enfrenta la misma agonía, el vacío horizonte y la insomne nada. Y el poeta como un rescatador de restos de naufragio funda la imaginación inacabable de la libertad.” (Ministerio de Cultura, 2010: 84).

15. *Antología de mujeres poetas afrocolombianas*, varios autores.

Tomo XVI de la Biblioteca de literatura afrocolombiana. Al respecto de este compendio el Ministerio de Cultura dice:

Es en el ritmo autóctono de la poética afro en las Américas en donde se escucha la percusión de los tambores africanos y en especial del tambor yoruba. La complementan la utilización de la onomatopeya y palabras musicales inventadas. Con antecedentes en las vertientes de Candelario Obeso, Jorge Artel y Manuel Zapata Olivella, las poetas dan mucha importancia a las tonalidades suaves y fuertes de las letras, así como a los varios sonidos cortos y largos de las vocales. Este ritmo se viene transmitiendo a través de la música y del canto, pues la estructura cantada es dominio de voces femeninas (2010: 87).

Las obras que aquí continúan enlistándose no pertenecen a la Biblioteca de literatura afrocolombiana pero son relevantes para las letras nacionales.

16. *En Chimá nace un santo* y *Chambacú, corral de negros* de Manuel Zapata Olivella<sup>44</sup>.

Santa Cruz de Lorica, Córdoba 1920-2004. Ambas novelas representan las vivencias

---

<sup>44</sup> La Biblioteca de literatura afrocolombiana publica *Changó, El gran putas* de Zapata Olivella. A pesar de ser una obra representativa para nuestras letras afrocolombianas no podría ser propuesta para el estudio académico de estos niveles –grados octavo y noveno– por cuanto la extensión de la obra, superior a 500 páginas, causaría alejamiento con el lector-estudiante. Infortunadamente, las obras extensas no tienen cabida

de los afrodescendientes en contextos determinados. La primera abarca las experiencias religiosas en las que se mezclan los legados africanos y el catolicismo; hechos sociales ocurridos en Chimá y Lorica, municipios de la costa atlántica colombiana. La segunda, es la historia de algunos herederos de la esclavitud con el contexto de Cartagena de Indias; la historia es contada en el marco de la primera mitad del siglo XX. La novela *Chambacú, corral de negros* fue premiada por la Casa de las Américas en el año de 1962.

17. *El mar y tú* – Poesía afrocolombiana, Mary Grueso Romero.

Con esta obra se percibe el amor, la sociedad, el mar, y otros tópicos más de la cultura afrocolombiana.

18. *Cuentos ejemplares*, Miguel Ángel Caicedo Mena, Emilia y Eyda María Caicedo Osorio. *Recuerdos de la orilla*, Miguel Ángel Caicedo Mena. Caicedo Mena fue uno de los principales autores chocoanos –La Troje, Quibdó 1919-1195–. Junto con sus hijas publica el libro *Cuentos ejemplares* que recopila relatos con gran contenido afrocolombiano; su forma y estructura sencilla son agradables para cualquier edad. Por su parte, *Recuerdos de la orilla* es la representación poética de episodios cotidianos de orilleros, rezanderos, lavanderas y demás personajes clave dentro de la cultura afrocolombiana. Su particularidad escritural es tomada de Obeso pues escribe de la misma manera en que se habla. Los escritos son poemas que fácilmente pueden ser cantados.

19. *Entre la tierra y el cielo* de Nina S. de Friedemann y Alfredo Vanín. Cuentos. La compilación de cuentos obedece a múltiples factores vitales connotativos para esta comunidad: las canoas, la esclavitud, las estrellas, la relación con la naturaleza, la amistad, el amor, las leyendas. Son cuentos cortos de fácil comprensión.

---

dentro del currículo académico, como consecuencia propongo dos novelas cortas del mismo autor, las que también tienen relevancia y concordancia con el estudio de los rasgos afrodescendientes.

20. *Literatura popular –Tradición oral en la localidad de El Patía (Cauca)*, Carmen Hortensia Alaix (recopiladora). Esta obra es la colección de coplas y cantos, de diversas temáticas, acostumbrados a cantarse en varios espacios sociales de esta comunidad.

21. *¿Por qué me llevas al hospital en canoa, papá?* de David Sánchez Juliao. En esta novela corta, Sánchez Juliao describe paisajes caribeños de nuestro Atlántico que, al son de música y personajes particulares, logra llevar al autor a una aventura cargada de emociones.

Bien pareciera, por todo lo anterior, que las obras aquí propuestas son conocidas y canonizadas, de cierta manera, por algunos manuales de literatura del país. Reitero que mi intención es trabajar con textos que sean fáciles de conseguir y acordes con la edad de los estudiantes que cursan octavo y noveno grado de educación básica. Tampoco consigno nombres como Raúl Gómez Jattin o Meira del Mar porque son indicados en los libros de texto y referenciados con sus poemas. Asimismo pasa con Gabriel García Márquez quien, a pesar de representar el ambiente costero, no se incluye dentro de esta propuesta didáctica porque, como es sabido, ha sido muy estudiado por su realismo mágico.

Por otro lado, el plan lector para esta propuesta está compuesto por diversos géneros (cuento, novela, poesía) que desean rescatar el contexto histórico, social, cultural de la población afrocolombiana y con ello resarcir el problema de exclusión y racismo en la escuela, el que, quizá, nace por el desconocimiento de la historia de los afrodescendientes en nuestro país. De todos modos, y con cualquiera de dichos géneros y textos, el estudiante podrá reconocer la estética literaria, apreciar la literatura nacional y latinoamericana, analizar su impacto y deleitarse con estas historias.

#### *4.2.6 Desarrollo de la propuesta didáctica*

Inicio la exposición de mi propuesta manifestando que he decidido plantear el *trabajo por proyectos* para el manejo de la literatura afrocolombiana, lo que dista de los ofrecimientos de los libros de texto o textos escolares por cuanto sus unidades temáticas albergan diversos tipos de contenidos y conceptos –que cumplen con los subprocesos de los Estándares

básicos del área– pero que no se conectan entre ellos. Mirándolo así, la creación de una unidad didáctica para uno de estos libros de texto no surte un efecto similar y podría quedar corta cuando la intención de ejecutar un *proyecto* se trata. No obstante, cada maestro lector puede acomodar los contenidos aquí propuestos y espero sea un instrumento enriquecedor para sus trabajos de aula.

Reitero que los *proyectos* nacen por la iniciativa de los estudiantes, sus intereses y aficiones, lo que tal vez diste de mis propuestas –producto de mis suposiciones–, ello indica que algunos proyectos no puedan ejecutarse. Sin embargo, los *proyectos* aquí mencionados cumplen con la totalidad de los *factores* y *enunciados identificadores* que los estudiantes deben desarrollar en su etapa académica de octavo y noveno grado de educación básica, según los Lineamientos curriculares y Estándares básicos de competencias del área. Para el caso de los *subprocesos* –pertenecientes también a estos documentos– unos se cumplen más que otros por las tareas específicas que se desarrollan en cada proyecto. Resumo<sup>45</sup> los *factores* y *enunciados identificadores*:

- *Factor*: Producción textual

*Enunciados identificadores*: Produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos. Produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual.

- *Factor*: Comprensión e interpretación textual

*Enunciado identificador*: comprendo e interpreto textos teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.

- *Factor*: Literatura

---

<sup>45</sup> Los contenidos completos de los Estándares básicos para competencias de esta área y para estos dos grados académicos están transcritos páginas más arriba, en el Capítulo 2, Marco teórico, páginas 37 y 38.

*Enunciado identificador:* Determino en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente.

- *Factor:* Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos

*Enunciados identificadores:* Retomo crítica y selectivamente la información que circula a través de los medios de comunicación masiva, para confrontarla con la que proviene de otras fuentes. Comprendo los factores sociales y culturales que determinan algunas manifestaciones del lenguaje no verbal.

- *Factor:* Ética de la comunicación

*Enunciado identificador:* Reflexiono en forma crítica acerca de los actos comunicativos y explico los componentes del proceso de comunicación, con énfasis en los agentes, los discursos, los contextos y el funcionamiento de la lengua, en tanto sistema de signos, símbolos y reglas de uso.

Ahora bien, ciertas actividades descritas en el *proyecto uno* pueden ser replicadas en los nueve proyectos restantes pues sus contenidos literarios son similares –por pertenecer a la literatura afrocolombiana–. Así que, para mejor comprensión y lectura de las propuestas, inserté en cada proyecto la información necesaria y faltante para su desarrollo y cumplimiento. Es decir, las “Actividades referentes al proyecto”, el resto de datos se asimilan con el *proyecto uno*.

Por otro lado, las ideas consignadas en los *proyectos* podrán ser fragmentadas, aunque trabajadas de manera individual no es lo ideal, pero espero que puedan combinarse las actividades o identificar lo más trabajable para la comunidad académica en la que se desea ejecutar. Sea como fuere, aspiro a que todo sirva de guía para los docentes o instituciones educativas.

La estructura de los proyectos es la que sigue: 1) Nombre del proyecto. 2) Textos narrativos para trabajar. 3) Factor y enunciado identificador inscritos en los Estándares básicos de competencias del lenguaje. 4) Presentación. 5) Duración del proyecto. 6) Actividades

referentes a la lectura<sup>46</sup>. Estas últimas están divididas por categorías necesarias para la motivación a la lectura, el proceso lector y el momento evaluativo. 7) Actividades referentes al proyecto. En estos pasos no se incluye la *justificación* y los *objetivos* por cuanto son los mismos para todos los proyectos: apreciar la literatura afrocolombiana –dentro de la literatura latinoamericana– con razones pasionales y estéticas, estas últimas basadas en la Teoría de la recepción.

### Proyecto uno

- Nombre del proyecto: I Feria afrocolombiana
- Textos narrativos vinculados: *Chambacú, corral de negros y Literatura popular – Tradición oral en la localidad de El Patía (Cauca).*
- Presentación: Este proyecto tendrá como fin realizar una Feria afrocolombiana dentro de la institución educativa, en ella se mostrarán las características literarias, culturales y artísticas de esta región colombiana. A la Feria acudirá toda la población académica.
- Duración del proyecto: Dos meses.
- Actividades referentes a la lectura literaria:
- Antes de la lectura:
    1. Identificar los conocimientos previos de los estudiantes en relación con las comunidades afrocolombiana y afrodescendiente. Para ello, el docente podrá realizar una mesa redonda y preguntar:
      - 1.1 ¿Saben ustedes qué es la esclavitud?
      - 1.2 ¿En Colombia existió la esclavitud?
      - 1.3 ¿Qué conocen de los actos esclavizadores en nuestro país?

---

<sup>46</sup> Quizá cada una de las actividades aquí propuestas puedan desarrollarse en cada hora académica de clase. Algunas de ellas necesitarán mayor tiempo de ejecución. Muchas actividades podrán replicarse para todos los proyectos por cuanto la finalidad es la misma y las lecturas tienen un patrón temático similar.

1.4 ¿Qué saben ustedes sobre los negros de aquella época, vida, costumbres?

1.5 ¿Por qué se pensaba que los negros eran “malos”?

Con estas respuestas los estudiantes tendrán una pequeña noción e inquietudes sobre este tema.

2. Consulta extraclase. Los estudiantes deberán informarse sobre la esclavitud en nuestro país y la vida de la población afrodescendiente de aquella época.
3. Socialización de la consulta. Los estudiantes expondrán –con sus propias palabras– lo que comprendieron de las lecturas hechas sobre la esclavitud. Se tejerán los conceptos y se construirán, entre todos, significados relevantes que luego se evidenciarán con el acercamiento de los textos literarios.
4. Observación de video. Se proyectará el documental “El lado B de la historia, volumen 4 – Son del viaje”<sup>47</sup>.
5. Conversatorio. En este espacio se hará la confrontación de lo que se infería antes de la consulta, después de ella y del apoyo audiovisual. Algunas preguntas guía podrían ser:
  - 5.1 ¿Cuál es la diferencia entre los contenidos expresados en la sesión anterior –antes de la consulta– y lo que han aprendido hasta ahora?
  - 5.2 ¿Qué hay de diferente entre lo que consultaron y leyeron y lo que se proyectó en el video?
  - 5.3 ¿Por qué será necesario conocer estos episodios históricos?
  - 5.4 Hasta este momento ¿qué percepción tienen sobre la población negra en Colombia?
  - 5.5 ¿Qué relación tendrán estas historias con la clase de literatura latinoamericana?
6. Socialización del proyecto. Explicación de lo que se pretende hacer: objetivos; trabajo en equipo; división de las tareas; información, lectura y consulta por parte de todos; producto final; exposición del proyecto.
7. Consulta y creación de esquema. Los estudiantes se acercarán al autor Manuel Zapata Olivella y su contexto histórico-social. La consigna para este ejercicio será: buscar y

---

<sup>47</sup> Trabajo realizado por el Museo Nacional de Colombia y 4direcciones. Documental de treinta minutos de duración en el que, al son de la música, se cuenta cómo llegaron los africanos a nuestro país y qué legado dejaron con su presencia. Las voces de cantoras, rezanderos y músicos son las que dan vida a estas historias. El material está disponible en la página web de 4direcciones, ver información en la bibliografía.

leer de manera crítica y analítica los aspectos relevantes concernientes con la vida (actividades y responsabilidad social y educativa) y obra de este autor. La consulta debe hacerse en diferentes fuentes. Se relacionarán los contenidos y se creará un esquema o graficador textual con la información obtenida.

8. Proyección del documental “Manuel Zapata Olivella el abridor de caminos”<sup>48</sup>.
9. Exposición de la consulta y conversatorio. Después de la confrontación de datos, ellos se pueden socializar a partir de estas preguntas base:
  - 9.1 ¿Quién fue?
  - 9.2 ¿Qué hizo?
  - 9.3 ¿Qué escribió?
  - 9.4 ¿Por qué fue importante para la literatura y la cultura de nuestro país?
  - 9.5 ¿Cómo sería el oficio de escritor en aquél entonces?
  - 9.6 ¿Por qué Manuel Zapata Olivella escribía sobre los negros?
  - 9.7 ¿Por qué será importante leer y saber sobre los negros?, ¿y por qué dentro de la asignatura de literatura?
  - 9.8 ¿Habrá mucha literatura que compendie las historias de los negros?, ¿cómo se imaginan que es?, ¿qué temas tendrá?, ¿qué personajes serán los protagonistas?
  - 9.9 ¿Cuál será el lenguaje empleado por estos autores?
  - 9.10 ¿Cuál podrá ser la concordancia entre esta literatura y la latinoamericana?
10. Exposición teórica. Explicación y ejemplificación de la Estética de la recepción (responsabilidad del docente). Con estas necesidades se leerán las obras.
11. Asignación de la lectura. Presentación del libro *Chambacú, corral de negros*. La consigna para la lectura será: sensaciones, percepciones creadas en los estudiantes; relación con lo que se ha hablado, leído y visto en clase y fuera de ella al respecto de la africanía.

---

<sup>48</sup> Documental dirigido por María Adelaida López, duración 30 minutos, año 2007. Este trabajo se puede encontrar en la página de youtube.com, está dividido en tres partes. Más información en la bibliografía.

- Durante la lectura<sup>49</sup>:

Para responder con este proceso propongo diferentes ejercicios: foro, conversatorio, debate, competencias argumentativas u otro tipo de estrategias que vinculen la oralidad y participación de todos los estudiantes. En el caso de “Preguntas de tipo literal” podrían emplearse estrategias de síntesis como el mapa mental, línea de tiempo, diagrama del pez u otro organizador de ideas<sup>50</sup>.

#### 1. Preguntas de tipo literal:

- 1.1 ¿Cuáles son los personajes principales?, ¿los secundarios?, ¿cuál es la relación entre ellos?, ¿cuáles son las características físicas y actitudinales de dichos actores?
- 1.2 ¿Cuáles son los hechos importantes?, ¿por qué?
- 1.3 ¿Cómo reaccionan los personajes ante tales acontecimientos?
- 1.4 ¿Cuáles son los escenarios comunes de la obra?, ¿cuál es el contexto espacio-temporal?
- 1.5 ¿Cómo inicia la obra? Explicar con sus propias palabras.
- 1.6 ¿Cuál es el lenguaje del autor?, ¿emplea muchos términos desconocidos?
- 1.7 ¿Cuál es el tema de la obra? (costumbrista, urbana, negra o policiaca, terror, amor, )

#### 2. Preguntas de tipo inferencial:

- 2.1 ¿Qué rasgos culturales encuentran en la novela? Ello con base en la consulta y diálogo de las sesiones previas.
- 2.2 ¿Qué podrá pasar con los personajes y los hechos de la obra?
- 2.3 ¿Cómo se relacionan los personajes y el contexto socio-cultural representados en la obra?, ¿hay coherencia entre las características de los personajes y estos escenarios?
- 2.4 ¿Cómo será el final de la novela?
- 2.5 ¿Qué personajes podrían entrar a actuar para resolver los conflictos hasta aquí leídos?

---

<sup>49</sup> Propongo que la lectura de esta y todas las *novelas* de los proyectos cumplan con un cronograma en el que se destinen ciertas fechas para capítulos o apartados específicos. De tal suerte que el profesor pueda constatar el ejercicio lector y de comprensión de los estudiantes.

<sup>50</sup> El docente determinará cuál de las estrategias y preguntas son las necesarias para cumplir con este proceso.

2.6 ¿Quién podrá morir?, ¿de qué manera?, ¿quién se enamorará, casará?

3. Preguntas de tipo analítico-argumentativo<sup>51</sup>:

- 3.1 ¿Qué relación hay entre la obra, los sucesos allí narrados, y lo que se consultó, observó y discutió en clase?
- 3.2 ¿Cómo se representa la vida de los negros en la obra y cómo se percibe en la contemporaneidad?
- 3.3 ¿Por qué escribiría esta obra Zapata Olivella?
- 3.4 ¿Cómo han sentido la narración de los hechos?, ¿qué sensaciones les produce?, ¿cómo perciben lo ocurrido?
- 3.5 ¿Qué episodios les han impactado de buena o mala manera?, ¿por qué?
- 3.6 ¿Por qué creen que suceden esos hechos en la novela?
- 3.7 ¿Con qué personaje se identifican?, ¿por qué?
- 3.8 ¿Qué harían si les ocurriera tal o cual situación (similar a la vivida por uno de los personajes)?, ¿cómo se sentirían?
- 3.9 ¿Cómo se sentirían si los excluyeran de una actividad social como la de la novela?
- 3.10 ¿Qué situaciones de la novela se replican en su contexto social, familiar, académico?, ¿cómo reaccionan ustedes?

• Después de la lectura:

1. Redacción de textos. Construir un escrito argumentativo, de corta extensión, que responda uno o varios interrogantes propuestos para la sesión anterior. Escoger, preferiblemente, inquietudes que lo lleven a la reflexión con su contexto social, que provoquen sensaciones y argumentos personales que lo hagan interactuar con el contenido de la obra y su vida cotidiana.
2. Proyección del documental “Somos más que piel”<sup>52</sup>
3. Sesión artística. Llevar a clase una canción que los identifique con los hechos narrados por el autor del libro y su interpretación personal. Justificar su elección.

En este momento entra al aula de clase la segunda obra: *Literatura popular – Tradición oral en la localidad de El Patía* (Cauca).

---

<sup>51</sup> Estas preguntas también pueden usarse para la actividad “Después de la lectura”.

<sup>52</sup> Trabajo realizado por CEPALC. Duración de 17 minutos.

- Antes de la lectura:
  1. Evaluación de conocimientos previos. El docente dividirá el total de estudiantes en pequeños grupos a los que dará una pregunta específica que deberán responder después de reflexionar, analizar y argumentar entre todos. Algunas de las inquietudes pueden ser:
    - 1.1 ¿Qué saben de literatura oral?, ¿cómo será su representación, sus características?
    - 1.2 ¿Cuáles son los relatos de literatura oral que ustedes conocen?
    - 1.3 ¿Cómo son las historias, sus personajes?, ¿qué temáticas aborda?
    - 1.4 ¿Cuál es la estructura narrativa de la literatura oral?
    - 1.5 ¿Qué representará este género y por qué se llamará así?
  2. Sesión artística. Reproducción de archivos de audio, coplas de la cultura de los estudiantes. Con ellas identificarán, a partir de un conversatorio, los sonidos particulares, las historias y más detalles relacionados con estas narraciones. Luego, se reproducirán sonidos y literatura oral afrocolombiana, los que se pondrán en paralelo con lo escuchado con anterioridad. Con este ejercicio los estudiantes analizarán, argumentarán y construirán significados.
  3. Ejercicio extraclase. Buscar archivos audiovisuales que contengan manifestaciones de literatura oral afrocolombiana. Con esta consulta los estudiantes distinguirán patrones específicos de la literatura oral y tendrán mayor conocimiento de la cultura afrodescendiente.
  4. Redacción de textos. Escribir un texto argumentativo corto en el que haya confrontación de contenidos. Posibles preguntas:
    - 4.1 En los videos buscados ¿cuáles son los rasgos característicos de las manifestaciones orales afrocolombianas?
    - 4.2 ¿En qué se diferencian tales representaciones de las de su cultura (la de los estudiantes)?
    - 4.3 ¿Cuáles son las similitudes y desigualdades entre estos contenidos, los encontrados, con lo que se socializó en la sesión previa?
    - 4.4 ¿Qué les llama la atención de esta expresión oral y literaria?, ¿por qué?
    - 4.5 En nuestro país ¿por qué serán tan diferentes estas representaciones culturales?

- Durante y después de la lectura<sup>53</sup>:
  1. Trabajo en grupo. Cada grupo de estudiantes deberá responder una de estas preguntas concernientes con la obra:
    - 1.1 ¿Cuáles son los objetivos de esta literatura oral?
    - 1.2 ¿Cuáles son sus particularidades?, ¿sus personajes, temáticas?
    - 1.3 ¿Cómo es su estructura narrativa?
    - 1.4 ¿Qué copla los sedujo?, ¿por qué?
  2. Dinámica grupal. Elegir una técnica adecuada para trabajar con el grupo (cantidad de estudiantes y acople de los mismos). Las inquietudes relacionadas con la literatura oral y otros contenidos podrían ser:
    - 2.1 ¿Cómo se tejen los contenidos de esta obra con la anterior (la de Zapata Olivella)?
    - 2.2 ¿Cuáles serán los puntos de encuentro y de desunión de los autores de estas obras?
    - 2.3 ¿Por qué será necesario estudiarse este tipo de textos narrativos en la educación básica?
    - 2.4 ¿Qué tiene que ver estas obras con el contexto social, cultural, educativo, laboral de nuestro país?
    - 2.5 ¿Cuál es la ilación de estas dos obras con la literatura latinoamericana?
    - 2.6 ¿Cómo podría unirse estas narraciones para crear actividades al proyecto?

*Actividades referentes al proyecto*<sup>54</sup>:

- Primera fase, Acceso al conocimiento –leer el mundo–:
  1. ¿Qué tema se va a tratar? Los estudiantes saben, previamente, que el tema del proyecto es la literatura afrocolombiana en relación con otros rasgos culturales,

---

<sup>53</sup> Este proceso puede complementarse con las preguntas empleadas para la anterior obra.

<sup>54</sup> La programación de los proyectos está basada en algunos componentes del Proceso de composición de un texto a partir de la aplicación del Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico del Grupo Didactext. Así pareciera que son tareas disímiles y lejanas –la escritura de un texto y la realización de un proyecto académico– su planificación y ejecución requiere acciones similares que estimulan la creatividad, análisis, revisión y evaluación de las tareas necesarias.

El Grupo Didactext es un grupo de investigación en Didáctica del texto compuesto por profesores universitarios de España, Colombia, Chile y Argentina. Ver más en [www.didactext.net](http://www.didactext.net)  
Estas fases fueron resumidas por la profesora Graciela Uribe Álvarez, PhD. de la Universidad Complutense de Madrid e investigadora del Grupo Didactext.

Las actividades no están distribuidas por sesiones específicas. El profesor podrá ordenarlas como considere.

sociales, estructurados en el formato de Feria. Los componentes de dicha feria serán muestras de geografía, historia, literatura, danza; cada una de las exposiciones tendrá un pabellón diferente, a pesar de esto, la literatura –a través de las coplas– estará en todos los puestos.

Cada pabellón estará conformado por un número igual de estudiantes, quienes se rotarán en las exposiciones al público. La feria estará disponible durante toda la jornada académica, de tal forma que el total de estudiantes de la institución tenga la posibilidad de observarla.

2. Rastrear la información en la memoria, en saberes previos y diversas fuentes documentales (libros, medios de comunicación, amigos, expertos). Para llegar a este punto, los estudiantes estuvieron leyendo, consultando, observando videos documentales, oyendo música tradicional, sintiendo la literatura de estas dos obras leídas, conversando, analizando y haciendo demás actividades que suministraron datos relevantes para la feria. No obstante, los estudiantes deberán estar más documentados, si el docente lo considera, pues cada pabellón tendrá que entregar a sus visitantes un folleto en el que se presenten los contenidos específicos de su subtema. La redacción del escrito debe ser impecable.
  3. Identificar al público. La Feria afrocolombiana está dirigida a todo el plantel de la institución educativa. Con esto en mente, el estudiante sabe cuál va a ser su lenguaje, los ejemplos, las lecturas literarias, las representaciones de danza y la forma de socialización ante el público.
  4. Determinar la intencionalidad. El objetivo de la Feria afrocolombiana es resaltar los valores literarios y culturales de la población afrocolombiana –identificados a través de los dos textos literarios–. Para lograrlo, los chicos deberán hacer una contextualización de esta zona del país.
  5. Inferir para predecir resultados o completar la información. Para este caso, los estudiantes tendrán que realizar hipótesis sobre la presentación del evento, posibles contratiempos que se generen, suplantación de responsabilidades, factores climáticos que alteren la exhibición, preguntas que el público extienda, .
- Segunda fase, Planificación –leer para saber–:

1. Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público. Cada grupo que conforme el stand deberá elegir el contenido de su subtema y duración de la exhibición; asimismo, los chicos identificarán los datos, las coplas e imágenes que se insertarán en los folletos para darse a los observadores.
  2. Clasificar, generalizar y jerarquizar la información para que sea la precisa, tanto en extensión como en función. Esto es para los folletos y para la misma exposición. Los estudiantes tendrán que determinar qué es lo más importante de cada subtema y las representaciones literarias a emitirse para que el público comprenda la intención y los contenidos de la Feria.
  3. Elaborar una secuencia de las ideas principales a partir del listado de las microestructuras que se desarrollarán. ¿Cuál es la información necesaria para el público?, dependiendo del tiempo ¿qué datos deben explicarse?, ¿quién estará a cargo de cada subtema y subdivisión?, ¿cuál es el orden de la exposición? Sobre este último interrogante los estudiantes deben organizar los pabellones, idear el recorrido de los visitantes y así crear una secuencia adecuada de la exhibición.
- Tercera fase, Producción –leer para escribir–: (y en este caso también para exponer)
    1. Distribuir el contenido en grandes unidades informativas. Los estudiantes ya tienen claro que la Feria afrocolombiana estará dividida en cuatro grandes categorías, las que, a su vez, se subdividen en fragmentos destinados a socializar un componente específico. Por ejemplo: en el pabellón de literatura se podrá dialogar sobre los autores, sus obras, las temáticas evidenciadas en los textos narrativos, los géneros textuales. De esta manera, cada stand tendrá subcategorías que indican factores relevantes para la exposición del tema.
    2. Redactar el primer borrador. Para este proyecto, este paso no solo es importante en lo concerniente a la redacción del plegable que se entregará a los visitantes, sino también es equivalente a ensayar la exhibición.

Para este momento los chicos deberán:

      - 2.1 Examinar si la información está relacionada entre sí, tanto entre cada pabellón como entre los subtemas de ellos mismos. Para el texto: cohesión entre los párrafos; además de la cohesión de los datos inscritos y las imágenes.

2.2 Revisar si hay faltas de algún tipo, vacíos en la exposición, dificultades por nerviosismo, bajo volumen de voz. En el texto: género y número entre los términos inscritos en el folleto, erratas en la redacción.

2.3 Evitar repeticiones de palabras, tanto en la explicación oral como escrita. Cerrar la muestra de manera impactante, esto indica que la exposición podrá finalizar con inquietudes hacia los visitantes, datos curiosos, cifras o lecturas literarias que generen intriga a los espectadores. En cuanto al folleto: podrá terminarse con versos de una copla afrocolombiana o con los mismos componentes mencionados con anterioridad.

- Cuarta fase, Revisión:

El docente podrá escuchar, junto con el resto de estudiantes, la socialización de los contenidos de cada pabellón. Se podrá acudir a la co-evaluación, dar sugerencias, cambiar detalles. Propongo fijarse en:

1. Cohesión: ¿hay desorganización de las ideas?, ¿tiene el tono adecuado?, ¿el folleto tiene faltas ortográficas, gramaticales?
2. Coherencia: ¿la información brindada y el texto remiten a un mundo con sentido? Examinar la superestructura ¿el escrito cumple con la estructura de la tipología desarrollada?, ¿hay ideas completas y claras?, ¿los ejemplos son adecuados y las imágenes apropiadas?
3. Intencionalidad: ¿existe adecuación al propósito comunicativo?
4. Informatividad: ¿la información de la exhibición y el texto guarda equilibrio entre lo novedoso y lo previsible? Es decir, se observa una progresión temática: tema (conocido) y rema (nuevos datos); relevante e irrelevante; hechos y opiniones; información general e información particular.
5. Situacionalidad: en el contexto ¿se percibe objetividad o subjetividad en la exposición y en el folleto?, ¿puede ser interesante para cierta población, o solo para el autor?

Después de hallar algunos factores que respondan a estos interrogantes, los estudiantes deberán cambiarlos y practicar para otro ensayo, reescribir el folleto con las correcciones emitidas por el grupo.

## Proyecto dos

- Nombre del proyecto: Cine foro afrocolombiano
- Textos narrativos vinculados: La bruja de las minas, Gregorio Sánchez Gómez. *Cuentos para dormir a Isabella –Tradición oral afropacífica colombiana*, varios autores. Evangelios del hombre y del paisaje – Humano litoral, Helcías Martán Góngora.
- Presentación: El proyecto desea demostrar la ilación de los textos literarios afrocolombianos con algunas proyecciones de cortos y largometrajes con temáticas pares. El cine foro será extensivo a la comunidad aledaña a la institución educativa (barrio) o quizá exponerse en un sector importante de la ciudad (plaza o auditorio principal). Para ello el docente deberá hacer alianzas interinstitucionales o convenios con la Secretaría de educación.
- Duración del proyecto: Tres meses.
- Actividades referentes a la lectura literaria<sup>55</sup>:
- Antes de la lectura:
    1. Identificar los conocimientos previos de los estudiantes en relación con las comunidades afrocolombiana y afrodescendiente.
      - 1.1 ¿Saben ustedes qué es la minería?, ¿cuáles son los tipos de explotaciones mineras en el mundo y en nuestro país?
      - 1.2 ¿Qué saben ustedes sobre la vida, costumbres, representaciones culturales de los afrocolombianos?
      - 1.3 ¿Qué piensan que son las *cuadrillas*?
      - 1.4 ¿Qué serán las cantaoras?
      - 1.5 ¿Cómo creen que es el trabajo del pescador, de las lavanderas, de las parteras?
      - 1.6 ¿Por qué se pensaba que los negros eran “malos”?

---

<sup>55</sup> Recuérdese que las actividades similares al proyecto uno sólo se inscribirán bajo su subtítulo. Si hay necesidad de comentar datos y contenidos diferentes, se hará lo respectivo.

Con estas respuestas los estudiantes tendrán una pequeña noción e inquietudes sobre este tema.

2. Consulta extraclase. Los chicos deberán informarse sobre los temas abordados en clase y sobre la vida de la población afrodescendiente de diferentes épocas.
3. Lectura. Leer el documento “El entable minero: Unidad síntesis de la organización socioeconómica durante la esclavización”<sup>56</sup>.
4. Socialización de la consulta. Los estudiantes expondrán, con sus propias palabras, lo que comprendieron de las lecturas hechas sobre los temas enfrentados en la clase anterior. Se tejerán los conceptos y se construirán, entre todos los estudiantes, significados relevantes que se evidenciarán dentro de los textos literarios.
5. Observación de video. Se proyectará el documental “El lado B de la historia, volumen 5 – Son Prieto”<sup>57</sup>.
6. Conversatorio.
7. Proyección de la película “Hombres de honor”<sup>58</sup>.
8. Debate. Los estudiantes deberán expresar lo que piensan y sienten al respecto de la vida del protagonista de la película, ello desde dos perspectivas: a) a favor de la persona que discrimina al protagonista y b) a favor del discriminado. Después del ejercicio los estudiantes tendrán que emitir sus conclusiones de forma subjetiva, personal.
9. Socialización del proyecto.
10. Consulta del autor Gregorio Sánchez Gómez y su contexto histórico-social.
11. Exposición de la consulta.
12. Exposición teórica. Explicación y ejemplificación de la Estética de la recepción (responsabilidad del docente).

---

<sup>56</sup> Sergio Antonio Mosquera, docente e investigador de la Universidad Tecnológica del Chocó, muestra las labores mineras y agrícolas durante el periodo de la esclavización. Texto disponible en la web de [utcvirtual.net](http://utcvirtual.net). Ver más detalles en la bibliografía.

<sup>57</sup> Trabajo realizado por el Museo Nacional de Colombia y 4direcciones. Documental de treinta minutos de duración en el que, al son de la música, se cuenta cómo llegaron los africanos a nuestro país y qué legado dejaron con su presencia. Las voces de cantoras, rezanderos y músicos son las que dan vida a estas historias. El material está disponible en la página web de 4direcciones, ver información en la bibliografía.

<sup>58</sup> Película dirigida por George Tillman, año 2000. El film está basado en la vida de uno de los principales buzos de los años setenta, el afroamericano Carl Brashear.

13. Asignación de la lectura. Presentación del libro *La bruja de las minas*. La consigna para la lectura será: sensaciones, percepciones creadas en los estudiantes; relación con lo que se ha hablado, leído y visto en clase y fuera de ella al respecto de la minería y la afrodescendencia.

- Durante la lectura:
  1. Preguntas de tipo literal.
  2. Proyección de los documentales<sup>59</sup> “Los sonidos invisibles”<sup>60</sup> y “Self determination”<sup>61</sup>.
  3. Preguntas de tipo inferencial.
  4. Preguntas de tipo analítico-argumentativo:
    - 4.1 ¿Por qué escribiría esta obra Gregorio Sánchez Gómez?, ¿qué deseaba develar con esta narración?
  5. Proyección de la película “Roble de olor”<sup>62</sup>.
- Después de la lectura:
  1. Redacción de textos. Construir un escrito argumentativo, de corta extensión, que responda uno o varios interrogantes propuestos para la sesión anterior. Escoger, preferiblemente, inquietudes que lo lleven a la reflexión con su contexto social, que provoquen sensaciones y argumentos personales que lo hagan interactuar con el contenido de la obra, la película y su vida cotidiana.
  2. Sesión artística. Llevar a clase un video musical que los identifique con hechos narrados por el autor del libro y su interpretación personal. Justificar su elección.

En este momento entra al aula de clase la segunda y tercera obra: *Cuentos para dormir a Isabella – Tradición oral afropacífica colombiana*, varios autores. Y Evangelios del hombre y del paisaje – Humano litoral, Helcías Martán Góngora.

---

<sup>59</sup> Los ejercicios realizados con los documentales pueden ser similares a los propuestos para la observación de las películas. Preguntas contextuales con los estudiantes, con el país, con los hechos.

<sup>60</sup> Documental realizado por Ana María Arango y Gregor Vanerian, producido por ASINCH (Asociación para las Investigaciones Culturales del Chocó). Duración de 37 minutos, año 2007. Puede encontrarse en la web antropologiavisual.net. Más información en la bibliografía.

<sup>61</sup> Propuesta dirigida por Sergio Bent. Duración de 30 minutos. Documental sobre el creole de San Andrés y Providencia.

<sup>62</sup> Película de Rigoberto López Pego. Film cubano que relata el amor de una negra haitiana de clase alta y un alemán, el escenario es Cuba.

- Antes de la lectura:
  1. Evaluación de conocimientos previos.
  2. Proyección de los documentales “La bendita tierra de la maldita vieja”<sup>63</sup> y de “Totumo, el árbol rey del Valle del Patía”<sup>64</sup>.
  3. Sesión artística.
  4. Ejercicio extraclase.
  5. Redacción de textos.
  
- Durante y después de la lectura:
  1. Proyección de la película “Kirikú y la bruja”<sup>65</sup>
  2. Trabajo en grupo.
  3. Dinámica grupal<sup>66</sup>.

Actividades referentes al proyecto:

- Primera fase, Acceso al conocimiento –leer el mundo–:
  1. ¿Qué tema se va a tratar? El cine foro tendrá tema libre, es decir, el público observador podrá encontrar películas, videos musicales y documentales que reflejen la africanía, el africanismo en América Latina y la afrocolombianidad, los rasgos culturales y las vivencias de esta población colombiana. Estas muestras audiovisuales no están encaminadas a una sola temática como danza, música, violencia, amor; sino que los observadores se pueden encontrar una gran mezcla de narraciones.

El cine foro tendrá una duración de cinco días. Cada día estará dividido por las siguientes sesiones: proyección de película y/o documentales, conversatorio, proyección de videos musicales (ellas en cualquier orden). El conversatorio tendrá como invitados a varios estudiantes del grupo. Ellos hablarán, con suma propiedad,

---

<sup>63</sup> Proyección que narra la historia de la vida de Dolores Salinas Cáceres, cantaora de *Las alegres ambulancias* de San Basilio de Palenque. Aquí se puede percibir el cómo las historias personales se convierten en canción.

<sup>64</sup> Realizado por estudiantes de Comunicación Social de la Universidad del Cauca. Es un documental basado en la historia de diferentes prácticas culturales de Colombia, especialmente la que se refiere a la producción del manjar blanco.

<sup>65</sup> Film por Michel Ocelot. Año 1998. Es una película animada que cuenta la historia de Kiriku, africano que debe luchar por la libertad de su pueblo subyugado por la hechicera Karabá.

<sup>66</sup> En adición a las preguntas planteadas se recomienda hacer el tejido narrativo con las piezas audiovisuales, películas y documentales.

sobre los contenidos de tales obras audiovisuales en relación con las obras literarias leídas y la afrocolombianidad.

En adición a ello, los estudiantes deben realizar las siguientes actividades:

- 1.1 Elegir el sitio en que se proyectará el cine foro: ¿en el colegio?, ¿en el barrio?, ¿en una plaza importante de la ciudad?, ¿en un auditorio principal de alguno de dichos sitios?
  - 1.2 Darle el nombre al cine foro, crear el logo y el eslogan.
  - 1.3 Organizar el cronograma de proyecciones y demás actividades.
  - 1.4 Realizar una carta a las autoridades competentes para el préstamo del sitio y de los materiales audiovisuales y mobiliarios necesarios para el cumplimiento de las actividades: computador o dvd, video beam, sonido, silletería.
  - 1.5 Hacer carteles para invitar a los espectadores. Ellos se ubicarán en sitios de concurrencia.
  - 1.6 Acudir a los medios locales de comunicación para promover el evento.
  - 1.7 Redactar los plegables que se entregarán al público. En ellos debe haber una reseña de la película o documental.
  - 1.8 Elegir a los expositores o conferencistas. Debe tenerse en cuenta el tiempo de cada intervención. Las charlas para cada foro deben estar relacionadas con la película y/o documental y la obra literaria. Para esto los estudiantes deben elegir la temática a tratar y converger en los aspectos que de allí se desprenden.
  - 1.9 Planificar todos los detalles del cine foro: los estudiantes encargados del sonido, de la silletería, de la entrega de los plegables, de la recolección de preguntas del público, de los medios audiovisuales, de la organización de los invitados.
2. Rastrear la información en la memoria, en saberes previos y diversas fuentes documentales. Para cumplir con este paso, los estudiantes observarán y analizarán más obras cinematográficas y documentales. Estas son las sugeridas:

<b>Nombre de la obra</b>	<b>Dirección</b>	<b>Año y duración</b>	<b>Sinopsis</b>
Filigrana (Documental)	Álvaro Muñoz Sánchez.	2008	Ganador de la convocatoria DocTv Colombia 2008.
Con la casa al hombro (Documental)	Andrés García y Camilo Pérez	2010 – 52’	Diáspora afrodescendiente en Colombia
Mamá Chocó (Documental)	Diana Kuellar	2010	Vida de Paulina como símbolo del desplazamiento de chocoanos
Historia y música afrodescendiente (Series de televisión para internet)	Afrolatinos	2011	Series cortas para internet que describen las costumbres de todos los afrolatinoamericanos. Ver bibliografía
Negro Che, los primeros desaparecidos (Documental)	Alberto Masláah	2006 – 88’	Narración de la vida de varios afroargentinos
Grandpa (Película)	Edgardo Franco	2006 – 90’	Película panameña que muestra la importancia del abuelo en la constitución familiar
La isla protectora: Aimé Césaire	Euzhan Palcy	1994 – 55’	Vida del poeta Aimé Césaire
Classified people (Película)	Yolande Zauberman	1988 – 55’	Narración de la vida clandestina de los negros en Suráfrica durante el proceso del Apartheid
Memoria de una hija de Oshun (Documental)	María Torrelas	2009 – 73’	Historia de la lucha de una bailarina de camdombe, en Uruguay
¿Qué es de tu vida? (Documental)	Bettina Braun	2004 – 84’	Relato de la vida de dos jóvenes alemanes con raíces africanas
Togetherness supreme (Película)	Nathan Collett	2010	Dos artistas, cansados por la discriminación de su gente, deciden revelarse con su arte ante los políticos de su pueblo
Africa United (Película)	Deborah Gardner-Paterson	2010	Película protagonizada por tres niños que tienen como meta viajar desde Ruanda para llegar al Mundial de fútbol de Suráfrica
Las alegres ambulancias (Documental)	Universidad del Norte y Kymera Producciones	2009	Narración de la historia del grupo folclórico Las alegres ambulancias, cantoras de San Basilio de Palenque. Ver bibliografía
A flote (Documental)	Paola Figueroa	2011 – 27’	Relato del cómo La comunidad del Bajo Atrato se resiste ante la violencia
Bicentenario en Colombia (Documental)	Renzo Devia	2010 – 20’	Historia de los afrodescendientes en nuestro país
Este pueblo necesita un muerto	Ana María Monroy	2007 – 48’	Es la historia de un travesti del Chocó que tiene que luchar por

(Documental)			sus gustos, y padecer por ser negra, pobre y fea. Ver bibliografía
En un lugar de Villapaz (Cortometraje)	César Borregón	2010 – 10’	Narración de cómo Don Quijote llega a una población afrocolombiana. Ver bibliografía
Petronito: semilla de una cultura (Cortodocumental)	Harold Romo	2010 – 4’	Relato de los niños músicos que participan en el Festival musical Petronito Álvarez. Ver bibliografía
Maíz, gestor de libertad	Ministerio de Cultura, Comisión nacional de televisión, Canal 13, Universidad del Cauca,	2010	Documental que muestra la relevancia de este producto para la liberación de la comunidad afrocolombiana del norte del departamento del Cauca. Ver bibliografía
Caribe pop	Señal Colombia - Juan Manuel Buelvas	2011	Seis documentales que evidencian las prácticas culturales del Caribe colombiano
Totó	Señal Colombia – Héctor Francisco Córdoba Castaño	2011	Vida de la cantaora Totó La momposina. Documental ganador del mejor documental, Premios India Catalina 2012
The Help – Subtítulo en español: Historias cruzadas (Película)	Tate Taylor	2011 – 137’	Film que relata la historia de unas criadas afrodescendientes y su importancia en la vida de los blancos
La massai blanca (Película)	Hermine Huntgeburth	2005 – 131’	Historia de una europea que visita la comunidad de los masai, en África. Se enamora de uno de ellos y vive un romance diferente
Dreamgirls – Subtítulo en español: Soñadoras (Película)	Bill Condon	2006 – 131’	Film que narra la historia de tres coristas afrodescendientes dentro del género musical soul
Precious – Subtítulo en español: Preciosa (Película)	Lee Daniels	2009 – 110’	Historia de una joven afrodescendiente quien vive en un estado marginal

Gráfico 11. Listado de algunas obras cinematográficas y documentales con temáticas afrodescendientes

3. Identificar el público.

4. Determinar la intencionalidad.

5. Inferir para predecir resultados o complementar la información.

• Segunda fase, Planificación –leer para saber–:

1. Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público.

Recuérdese que cada proyección tiene un tema diferente. Así que los estudiantes

deben elegir muy bien el material que se emitirá, lo que se dialogará en el cine foro y el contenido que lleven los folletos a entregarse al público.

2. Clasificar, generalizar y jerarquizar la información para que sea la precisa, tanto en extensión como en función. Esto es para los folletos y para la misma intervención den el foro. Los chicos deben tener claro qué es lo que van a decir y cómo lo van a secuenciar, de tal suerte que los espectadores comprendan la relación de los contenidos y la necesidad de conocerlos.
  3. Elaborar una secuencia de las ideas principales a partir del listado de las microestructuras que se desarrollarán. ¿Cuál es la información necesaria para el público?, dependiendo del tiempo ¿qué datos deben explicarse, entretenerse?
- Tercera fase, Producción –leer para escribir–: (y en este caso también para exponer)
    1. Distribuir el contenido en grandes unidades informativas. Los estudiantes saben que el cine foro está dividido por grandes temáticas que se abordarán desde el lenguaje audiovisual, la literatura y la charla ofrecida al público, como consecuencia, la selección de las obras, los lectores y conferencistas debe hacerse con suma precaución.
    2. Redactar el primer borrador. Para este momento los estudiantes deberán:
      - 2.1 Examinar si la información está relacionada entre sí, tanto entre cada proyección como entre los contenidos artísticos de ellos mismos (obra literaria, fílmica y charla del expositor).
  - Cuarta fase, Revisión:
    1. Cohesión.
    2. Coherencia.
    3. Intencionalidad.
    4. Informatividad: ¿la información de la exhibición audiovisual, de la conferencia y del texto guarda equilibrio entre lo novedoso y lo previsible?
    5. Situacionalidad.

### Proyecto tres<sup>67</sup>

Nombre del proyecto: Conversatorio literario y recital poético afrocolombiano, creación de afiches o póster con contenido literario y estético.

Textos narrativos vinculados: *Sobre nupcias y ausencias* y otros cuentos de Lenito Robinson-Bent. *¡No give up Maan! ¡No te rindas!* de Hazel Robinson Abrahams. *Antología íntima* de Hugo Salazar Valdés

Presentación: Los estudiantes tendrán como reto crear un conversatorio en el que se expongan y argumenten las obras narrativas y poéticas de autores afrocolombianos. Estarán basados en la teoría analítica de la Estética de la recepción. El evento será realizado en el auditorio del colegio, los mejores trabajos serán llevados a exponerse en la universidad de la región que tenga programas con énfasis en estudios literarios, sociológicos, antropológicos, estéticos y/o artísticos. En adición a ello, los estudiantes crearán textos argumentativos para ser publicados en una revista regional y diseñarán afiches o póster con contenido literario y estético que refleje una pieza poética de los autores leídos.

Para cumplir con el proyecto el docente deberá hacer alianzas interinstitucionales o convenios con la Secretaría de educación

Duración del proyecto: Tres meses

Actividades referentes a la lectura literaria:

---

<sup>67</sup> Para este y los proyectos restantes se relacionarán sólo las “Actividades referentes al proyecto” y se indicarán los apoyos bibliográficos de documentos, videos, documentales, películas y/o piezas musicales que fortalecerán los temas a desarrollar en cada propuesta.

Para acompañar a los textos literarios de los escritores sanandresanos se recomienda consultar, dialogar, argumentar y escribir sobre la historia del departamento de San Andrés y Providencia; su dialecto: el creole; sus costumbres; cultura; representaciones artísticas y musicales (como el calipso); el capítulo de la esclavitud en esta región y demás aspectos necesarios. En adición a ello, se pueden observar documentales como “En tiempo de luna llena” y “Picknini, niños de las islas: niños del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina”; ambos de Ana Victoria Arias<sup>68</sup>.

Por otra parte, los temas para asistir a la obra Antología íntima, de Hugo Salazar Valdés, pueden variar entre la significación, análisis y relación de: las elegías, las musas, los sonetos y el versolibrismo. Todo ello en conjunto con las expresiones históricas y culturales de la afrocolombianidad<sup>69</sup>.

Actividades referentes al proyecto:

- Primera fase, Acceso al conocimiento –leer el mundo–:
  1. ¿Qué tema se va a tratar? Los estudiantes deben saber que el conversatorio y recital literario tiene como función demostrar la calidad estética y temáticas de las obras narrativas afrodescendientes. Para ello los contenidos pueden relacionarse con base en la duración del evento: uno, dos o tres días.
    - 1.1 Un día: se expondrán las tres obras literarias –analizadas desde algunos tópicos– en conjunto con un documental.
    - 1.2 Dos y tres días: para este caso hay diversas alternativas:
      - 1.2.1 Las obras pueden relacionarse por géneros literarios: un día cuento y novela, y al siguiente(s) se habla de poesía.
      - 1.2.2 El evento estará basado en temáticas literarias: San Andrés y Providencia, afrocolombianidad y expresiones del pacífico sur colombiano.
      - 1.2.3 El cronograma de actividades estará dividido por autores, es decir uno cada día. Si el conversatorio es de una sola jornada o día podría dividirse en

---

<sup>68</sup> Sumado a estas propuestas audiovisuales, puede proyectarse este material: “Investigación submarina”, de Ángela Echeverry Atehortúa y Fernando Riaño; “Mandolina azul” y “Sirenas de las islas”, de Ana Victoria Arias; y “Festival de la Luna verde en San Andrés”, de Camilo Pombo.

<sup>69</sup> Puede trabajarse contenidos anotados en los proyectos previos.

tiempo de exposiciones por fragmentos largos, en los que se exhiban, analicen y argumenten cada autor y su respectiva obra.

1.2.4 El conversatorio se dividirá en temáticas analizadas, por ejemplo, problemas de género (mujer) en la literatura, de la esclavitud, de las prácticas culturales de la afrocolombianidad, de los roles sociales, de la muerte y el amor en la literatura, y un sinnúmero de posibilidades más. Ello depende de los factores encontrados, discutidos, analizados y argumentados por los estudiantes durante los ejercicios en clase. Todo esto surgido a través del marco teórico de la Estética de la recepción.

Estas alternativas pueden acompañarse con productos audiovisuales y representaciones artísticas afrocolombianas. Ello con el objetivo de que el evento no sea tan denso y los espectadores aprendan y se diviertan.

2. Rastrear la información en la memoria, en saberes previos y diversas fuentes documentales (libros, medios de comunicación, amigos, expertos). Sumada a las sugerencias de los anteriores proyectos, los estudiantes podrían acudir a la entrevista, en este caso a expertos de crítica literaria, estudiosos de la literatura que tengan conocimientos sobre las expresiones afrocolombianas.
  3. Identificar al público. El conversatorio puede estar dirigido a: a) los mismos compañeros de clase, b) estudiantes de educación básica secundaria del mismo colegio, c) estudiantes de varias instituciones educativas que pertenezcan a grados de básica secundaria, d) estudiantes universitarios adscritos a programas de ciencias humanas y bellas artes, e) grupos de estudios o de creación literaria.
  4. Determinar la intencionalidad. Como se ha dicho con antelación, el objetivo del Conversatorio y recital poético es demostrar la existencia de textos narrativos afrocolombianos a través de rasgos estéticos y temáticos que son propios de los autores de esta región colombiana.
  5. Inferir para predecir resultados o completar la información.
- Segunda fase, Planificación –leer para saber–:
    1. Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público. Para esta fase los estudiantes deben saber cuáles son los temas que se trabajarán en el conversatorio, quiénes serán los expositores, las ponencias y poemas elegidos,

quiénes leerán los poemas (estos textos deben tener una entonación diferente y su lectura requiere cuidado), cuánto tiempo se llevará cada sesión, lectura y exposición. En adición a esto, los chicos identificarán el contenido que llevarán los afiches o póster publicados en el evento.

2. Clasificar, generalizar y jerarquizar la información para que sea la precisa, tanto en extensión como en función.
  3. Elaborar una secuencia de las ideas principales a partir del listado de las microestructuras que se desarrollarán.
- Tercera fase, Producción –leer para escribir–: (y en este caso también para exponer)
    1. Distribuir el contenido en grandes unidades informativas. Servirá para cada día, sesión, intervención de los participantes, lectura, preguntas del público y demás periodos del conversatorio.
    2. Redactar el primer borrador. Este tiempo no solo se invierte en la creación de los afiches sino también al ensayo del conversatorio.
  - Cuarta fase, Revisión

#### Proyecto cuatro

Nombre del proyecto:	Concierto educativo afrodescendiente
Textos narrativos vinculados:	Obra poética, Rómulo Bustos Aguirre. En Chimá nace un santo, Manuel Zapata Olivella
Presentación:	El evento está destinado a la creación musical de los estudiantes. Los chicos deberán conocer los diferentes ritmos afrodescendientes y afrocolombianos y elaborarán versiones de los poemas o historias narradas en la novela a partir de ritmos de champeta y/o rap. En contraste con ello, los chicos podrán estar inspirados en los relatos de las obras y crearán sus propias piezas musicales.

El concierto se realizará en un punto estratégico de la ciudad o municipio. Los estudiantes estarán acompañados por bandas de reggae, rap, jazz o blues. Para ello el docente deberá hacer alianzas interinstitucionales o convenios con la Secretaría de educación

Duración del proyecto: Tres meses.

Actividades referentes a la lectura literaria:

Estos son los temas que podrían tratarse para el acompañamiento de las obras literarias: Ícaro y otros personajes de la mitología griega en relación con las deidades afrodescendientes y su papel en la cultura afrocolombiana, la poesía, el versolibrismo, la novela contemporánea.

Actividades referentes al proyecto:

- Primera fase, Acceso al conocimiento –leer el mundo–:
  1. ¿Qué tema se va a tratar? Los chicos deben saber que el proyecto expondrá algunas expresiones musicales afrodescendientes. Los estudiantes deben elegir cuáles de ellas serán las que se relacionarán, cómo se emparentarán con videos musicales, con las obras literarias leídas. Para cumplir con este punto, se sugiere dialogar, leer, analizar y escuchar ritmos como: champeta, calipso, reggae, jazz, blues, ska, soul, R&B, dance hall, raggamuffin, rap, soca, choque, reggaetón y otros géneros más que tengan combinaciones de ritmos afrodescendientes con sonidos contemporáneos<sup>70</sup>.

En adición a ello, el concierto podría estar estructurado en dos partes:

- 1.1 Sesión académica: este espacio será de dos horas, ellas se dividirán en tres ponencias que tendrán como tema central los diversos ritmos, instrumentos, influencias y estilos musicales afrodescendientes y afrocolombianos. Se realizará antes del evento musical pero en el mismo escenario.
- 1.2 Sesión musical: posterior a la sesión académica se exhibirán algunos ritmos afrodescendientes interpretados por agrupaciones musicales relevantes de la

---

<sup>70</sup> Para ilustrar con un ejemplo este tipo de ensambles está el caso del conocido grupo Chocquibtown, ganador de un Grammy latino, además de ellos otras agrupaciones y solistas mezclan el currulao con el rap, el pasillo con el reggae y más sonidos que generan cercanía y agrado a los adolescentes.

ciudad. Los géneros sugeridos son: reggae, dance hall, rap, champeta, reggaetón, jazz, blues, soul. Todo ello depende de las bandas, solistas o grupos musicales con buena proyección en la ciudad.

Es de aclarar que en la sesión musical se expondrán las piezas rítmicas creadas por los estudiantes, ellas ensambladas con una pista o con alguna de las agrupaciones participantes.

2. Rastrear la información en la memoria, en saberes previos y diversas fuentes documentales (libros, medios de comunicación, amigos, expertos). Además de lo que se ha sugerido en los proyectos anteriores, para este caso los estudiantes podrían entrevistar a los músicos de las agrupaciones, quienes les brindarán información sobre la historia de los ritmos que interpretan, el objetivo de sus letras, la permanencia de estos géneros en la ciudad, el compromiso de la banda con las artes y con la transmisión de sonidos afrodescendientes.
  3. Identificar al público. El concierto educativo puede estar dirigido a personas de todas las edades, desde niños, adolescentes, hasta adultos. Cualquier espectador puede aprender y disfrutar del evento.
  4. Determinar la intencionalidad.
  5. Inferir para predecir resultados o completar la información.
- Segunda fase, Planificación –leer para saber–:
    1. Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público. Los estudiantes deberán identificar cuáles son los géneros musicales que se van a exponer en el concierto educativo, cómo se relacionarán con las obras literarias leídas, quiénes serán los ponentes, cuáles serán las agrupaciones musicales, qué tiempo tendrán para su participación, cómo intervendrán ellas en relación con la intencionalidad del concierto educativo, cuáles serán las piezas musicales creadas por los estudiantes que serán exhibidas en el evento, quiénes serán los cantantes.
    2. Clasificar, generalizar y jerarquizar la información para que sea la precisa, tanto en extensión como en función. Con la respuesta de las inquietudes el numeral previo, los estudiantes sabrán cómo organizar el evento y cuáles serán los pasos que deben seguir para cumplir con la ejecución del proyecto.

3. Elaborar una secuencia de las ideas principales a partir del listado de las microestructuras que se desarrollarán.
- Tercera fase, Producción –leer para escribir–: (y en este caso también para exponer)
    1. Distribuir el contenido en grandes unidades informativas. Si se decide que el Concierto educativo tendrá la estructura de dos partes diferentes, los estudiantes se distribuirán por los roles necesarios: expositores, lectores, cantantes, presentadores, fotógrafos, periodistas, encargados de logística y demás actores requeridos para que el evento tenga éxito. Con esto en mente, todos los chicos trabajarán con fines diferentes pero a la vez con una meta en común.  
Ahora, por el lado de la redacción de los textos argumentativos que surjan de esta experiencia, los estudiantes determinarán cuáles son los temas de su escrito.
    2. Redactar el primer borrador.
  - Cuarta fase, Revisión.

### Proyecto cinco

Nombre del proyecto:	Teatro al parque, adaptación de cuentos afrocolombianos
Textos narrativos vinculados:	Cuentos ejemplares, Miguel Ángel Caicedo Mena, Emilia y Eyda María Caicedo Osorio
Presentación:	Los estudiantes deberán elegir las narraciones que se adaptarán al lenguaje teatral. El grupo podrá hacer la representación de un solo cuento o se puede dividir la cantidad de chicos en dos o tres subgrupos que hagan su puesta en escena.  La exposición de los ejercicios teatrales se realizará en el parque principal de la ciudad o municipio. Para ello el docente deberá hacer alianzas interinstitucionales o convenios con la Secretaría de educación

Duración del proyecto: Tres meses.

Actividades referentes a la lectura literaria:

Las obras leídas para este proyecto son parte de la cultura afrocolombiana del pacífico sur colombiano, como consecuencia los estudiantes deberán conocer, dialogar, reflexionar y escribir al respecto de la cultura y costumbres de esta región del país.

Actividades referentes al proyecto:

- Primera fase, Acceso al conocimiento –leer el mundo–:
  1. ¿Qué tema se va a tratar? A partir del análisis de las lecturas literarias, los estudiantes elegirán el o los cuentos que serán base para crear el guión teatral. Para este caso los chicos podrían:
    - 1.1 Elegir un solo cuento y entre todos armar el guión
    - 1.2 Elegir varios cuentos que serán representados por grupos de estudiantes. Cada subgrupo tendrá un cuento específico y redactará su guión
    - 1.3 Unir varios cuentos y crear una sola pieza teatral. Con estas conexiones se realizará un collage de la obra de Caicedo y podrán demostrar elementos relevantes de su trabajo literario. Esta estrategia podría ser ejecutada por el número total de estudiantes o dividido por subgrupos, en ambas ocasiones los estudiantes crearán sus guiones

De otro lado, los chicos determinarán la estructura del evento, ello depende de cuántas obras teatrales se expongan. Sea cual fuere dicha estructura los estudiantes deberán relacionar una reseña de la obra literaria.
  2. Rastrear la información en la memoria, en saberes previos y diversas fuentes documentales (libros, medios de comunicación, amigos, expertos). Para este proyecto servirá observar y analizar muchos documentales y videos de expresiones culturales afrocolombianas, además de su lenguaje, vocabulario, modismos y demás detalles lingüísticos y corporales de esta región para que los estudiantes alimenten los personajes que deben estar en escena durante la obra teatral.
  3. Identificar el público. Los chicos determinarán quiénes serán sus espectadores: niños o adultos, esto determinará el tono de las obras teatrales.
  4. Determinar la intencionalidad.

5. Inferir para predecir resultados o completar la información.

- Segunda fase, Planificación –leer para saber–:
  1. Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público. Los chicos deben tener claro qué es lo que van a decir antes de la presentación teatral, quién será el encargado de ello, cuáles serán los presentadores del evento, quiénes actuarán, quiénes estarán detrás de escena, quiénes son los encargados de la logística, y demás roles que cooperen con la realización del evento.
  2. Clasificar, generalizar y jerarquizar la información para que sea la precisa, tanto en extensión como en función.
  3. Elaborar una secuencia de las ideas principales a partir del listado de las microestructuras que se desarrollarán.
- Tercera fase, Producción –leer para escribir–: (y en este caso también para exponer)
  1. Distribuir el contenido en grandes unidades informativas. Este paso no solo sirve para la planificación del evento sino para la creación del guión teatral.
  2. Redactar el primer borrador. En este paso no solo se redacta el guión teatral sino también se ensayan los montajes teatrales.
- Cuarta fase, Revisión

Proyecto seis

Nombre del proyecto:	Muestra de cortometrajes afrocolombianos
Textos narrativos vinculados:	<i>Recuerdos de la orilla</i> , Miguel Ángel Caicedo Mena. <i>Tambores en la noche</i> , Jorge Artel
Presentación:	El proyecto desea mostrar los cortometrajes escritos, realizados, grabados, producidos y socializados por los estudiantes, todo basado en los relatos afrocolombianos leídos en clase.

La socialización de los productos se podrá hacer en el colegio, en otras instituciones educativas del mismo nivel educativo o de educación superior. Para ello el docente deberá hacer alianzas interinstitucionales

Duración del proyecto: Tres meses.

Actividades referentes a la lectura literaria:

Para acompañar a estos textos poéticos se recomienda consultar, dialogar, escuchar, argumentar y escribir sobre la poesía, el versolibrismo, los sonetos, las temáticas poéticas, la cultura y costumbres afrocolombianas, la africanía, África, los dialectos afrodescendientes, los modismos afrocolombianos.

Actividades referentes al proyecto:

- Primera fase, Acceso al conocimiento –leer el mundo–:

1. ¿Qué tema se va a tratar? Los estudiantes tendrán por conocimiento que la Muestra de cortometrajes afrocolombianos tiene diversas temáticas que se acogen a las trabajadas y discutidas en las obras literarias. Como consecuencia, no habrá un solo tema que se exponga sino que todas las proyecciones audiovisuales abordarán la afrocolombianidad. Esto quiere decir que el evento no se ceñirá a una programación que acoja mesas temáticas sino que podría trabajarse en un solo horario. Me explico, las producciones son de corta duración (de dos a quince minutos), por ello la Muestra se realizaría en un solo día o lapso de tiempo específico. La secuencia podría ser:

- 1.1 Presentación de la cultura afrocolombiana, aspectos relevantes de la región afrocolombiana

- 1.2 Exposición de las obras, breve sinopsis de ellas, lectura de poemas y diálogo con las obras audiovisuales creadas por los estudiantes

- 1.3 Exhibición de los cortometrajes

- 1.4 Breve conversatorio sobre los productos hechos por los chicos

2. Rastrear la información en la memoria, en saberes previos y diversas fuentes documentales (libros, medios de comunicación, amigos, expertos). En adición a lo planteado en los proyectos previos, los estudiantes podrán realizar entrevistas a personajes expertos en cine (actores, críticos de cine) y a los que trabajan detrás de

cámaras para que los asesoren en la creación de los cortometrajes (sonidistas, camarógrafos, luminotécnicos y demás profesionales). Estas experiencias pueden lograrse al acercarse, además, a los programas de Comunicación Social-Periodismo de la universidad de la región u otras carreras afines que cooperen con el proceso de la producción audiovisual. Si son escasas las posibilidades para acceder al apoyo de la creación de los cortometrajes se sugiere realizar los productos de manera casera, con videograbadoras o sus propios teléfonos celulares que tengan esta tecnología.

3. Identificar al público. Los cortometrajes pueden estar destinados a cualquier tipo de espectadores, de tal suerte que no haya probabilidad de excluir el material en algún posterior evento departamental o nacional.
  4. Determinar la intencionalidad.
  5. Inferir para predecir resultados o completar la información.
- Segunda fase, Planificación –leer para saber–:
    1. Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público. Para la realización de los cortometrajes los estudiantes tendrán que ser muy suspicaces al momento de crear el guión pues ello limitará, además de la trama, los personajes y su actuación, la locación, los diálogos y demás factores que harán del producto una narración interesante.
    2. Clasificar, generalizar y jerarquizar la información para que sea la precisa, tanto en extensión como en función.
    3. Elaborar una secuencia de las ideas principales a partir del listado de las microestructuras que se desarrollarán.
  - Tercera fase, Producción –leer para escribir–: (y en este caso también para exponer)
    1. Distribuir el contenido en grandes unidades informativas. En un primer momento esta etapa servirá para que los estudiantes creen y redacten el guión del cortometraje. En segundo lugar, la distribución de la información contribuirá para la socialización de los cortometrajes, para el evento en sí.
    2. Redactar el primer borrador. Tanto del cortometraje como de la secuencia ordenada de las partes a desarrollar en la Muestra audiovisual
  - Cuarta fase, Revisión.

## Proyecto siete

Nombre del proyecto: Creación de comerciales literarios y estéticos referentes a la afrocolombianidad

Textos narrativos vinculados: *El mar y tú* – Poesía afrocolombiana, Mary Grueso Romero. *Entre la tierra y el cielo*, Nina S. de Friedemann y Alfredo Vanín

Presentación: El proyecto tiene como finalidad mostrar la creatividad de los estudiantes a partir de la producción de comerciales institucionales televisivos que contengan textos poéticos y adaptaciones de cuentos afrocolombianos, esto con la intención de crear conciencia en la población colombiana y disminuir los actos de racismo y discriminación.

Los productos se proyectarán en las instituciones educativas de la ciudad y del municipio, en las ferias de la región y en los canales de televisión regional. Para ello el docente deberá hacer alianzas interinstitucionales o convenios con la Secretaría de educación

Duración del proyecto: Tres meses.

Actividades referentes a la lectura literaria:

Para garantizar mayor comprensión de los textos poéticos trabajados para este proyecto se podrá leer, escuchar, analizar y debatir sobre el soneto, el versolibrismo, las temáticas poéticas, la afrocolombianidad, el *blanqueamiento*<sup>71</sup>, el acento y los modismos afrocolombianos.

---

<sup>71</sup> El blanqueamiento es un término que se acomoda a ciertos aspectos actitudinales de la afrodescendencia en América Latina. Es el cómo los afrodescendientes adoptan rasgos estéticos, lexicales y comportamentales de los *blancos* para parecerse a ellos y ganar “estatus” en la sociedad. En palabras de Nina De Friedemann: “La huída del negro hacia lo blanco como una estrategia de supervivencia del esclavo libre (...) es un ejemplo de la creatividad en su proceso adaptativo”.

Actividades referentes al proyecto:

- Primera fase, Acceso al conocimiento –leer el mundo–:
  1. ¿Qué tema se va a tratar? Los estudiantes escogerán, después de leer y discutir las obras literarias, el o los temas que se mostrarán en los comerciales. Por ejemplo: aspectos históricos de los afrocolombianos, representaciones culturales (danza, música, religión, medicina), regionalismos y la significación dentro del lenguaje, raíces africanas.
  2. Rastrear la información en la memoria, en saberes previos y diversas fuentes documentales (libros, medios de comunicación, amigos, expertos). Además de las experiencias literarias que deben tener los estudiantes, ellos obtendrán conocimientos sobre los comerciales publicitarios y los de interés social, cuáles son sus objetivos, la duración y otros aspectos más que ayudarán a cumplir con la función de los comerciales educativos. Los estudiantes podrán entrevistar a publicistas y demás profesionales del tema que colaboren con la creación, grabación y producción del material.
  3. Identificar al público. Los comerciales educativos estarán dirigidos a todo tipo de público, desde niños hasta adultos; por lo tanto, su lenguaje debe ser claro y estándar, con imágenes y musicalización adecuada.
  4. Determinar la intencionalidad.
  5. Inferir para predecir resultados o completar la información.
- Segunda fase, Planificación –leer para saber–:
  1. Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público. Los chicos podrán pensar en las siguientes inquietudes: ¿la información provista en los comerciales cumple con el objetivo del proyecto?, ¿los contenidos literarios apoyan la funcionalidad de los comerciales?, ¿los observadores comprenderán la intención del proyecto?
  2. Clasificar, generalizar y jerarquizar la información para que sea la precisa, tanto en extensión como en función.
  3. Elaborar una secuencia de las ideas principales a partir del listado de las microestructuras que se desarrollarán.

- Tercera fase, Producción –leer para escribir–:
  1. Distribuir el contenido en grandes unidades informativas. Este paso ayudará a construir el guión de los comerciales en secuencias organizadas y secuenciales.
  2. Redactar el primer borrador.
- Cuarta fase, Revisión.

### Proyecto ocho

Nombre del proyecto: Muestra musical con instrumentos y ritmos afrocolombianos

Textos narrativos vinculados: ¿Por qué me llevas en canoa, papá?, David Sánchez Juliao. Antología de mujeres poetas afrocolombianas, varios autores

Presentación: Los estudiantes tendrán la visita de músicos que interpreten ritmos afrocolombianos. Ellos harán un foro en el que se socialice el tema y los estudiantes los recibirán con un conversatorio sobre las obras literarias. Los chicos podrán tocar los instrumentos.

El evento se realizará en las instalaciones del colegio.

Duración del proyecto: Tres meses

Actividades referentes a la lectura literaria:

Las obras literarias pueden acompañarse con la lectura, análisis, diálogo y escritura de temáticas relacionadas con la zona Caribe colombiana y la afrodescendencia, la africanía en esta región de nuestro país; la novela y la poesía (estructura y temáticas).

Actividades referentes al proyecto:

- Primera fase, Acceso al conocimiento –leer el mundo–:

1. ¿Qué tema se va a tratar? Para este proyecto los estudiantes no tendrán que hacer una presentación musical sino que, por el contrario, serán observadores y participantes de la muestra artística que los invitados les extenderán<sup>72</sup>. Así que los chicos deberán conocer los detalles de la cultura afrocolombiana (Caribe y Pacífica) y cómo se puede ligar a su narrativa. Como consecuencia, los invitados (músicos y bailarines) les mostrarán un acto artístico y los estudiantes podrán extenderle los conocimientos literarios aprehendidos y cómo se unen con la representación observada. De esta manera, el proyecto se convierte en un diálogo cultural que tendrá como centro la literatura, la música y la danza, en él los artistas invitados podrán leer poemas y los estudiantes podrán acercarse a los instrumentos musicales, tocarlos, sentirlos y bailar.
  2. Rastrear la información en la memoria, en saberes previos y diversas fuentes documentales (libros, medios de comunicación, amigos, expertos).
  3. Identificar al público. Como se mencionó previamente, los estudiantes serán espectadores y participantes activos de la muestra artística, así pues ellos relacionarán los contenidos literarios a un grupo artístico que no conocerá totalmente la narrativa afrocolombiana, con esto en mente deberán usar un lenguaje claro y pertinente. El profesor deberá informar a los estudiantes, con mucha anticipación, quiénes son los invitados, su edad, ya que ellos pueden ser niños, adolescentes o adultos que pertenezcan a un determinado grupo de la ciudad.
  4. Determinar la intencionalidad.
  5. Inferir para predecir resultados o completar la información.
- Segunda fase, Planificación –leer para saber–:
    1. Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público.
    2. Clasificar, generalizar y jerarquizar la información para que sea la precisa, tanto en extensión como en función.
    3. Elaborar una secuencia de las ideas principales a partir del listado de las microestructuras que se desarrollarán.

---

<sup>72</sup> Si el docente puede realizar diversos proyectos, se recomienda que este –el número 8, *Concierto educativo afrodescendiente*– antecediera al 4, así los estudiantes podrían tener mayor información sobre la música afrodescendiente y su fusión con los ritmos contemporáneos.

- Tercera fase, Producción –leer para escribir–: (en este caso para exponer los contenidos literarios)
  1. Distribuir el contenido en grandes unidades informativas. Los estudiantes deberán identificar cuáles son los temas literarios que desean extenderle a los artistas invitados.
  2. Redactar el primer borrador. Este tiempo no solo se invierte en el ensayo de la exposición literaria.
- Cuarta fase, Revisión.

### Proyecto nuevo

Nombre del proyecto:	Exposición de peinados afrocolombianos
Textos narrativos vinculados:	<i>Cimarrón en la lluvia – Jornadas del tahúr</i> , Alfredo Vanín. <i>Las estrellas son negras</i> , Arnoldo Palacios
Presentación:	El proyecto tiene como objetivo afianzar las expresiones culturales de los afrocolombianos con el contexto de los estudiantes a través de un concurso y exposición de peinados de dicha región. Los chicos deberán consultar, observar, estudiar y elegir un tipo de peinado para participar. Deberán buscar a la persona que los peine –afrocolombiana– y lograr que ella les cuente una historia de su región. Dicha narración la pondrán en contraste con los textos literarios leídos y construirán un relato que una ambos escritos.
	El evento se realizará en las instalaciones del colegio
Duración del proyecto:	Dos meses
Actividades referentes a la lectura literaria:	

Para acompañar a los textos literarios propuestos para este proyecto, los estudiantes deberán consultar, leer y discutir sobre las manifestaciones culturales de población afrocolombiana, sus regionalismos y modismos; novela, poesía y cuento (estructura y temáticas), creación literaria (cuento).

Actividades referentes al proyecto:

- Primera fase, Acceso al conocimiento –leer el mundo–:
  1. ¿Qué tema se va a tratar? La exposición de peinados afrodescendientes será la finalidad para conocer aspectos literarios y culturales de esta población colombiana. En el concurso de peinados los estudiantes deberán contar la historia que el o la estilista les narró mientras los peinaba, de esta manera el tema se convierte en una diversidad de posibilidades que abordar. Es decir, los estudiantes pondrán en relación las obras literarias leídas y el relato contado por la estilista, así que el tema será reflexión y conclusión por parte de los chicos.  
Ahora, por parte de la redacción del relato, los estudiantes sabrán que el tema está ligado a la unión de lo leído en clase y lo narrado por la estilista.
  2. Rastrear la información en la memoria, en saberes previos y diversas fuentes documentales (libros, medios de comunicación, amigos, expertos). Además de tener claridad las narraciones literarias leídas y escuchadas, los chicos deben tener claro cuál es la estructura del cuento y cómo es la secuencia de su redacción.
  3. Identificar al público. El concurso tendrá como espectadores a los estudiantes de todos los grados académicos del colegio. Por su parte, el relato creado por los chicos tiene como lector objetivo a jóvenes de su misma edad; sin embargo, y si sus capacidades son mayores, los estudiantes podrán escribir para niños<sup>73</sup>.
  4. Determinar la intencionalidad.
  5. Inferir para predecir resultados o completar la información. En cuanto a la creación del cuento, los estudiantes deben predecir la comprensión e impacto que tendrá el escrito en los lectores u oyentes.
- Segunda fase, Planificación –leer para saber–:

---

<sup>73</sup> Me atrevo a hacer esta afirmación por cuanto la literatura infantil es más compleja de producir debido a la cautela para elegir el vocabulario, el tratamiento del tema, la caracterización de los personajes y demás aspectos literarios que complejizan la elaboración de narraciones infantiles.

1. Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público. Los estudiantes deberán encontrar la relación de uno de los objetivos del proyecto –los peinados afrodescendientes– con las narraciones afrocolombianas leídas y el relato contado por la estilista; todo ello deberá concluir en una respuesta argumentativa de su presentación en torno a la literatura y la cultura afrocolombiana. Por su parte, para la relación de este aspecto con la escritura del relato el estudiante deberá saber qué tipo de información es la que va a incluir en su escrito, cuáles son los personajes, qué diálogos, cómo será la trama, ello como búsqueda de la intención de la narración y el público receptor.

2. Clasificar, generalizar y jerarquizar la información para que sea la precisa, tanto en extensión como en función. Este paso no solo es para los relatos creados por los chicos sino para la socialización del peinado y las historias (¿qué se va a decir?, ¿cómo?, ¿cuál es el orden de la exposición?, ¿qué tiempo hay para la socialización?, ¿se requerirá algún tipo de material para el evento?).

En adición a estos dos aspectos, los estudiantes no deben olvidar que todos harán el trabajo en conjunto que dará éxito al evento.

3. Elaborar una secuencia de las ideas principales a partir del listado de las microestructuras que se desarrollarán. Tanto para la escritura del cuento como para la secuencia ordenada de su exposición de peinado y escrito personal.

- Tercera fase, Producción –leer para escribir–: (y en este caso también para exponer)

1. Distribuir el contenido en grandes unidades informativas.

2. Redactar el primer borrador. Este tiempo no solo se invierte en la creación de los relatos sino también al ensayo de la exposición.

- Cuarta fase, Revisión

### Proyecto diez

Nombre del proyecto:

Creación de huerta con plantas medicinales de tradición cultural afrocolombiana

Textos narrativos vinculados: *Vivan los compañeros*, Carlos Arturo Truque. *Cuentos escogidos*, Óscar Collazos

Presentación: La huerta será construida en las instalaciones del colegio y/o en una zona verde del barrio, ciudad o municipio. Las plantas medicinales que allí se siembren serán elegidas a partir de los conocimientos curativos de los afrocolombianos. Para ello tendrán evidencias escritas en los textos literarios y en las consultas realizadas por los estudiantes.

La huerta proveerá a la comunidad que aceptó su siembra. Para cumplir con este fin el docente deberá hacer alianzas interinstitucionales o convenios con la Secretaría de educación y otras entidades como la CAR (Corporación Autónoma Regional), que cuidará y fortalecerá el proceso cognitivo de los estudiantes.

En adición a lo anterior, los estudiantes redactarán un recetario que contenga las principales ventajas de las plantas medicinales usadas por la población afrocolombiana y varias reseñas que demuestren el poder religioso y cultural que esta población le da a dichas plantas.

Duración del proyecto: Dos meses en adelante<sup>74</sup>.

Actividades referentes a la lectura literaria:

Este par de libros de cuentos podrán ser acompañados con la consulta, lectura, análisis, argumentación y demás ejercicios que se refieran a la cultura afrocolombiana y sus manifestaciones medicinales, artísticas, religiosas. Así como la función, estructura y contenido del recetario como género textual.

---

<sup>74</sup> El “en adelante” se inscribe porque el cuidado y recolección de las plantas es superior a los dos meses. Proceso en el que los estudiantes también deben participar.

Actividades referentes al proyecto:

- Primera fase, Acceso al conocimiento –leer el mundo–:

1. ¿Qué tema se va a tratar? La construcción de la huerta es el macroproyecto que reúne varios microproyectos: conocimiento de las plantas medicinales usadas por la población afrocolombiana, plantas curativas para enfermedades, plantas curativas para mordeduras de animales, plantas empleadas en ritos religiosos, plantas para infusiones. Con estos contenidos ligados a la literatura y tradición afrocolombiana, los chicos podrán encontrar una filiación temática entre las narraciones literarias y la realidad.

Por otra parte, para la elaboración del recetario los estudiantes deben saber que el tema son las plantas medicinales empleadas por los afrocolombianos y, en adición a ello, se adjuntarán reseñas de la relevancia de dichas plantas para esta población.

2. Rastrear la información en la memoria, en saberes previos y diversas fuentes documentales (libros, medios de comunicación, amigos, expertos). Para este paso, los estudiantes podrán, además, entrevistar a afrocolombianos que vivan en su ciudad o municipio para que fortalezcan los conocimientos leídos. En su entrevista podrán preguntar por las recetas empleadas y la relevancia de las plantas para esta comunidad.

Por otra parte, los chicos también podrán acercarse a botánicos y expertos agricultores que cooperen con las instrucciones adecuadas sobre la siembra, cuidado y recolección de las plantas. Esto con la intención de construir el recetario y la misma huerta.

3. Identificar al público. Para el proyecto de la elaboración de la huerta, el público son ellos mismos pues ella será elaborada y cuidada por los mismos estudiantes. Ahora, la construcción de significados y el proceso que deben seguir los chicos a la hora de redactar el recetario debe tener un factor clave que es el lector, ¿para quienes va dirigido el texto?

4. Determinar la intencionalidad.

5. Inferir para predecir resultados o completar la información. Este punto es importante en la elaboración de la huerta pues los estudiantes deben conocer el proceso de sembrado, riego, cuidado, que dependen del factor climático.

- Segunda fase, Planificación –leer para saber–:
  1. Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público. Para la construcción de la huerta, los estudiantes tienen que saber qué tipo de plantas pueden ser sembradas en su región –debido a su altitud y clima–, cuáles de ellas se pueden cultivar, cuáles tipos de plantas pueden favorecer a la comunidad en donde va a ser la siembra (colegio, barrio).  
Para el caso de la redacción del recetario, los chicos deben seleccionar los datos que allí van a consignar, las imágenes adecuadas, la estructura del escrito (esto último pensando en la adición de las reseñas culturales), y otros detalles más que serán necesarios para la comprensión de este cuadernillo.
  2. Clasificar, generalizar y jerarquizar la información para que sea la precisa, tanto en extensión como en función.
  3. Elaborar una secuencia de las ideas principales a partir del listado de las microestructuras que se desarrollarán. Este orden puede ser pensado para el cultivo de las plantas medicinales: ¿cuál es el proceso de la construcción de la huerta?, ¿en dónde se hará?, ¿cuál será su extensión?, ¿qué materiales se requieren?, ¿quiénes serán los encargados de arar, sembrar, regar, recolectar las plantas?, ¿quiénes repartirán las plantas medicinales?, ¿cuáles serán los favorecidos?, ¿cómo será la elección de dichas personas?, ¿qué cantidad de plantas tendrá cada beneficiario?, ¿quiénes continuarán con la huerta? Y otros interrogantes más que auxiliarán a la construcción de la huerta.
- Tercera fase, Producción –leer para escribir–: (y en este caso también para exponer)
  1. Distribuir el contenido en grandes unidades informativas. El recetario podría tener diversos capítulos, aquí la sugerencia de algunos de ellos: introducción, las plantas medicinales para la población afrocolombiana, plantas que curan enfermedades, plantas que curan accidentes caseros, plantas que curan mordeduras de animales, plantas y rituales, recetas gastronómicas.
  2. Redactar el primer borrador.
- Cuarta fase, Revisión

### 4.3 Propuesta para los estándares básicos de competencias del lenguaje

Como lo mencioné en el Marco teórico (páginas 35 y 36), los Estándares básicos de competencias para el lenguaje están basados en los Lineamientos curriculares (para esta situación específica los de Lengua castellana) y desglosan, punto por punto, los logros que los estudiantes deben alcanzar, descritos bajo el subtítulo *Subprocesos*. Para el caso de lenguaje y literatura de octavo y noveno grado de educación básica se menciona el *Factor*: “Determino las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente”. La expresión “obras literarias latinoamericanas” parece abarcar los textos afrodescendientes, no obstante la evidencia mostrada en este informe resaltó que dichos textos no son trabajados con frecuencia en la escuela colombiana. Por lo tanto, los Estándares abrazan toda manifestación literaria y a su vez no lo hacen, pues la enseñanza de la literatura casi siempre excluye las representaciones afrodescendientes.

Pareciera que los Estándares permitieran múltiples opciones literarias para trabajar en las aulas de clase, pero la verdad es que este enunciado ha perjudicado más a la literatura marginal –como es la afrodescendiente– que lo que la ha favorecido. Entonces, reitero, se permite todo y a la vez nada. Por este motivo fue que pensé en la posibilidad de diseñar un apéndice que abarque la literatura afrodescendiente para los grados octavo y noveno. Ahora, en la búsqueda de la solución y en la propuesta de la misma, decidí vincular a los demás grados académicos de la educación básica<sup>75</sup>, eso sí, aclaro que el *Subproceso* obedece al Factor *Literatura*. El resultado es el siguiente:

<b>Grado</b>	<b>Enunciado identificador</b>	<b>Subproceso</b>
Primero a tercero	Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.	Leo fábulas, mitos, leyendas y cuentos de las comunidades afrodescendientes e indígenas y las contrasto con las pertenecientes al resto del país.
Cuarto a quinto	Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y	Relaciono las estructuras y los elementos que componen cada género narrativo y las comparo con la tradición oral

<sup>75</sup> En vista de la misma exclusión de las representaciones literarias de las comunidades indígenas en los Estándares básicos, decidí adicionarlas dentro de mi propuesta. La fila que está resaltada en negrita alude a la propuesta para los grados trabajados en esta investigación.

	entre éste y el contexto.	afrodescendiente e indígena.
Sexto a séptimo	Comprendo obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa.	Leo diversas manifestaciones literarias afrodescendientes e indígenas y comparo las situaciones enunciadas con la realidad del país.
<b>Octavo a noveno</b>	<b>Determino las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente.</b>	<b>Analizo las representaciones de la literatura –oral y escrita– afrodescendiente e indígena y su relevancia en la preservación cultural del país, así como elemento constitutivo para la diversidad literaria latinoamericana.</b>
Décimo a undécimo	Analizo crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal.	Examino y profundizo en la relación de la literatura afrodescendiente e indígena para encontrar tópicos referenciales que aluden a las marcas estéticas literarias y a su contexto de producción.

Gráfico 12. Propuesta del apéndice para los Estándares básicos de competencias del lenguaje del Factor Literatura, educación básica.

Para finalizar, y después de haber extendido mi propuesta para ambos frentes –los proyectos escolares y el apéndice para los Estándares básicos–, es necesario resaltar que el material otorgado a los docentes ha sido pensado para ofrecerse a estudiantes de cualquier parte del país y con cualquier condición económica. De tal suerte que ello colabore con la ejecución de la CEA sin dar un espacio para las dificultades que puedan generarse, como la consecución del material literario y de los fondos y espacios para el desarrollo de cada proyecto, pues la descripción de los detalles mínimos coopera para la resolución de inquietudes y da origen a otras ideas que acompañen dichos proyectos.

Sumado ello, me gustaría enfatizar en el eco que la adición de los componentes afrocolombianos (y también indígenas) a los Estándares básicos de competencias de lenguaje pueda ocasionar en el ámbito académico. Sé que es un poco complejo poder llegar a las puertas de Ministerio de Educación Nacional pero no es imposible exponer estas ideas en diversos congresos y eventos nacionales, para que se repiense en los procesos académicos y en la formación literaria –en este caso– de nuestros estudiantes.

## CONCLUSIONES

Este proyecto de investigación nació en el año 2010 con el objetivo de colaborar con la educación del país a partir de la inclusión de textos narrativos afrocolombianos y así dar cumplimiento a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Pues bien, a partir de la ejecución de mi plan de acción evidencié varios factores, previstos o no, que afectaron el resultado de la misma investigación. Enunciaré, entonces, cuáles fueron las circunstancias positivas y negativas halladas en el transcurso de este proyecto.

Fue una agradable sorpresa encontrar un aceptable número de investigaciones socioculturales, antropológicas, históricas, lingüísticas, gastronómicas, literarias y demás, relativas a la afrodescendencia, no solo producidas en Colombia sino también en otras regiones latinoamericanas. Esta evidencia no es síntoma de la exaltación de las poblaciones negras (estudios incrementados en los últimos años) sino de la preocupación de la comunidad investigativa y otros estamentos gubernamentales quienes, desde hace varias décadas, se han interesado por el rescate y valoración de las comunidades afrodescendientes con la intención de visibilizar sus prácticas culturales como cuota relevante en la construcción de nación e identidad<sup>76</sup>.

Al lado de estas prácticas investigativas, las políticas educativas, como lo describí en este informe, construyeron y decretaron la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en todas las instituciones educativas del país, no obstante, descubrí que varios centros formativos –en adición a personal administrativo y docente– afirman no conocer esta política y, por ende, no implementarla en sus clases. Esta evidencia no solo fue hallada en la educación básica sino también en la superior. Al respecto, manifiesto que no sirve de mucho tener unas reglamentaciones establecidas si no hay aprehensión de las mismas por parte de la comunidad en cuestión. Es por esto que la CEA se convierte en un “adorno” más o en una exigencia olvidada. Claro que esta afirmación no cobija a todo el personal educativo porque, como bien dije, no todos asumen el desconocimiento de la CEA, otros funcionarios, docentes y estudiantes afirman haber escuchado sus objetivos pero no encontrar interés en su aplicación o, peor aún, expresan: “sé de qué se trata pero el

---

<sup>76</sup> Para más información bibliográfica remítase a *Afrodescendientes en Colombia– Compilación bibliográfica*, de Restrepo Eduardo y Rojas Axel (2008).

colegio no nos obliga a dar esos contenidos, mejor para nosotros porque no hay necesidad de llenar más documentos y es menos papeleo”<sup>77</sup>; creo indiscutible que esta posición pretende dar la espalda a una evidencia clara de la poca estimación de la diáspora africana y su legado a la cultura colombiana. Quizá esta perspectiva puede ser producto, incluso, del mismo racismo que aún se siente en la comunidad en general.

Deseo distinguir que la respuesta de los actores mencionados me inquietó hasta el punto de preguntarme ¿quién audita el cumplimiento de las políticas educativas?, ¿acaso es la Secretaría de Educación, Municipal o Departamental, la encargada de velar por la obediencia de esta y otras normas nacionales?, ¿o será el Ministerio de Educación quien delega a un ente en particular para que acuda a las instituciones de educación y compruebe el contenido de su PEI? La respuesta está en la Ley General de Educación. En su Título VIII – Dirección, administración, inspección y vigilancia, se decreta que el Ministerio de Educación Nacional será el encargado de velar por el cumplimiento de la ley y los reglamentos sobre educación (Artículo 148), a través de un representante nombrado por él mismo (Artículo 149). Así también, una de las funciones de la Secretaría de Educación Departamental es evaluar el servicio educativo en los municipios, según el Artículo 151, de la misma manera como le corresponde a la Administración Municipal de la Educación, manifestado en el Artículo 153 de la misma Ley. Esta descripción asegura que puede haber tres estamentos que sigan y examinen la calidad de nuestra educación, pero, quizá, al momento de evaluar el centro educativo se exijan ciertos parámetros y otros se olviden o, dichos estamentos deleguen tales exámenes y ninguno los realice, como acontece con la comprobación de la ejecución de la CEA.

Otro ejemplo de la vigilancia de la educación la comprobé con la validación del material educativo. En el instante en que me acerqué a los libros de texto escolares evidencí que los autores de literatura afrocolombiana no son tan publicados en estos recursos educativos. Tan solo el 10% de los textos escolares cuentan con referencias exactas de la literatura afrodescendiente, es decir, notas o reseñas que cubren publicaciones caribeñas –las Antillas y la costa Atlántica, en el caso colombiano– lo que excluye con totalidad a las

---

<sup>77</sup> Respuesta enunciada por un docente de educación básica de una institución privada de la ciudad de Armenia – Quindío.

manifestaciones literarias de la población Pacífica de nuestro país. Ahora, solo el 5% de la totalidad de los libros de texto analizados en esta investigación publicaron datos concernientes, con exactitud, a la literatura afrocolombiana. Estos resultados tienen dos vertientes: 1) que el material educativo no provee todas las realidades literarias, lo que sesga la educación de nuestros estudiantes<sup>78</sup>; 2) que las temáticas afrocolombianas no están relacionadas dentro del resto del material de los libros de texto, es decir, no se encuentran lecturas que expliquen o suministren datos de la cultura afrocolombiana para explicar las tipologías textuales, los lenguajes publicitarios o aplicar ejercicios de comprensión de lectura o, cuando hay referencia de ella se muestra de manera peyorativa o describiendo realidades que crean tipificaciones marginales<sup>79</sup>.

A un lado de estas realidades debo mencionar las evaluaciones hechas a los estudiantes. El ICFES realiza las pruebas SABER quinto, noveno y undécimo grado, todas con los objetivos, entre otros, de conocer las competencias de los estudiantes en las áreas básicas (lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, filosofía e inglés), evaluar a las instituciones educativas y ser la base para los estudios de carácter cultural y social de nuestro país. Sobre esto hay mucho que comentar si lo miro desde la finalidad de esta investigación, acaece, no obstante, que para el caso de lenguaje, el ICFES valora la competencia comunicativa, primordialmente, en ciertos casos desde el análisis de fragmentos de textos literarios, ninguno de ellos provenientes de escritores afrocolombianos<sup>80</sup>. Puedo inferir que, quizá, la elección de los contenidos de los textos escolares se dirige a colaborar con lo que se evalúa en las pruebas de estado (SABER ICFES); como derivación, todas las temáticas desarrolladas en la educación básica, y superior también se encaminan a cumplir con esta intención.

---

<sup>78</sup> Al demostrar sólo algunos acontecimientos históricos y literarios ocurridos en Colombia y Latinoamérica se omite toda la verdad de los hechos y se informa a medias. El ejemplo de esta afirmación está en las diversas líneas de tiempo que Santillana diagrama, en su libro de texto *Español y literatura 8*, para comprobar el estado de la literatura en relación con los momentos relevantes de Latinoamérica y el mundo, Anexo 4.

<sup>79</sup> Para este caso deseo mencionar los talleres de los libros de texto *Procesos del lenguaje 8* y *Señales 9, Comprensión lectora – Pruebas ICFES*, en ellos se describe la pobreza de Buenaventura y la inanición de África, Anexo 5.

<sup>80</sup> Ver Anexo 6. El taller inscrito en este libro de texto escolar corresponde a la edición de *Señales 9, Comprensión lectora – Pruebas ICFES*. Todos los ejercicios de este libro tienen la estructura similar y ninguno contiene obras literarias afrodescendientes.

De otro lado, y a propósito de los contenidos de los libros de texto, reitero –como lo hice en su respectivo momento (página 60)–, que las explicaciones relacionadas con movimientos y estéticas literarias exponen características que pueden asumir algunas obras literarias afrocolombianas y que no son referenciadas por causas desconocidas, reitero varias de ellas, ya dichas también: la poca importancia de esta literatura para los editores de los textos escolares, el desconocimiento de escritores relevantes que manifiesten las estéticas literarias afrocolombianas, la falta de creatividad para vincular dicha literatura en los ejercicios propuestos y el deseo de trabajar por la respuesta de las pruebas SABER ICFES.

Continuaré la exposición de las conclusiones mencionando la relación de la literatura afrocolombiana con los objetivos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Como he evidenciado, las obras elegidas para esta investigación cumplen con la aplicación de tales objetivos, pues las temáticas abordadas por los escritores afrocolombianos ofrecen bienestar y exaltación de esta cultura.

Aquí he de referirme también a la literatura afrocolombiana. Ella ha contado con la fortuna de tener una publicación de calidad –y con una bonita edición– a partir de la compilación del Ministerio de Cultura, con apoyo del Banco de la República, denominada *Biblioteca de literatura afrocolombiana*. Esta evidencia muestra la relevancia que tienen las letras afrodescendientes para la cultura de nuestro país y que, al ser una publicación donada a la Red nacional de bibliotecas públicas, las Casas de cultura, los Centros de investigación y la población, en general, podrán tener acceso a su lectura. Lo cierto es que la extensión de estas obras no se cumple en su totalidad. Para el caso de Armenia y el Quindío, la Biblioteca de literatura afrocolombiana solo está disponible en las Bibliotecas públicas municipales y no en los otros centros de extensión que provee el Ministerio de Cultura. Además, este detalle cierra el número de lectores, pues tal Ministerio quizá no previó la cantidad de ejemplares de la edición. Me explico, la Biblioteca de escritores afrocolombianos tiene 18 títulos diferentes –cada uno con un solo ejemplar– lo que no da chance de trabajar una sola obra con los cincuenta o sesenta estudiantes de un curso, no todos pueden seguir la lectura en casa al mismo tiempo. Esto sigue marginando la literatura afrocolombiana en el aula de clases ya que los docentes recurrirán a obras literarias que

puedan ser adquiridas por los estudiantes o prestadas, en gran número, por las bibliotecas del colegio y/o la Biblioteca Pública municipal.

Algo similar acaece con el resto de textos literarios afrocolombianos. Al principio de esta investigación pretendí trabajar con un número amplio de obras o, mejor aún, con autores afrocolombianos que no fuesen tan reconocidos en nuestro país. No obstante, me encontré con la dificultad de la adquisición de dichos textos. No fue fácil enfrentarme a la realidad de la ausencia de literatura afrocolombiana en las bibliotecas municipales, en las instituciones de educación, de cualquier ciclo, de la ciudad, en las librerías formales e informales<sup>81</sup>; lo que no sucedió en las bibliotecas personales de lectores –habituales o no– conocidos, quienes me ofrecieron en préstamo varias obras obtenidas en sus viajes al Pacífico o Caribe colombiano, algunas más conocidas que otras pero que colaboraron con la mitigación de esta dificultad. Otro aporte relevante fue el de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República, ella tiene en su haber un buen número de obras literarias y colecciones documentales afrocolombianas que soportan la existencia de la diversidad temática y estilística de los títulos en cuestión.

Debo admitir que el difícil hallazgo de las obras literarias afrocolombianas perjudica la lectura de las mismas en la escuela pues es sabido que los docentes del área proponen ciertos títulos –sean los mismos de siempre, diferentes, atractivos y/o contemporáneos– con base en la adquisición y rotación de ellos en las librerías de la ciudad. Es por esto que autores como Juan Zapata Olivella o Miguel Ángel Caicedo no podrán ser incluidos en el plan lector, quizá tampoco podrán serlo Manuel Zapata Olivella o Candelario Obeso, quienes no son tan accesibles en los espacios de compra de libros. Al llegar a este punto puedo inferir que de ser imposible la obtención de las obras literarias afrocolombianas, los profesores no optarán por su recomendación y sigue existiendo exclusión en la educación colombiana.

Hay otro aspecto cercano a la adquisición de títulos y es la escasa publicación de obras de autores afrocolombianos, ello puede tener estas causas: 1) que no hay gran demanda de esta

---

<sup>81</sup> Con otras palabras, las *formales* son las que comercializan libros y otro tipo de documentos legales y nuevos, y las *informales* son las que comercian con productos legales, ilegales, nuevos y usados.

literatura, o 2) que las editoriales las aíslan o excluyen por su poca venta, atractivo o relevancia para la cultura literaria de nuestro país.

Ahora, me es importante señalar que abonan títulos literarios aquellos escritores que no son negros pero que han publicado obras que responden a la visibilización positiva de los afrocolombianos. En otras palabras, sus textos colaboran con narraciones en las que el negro no es solo el esclavo, peón o trabajador explotado, o la negra es lavandera, empleada doméstica o rezandera sino que a esas profesiones se les suma el carácter humano, bondadoso y sensible que cualquier otra persona puede tener. Así también, hay evidencia en la literatura colombiana de los negros y/o afrocolombianos como protagonistas de las obras; aquí ya no son personajes secundarios sino que toda la historia gira alrededor de ellos; por mencionar algunas: *¿Por qué me llevas en canoa papá?*, de David Sánchez Juliao, o *Bahía Sonora* de Fanny Buitrago (obra en la que se relaciona la mitología de las islas del Caribe colombiano). Todo este conjunto de títulos literarios demuestran que el hecho de no ser escritor negro no asume la exclusión de personajes y temáticas afrodescendientes como centro de sus relatos. La ventaja de dichas propuestas es que algunos de ellos pueden, quizá, tener mayor rotación en las librerías, como Sánchez Juliao.

Hay en el fondo, además, un detalle positivo que se suma al trabajo con obras literarias en las que actúan personajes negros con valores e historias centrales dentro de la narrativa, pues el estereotipo de negro “malo” o persona inferior empieza a cambiar para los estudiantes, como resultado, los chicos podrán tener actitudes positivas en sus relaciones con los afrocolombianos colaborando con la mitigación del racismo en las aulas de clase. Sumado a ello, los estudiantes conocerán sobre otras costumbres y culturas colombianas.

Paso ahora a comentar lo que evidencié en la búsqueda del material audiovisual para apoyar los proyectos. Fue una sorpresa hallar un número considerable de productos que describían rasgos culturales afrocolombianos y afrodescendientes, de la descripción de su aspecto humano, de los aportes ancestrales que aún perviven en nuestro país y de las culturas africanas –valoradas como exóticas– que siguen existiendo en el mundo. Además, estas propuestas manejan temáticas y lenguaje apropiado para los estudiantes de educación básica, lo cual se adecuaba con el trabajo en el aula y coopera con el análisis de contenido, valoraciones argumentativas y conceptualizaciones que propendan por el respeto y

valoración de la cultura afrodescendiente<sup>82</sup>. Del mismo modo, existen múltiples expresiones artísticas y musicales que sirven para la explicación de tópicos relacionados con la afrocolombianidad, todas ellas atractivas para los estudiantes, por cuanto las prácticas educativas se convierten en un espacio diferente, con actividades poco comunes a las realizadas en el área de literatura –cuando lo único que se hace es leer, responder cuestionarios o escribir el resumen de la obra–.

Por otro lado, es necesario manifestar que en la exploración de los contenidos afrocolombianos encontré dependencias gubernamentales o de instituciones educativas que se dirigen a trabajar con esta comunidad. El caso, en la Alcaldía de Armenia, es la Oficina Municipal de asuntos étnicos para la comunidad afrocolombiana e indígena; por su parte, la Gobernación del Quindío tiene la Secretaría de Desarrollo social, con su dependencia Étnias y grupos vulnerables; ambas oficinas tienen por objeto velar por la integridad, valoración, respeto e inclusión de dichas comunidades en esta región del país. Sin embargo, no todos los proyectos que allí se adelantan tienen como finalidad la educación de las comunidades afrodescendientes y/o la socialización y preocupación por el cumplimiento de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en nuestro departamento. Como consecuencia, los casi 20.000 afrocolombianos que viven en el Quindío han ido, poco a poco, visibilizándose y ganando afecto en un territorio lejano al suyo. Asimismo, en la Universidad del Quindío se creó un grupo de estudiantes que desarrolla actividades académicas, recreativas, deportivas y musicales con la intención de crear unión en la comunidad afrocolombiana dentro de la institución educativa y extender sus costumbres al resto de los estudiantes. Esta organización es llamada Benkunafru “Unión de afrodescendientes universitarios Benkos”, el grupo ha sido acogido por la dependencia de Bienestar institucional<sup>83</sup>.

Finalmente, la investigación me dio un gran soporte teórico que pude extender a la comunidad universitaria a través de la creación de la asignatura electiva profesional llamada Cátedra de estudios afrocolombianos, perteneciente al Programa de Licenciatura en español y literatura de la Universidad del Quindío. Como docente e investigadora de este

---

<sup>82</sup> Los títulos del material están consignados en Listado de algunas obras cinematográficas y documentales con temáticas afrodescendientes (página 134, Capítulo 4, Propuesta didáctica).

<sup>83</sup> Este es el link en el que se puede encontrar información al respecto: <http://benkunafru.comze.com/index.html> Si bien el portal está desactualizado, la organización aún tiene vida dentro de la Universidad del Quindío.

programa envié la propuesta<sup>84</sup> al Consejo curricular del mismo para evidenciar la necesidad del conocimiento de los contenidos de la Cátedra, de otras políticas educativas y de ciertos autores de literatura afrocolombiana, con el propósito de fortalecer las prácticas educativas de los futuros docentes del área. Pues bien, este programa de trabajo fue aceptado y en el primer semestre de 2012 pude tener a 33 estudiantes inscritos en la asignatura. Desde mi experiencia como profesora, quedé satisfecha por la respuesta de los estudiantes –docentes en formación– quienes manifestaron inquietud por la implementación de esta asignatura como parte del plan curricular de la carrera y no como Electiva profesional.

En síntesis, el curso tuvo como objetivo exponer las principales inquietudes a las que me enfrenté al inicio de esta investigación; es decir, creé alarmas en los estudiantes al respecto de las políticas educativas y cómo se evidencia su cumplimiento en la educación literaria. Después de ello, me valí de herramientas audiovisuales para sustentar la relevancia de la afrodescendencia en nuestro país, y delegué una serie de exposiciones a los estudiantes que solicitaban la lectura y análisis de varias obras literarias afrocolombianas. Como resultado de todo esto, los chicos construyeron microproyectos, para ser ofrecidos a diversos estadios académicos, en los que se incluyeran lecturas afrocolombianas. Lastimosamente, la asignatura no cuenta con espacio de práctica, por lo cual no hay una observación directa al estudiante y así evidenciar el cómo ejecutaría dichos proyectos. No obstante, y en calidad de extender micropropuestas, los estudiantes formularon ejercicios interesantes ricos en creatividad y relevantes para la inclusión de la afrodescendencia en la escuela.

---

<sup>84</sup> Esta propuesta es el Anexo 7.

## PROYECCIÓN

Este trabajo investigativo ha develado la carencia del conocimiento de las políticas educativas en nuestro país y la poca importancia por cumplir con normas necesarias que propendan por la calidad de la educación y la formación integral de los estudiantes. Para este caso, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos debe extenderse a los centros educativos y entidades gubernamentales que tengan como objetivo implementar proyectos de inclusión con poblaciones afrodescendientes. Con esto en mente, la proyección de esta investigación puede ser la siguiente:

1. Extender los Lineamientos de la CEA a las Secretarías de Educación Municipal y Departamental para que apoyen proyectos y destinen recursos en función del cumplimiento de esta política educativa.
2. Exponer a las directivas y docentes de las instituciones de educación lo que significa la CEA, su reglamentación, objetivos y posibles proyectos interdisciplinarios que vinculen algunas áreas básicas del saber (como ciencias sociales, historia, geografía, ciencias naturales, música, literatura y otras más) en las que los contenidos de la afrodescendencia se puedan desarrollar a plenitud.
3. Capacitar y/o actualizar a los docentes en ejercicio del área de Español y literatura para que acojan, en su plan curricular, textos narrativos afrocolombianos y puedan tener más opciones de trabajo con material diverso y llamativo.
4. Explicar y sensibilizar –a través de charlas y talleres educativos– a los estudiantes de diversos niveles académicos al respecto de la afrodescendencia: su historia, lucha, riqueza cultural e importancia para la construcción de nación e identidad, y diversidad étnica y cultural de nuestro país.
5. Lograr un acercamiento con la Oficina de Asuntos étnicos para la población afrocolombiana (Alcaldía de Armenia) y con la dependencia Étnias y grupos vulnerables (Gobernación del Quindío), para adelantar proyectos de inclusión educativa que colaboren con la integridad física y moral de los niños y jóvenes afrodescendientes que viven en el Quindío.

6. Establecer un contacto permanente con los Barrios Milagro de Dios, Salvador Allende (Armenia) –ambos con mayor número de población afrodescendiente– y comunidades aledañas para crear espacios en los que se dialogue sobre la literatura de su región y se una con eventos culturales de la misma.
7. Vincular la literatura afrodescendiente a los ambientes literarios y culturales de la región con la intención de ofrecer actividades en las que se conozca y debata estos textos narrativos. Por ejemplo: Café Trilingüe de la Alianza Francesa, Cabaret literario, Cátedra de Etnoeducación (Programa de Trabajo Social, Universidad del Quindío), Cátedra de Literatura colombiana y Latinoamericana (Programa de Licenciatura en Español y literatura, Universidad del Quindío), Encuentro nacional de escritores Luis Vidales, Consejo departamental de literatura del Quindío, Fundación Calle Bohemia, Casas de la cultura de los municipios, Museo del Oro Quimbaya del Banco de la República, Secretarías de Cultura y turismo de los municipios, Fondo Mixto para la promoción de la cultura y las artes del departamento del Quindío, Biblioteca Comfenalco, Bibliotecas públicas municipales y Centros educativos de todos los estadios académicos (públicos y privados) del Quindío.
8. Publicar la propuesta didáctica de esta investigación, en formato cartilla, para que los docentes del área de literatura puedan tener acceso a un material educativo que fomente la CEA y la literatura afrodescendiente en sus instituciones educativas.
9. Socializar este trabajo investigativo y propuesta didáctica en los diversos escenarios académicos que han nombrado mesas temáticas en relación con la afrodescendencia, inclusión y educación literaria. Por ejemplo encuentros, simposios, foros, congresos y otros ejercicios de este tipo (nacionales e internacionales), que logran extender ideas que colaboren con la CEA y la sensibilización de la comunidad educativa e investigativa hacia la cultura afrodescendiente.

Con esta ruta en mente, se podría dar un espacio más relevante a la CEA en el departamento del Quindío, se crearían momentos para el conocimiento y valoración de la literatura afrodescendiente y se apoyarían procesos de inclusión educativa y, por qué no, laboral, en los que se respete la diversidad étnica de nuestro país. Si bien pareciera ser un

trabajo muy dispendioso, la proyección de esta investigación espera ser cumplida en un gran porcentaje con la colaboración de las Oficinas municipales y gubernamentales que atienden asuntos étnicos, Benkunafu, los líderes comunales afrodescendientes, educadores y demás personas que deseen apoyar estas ideas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, Ricardo *et al.* (2004). *Contextos del lenguaje 9*. Bogotá: Santillana.
- Agudelo, Ana María (2006). “Aporte de las antologías y de las selecciones a una historia de la literatura”. En: *Revista Lingüística y literatura*, número 49.
- Alaix de Valencia, Hortensia (1992). “Poesía negra en Colombia”. En: *Gran enciclopedia de Colombia – 4 Literatura*. Bogotá: Círculo de lectores.
- Alaix, de Valencia, Hortensia (recop.) (1997). *Literatura popular – Tradición oral en la localidad de El Patía (Cauca)*. Bogotá: Colcultura.
- Arias, Ana Victoria (guionista y directora); (1997). *Picknini, niños de las islas: niños del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina* [documental]. Bogotá: [sd].
- Arias, Ana Victoria (1998). *Sirenas de las islas* [documental]. Bogotá: Giro Compas, Ministerio de Cultura.
- Arias, Ana Victoria (guionista y directora); (1999). *En tiempo de luna llena* [documental]. Bogotá: Ministerio de Cultura, Convenio Andrés Bello.
- Arias, Ana Victoria (guionista y directora); (2002). *Mandolina azul* [documental]. Bogotá: [sd].
- Antúñez, Serafí *et al.* (2000). *Del proyecto educativo a la programación del aula: el qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*. Barcelona: Graó.
- Apple, Michael (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Ediciones Akal S.A.
- Arboleda, Armando y Suárez, Félix (sf). “La Universidad del Pacífico: Un ejemplo de inclusividad en la educación superior colombiana”. [spi].
- Arciniegas, Germán y Zea, Gloria (1988). *Manual de literatura colombiana*, Tomo II. Bogotá: Planeta.
- Ayala, Fernando (1984). *Manual de literatura colombiana*. Bogotá: Educar Editores.
- Barrero, Nohra (1999). *Olimpiadas castellano 9*. Santafé de Bogotá: Voluntad.
- Beltrán, Luis. (2008). “Consideraciones sobre los estudios afroamericanos y africanos en Iberoamérica”. En Lechini, G. (Dir.), *Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del otro* (428-411). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Bent-Perez, Miriam (1990). *The teacher-curriculum encounter: freeing teachers from de tyranny of texts*. New York: State University of New York.
- Bolaños, Sergio *et al.* (1999). *Señales 9 – Lengua castellana*. Bogotá: Norma S.A.
- Burns, Kathrin (2007). “Desestabilizando la raza”. En: *Formaciones de indianidad. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina*. Popayán: Envión Editores.
- Bustos, Rómulo (2010). *Obra poética*. Bogotá: Ministerio de Cultura. (Original: 2004)
- Cadavid, Jorge *et al.* (1996). *Lengua Castellana 9*. Santafé de Bogotá: Norma S.A.
- Cadavid, Jorge; Jiménez, Jorge y Valenzuela, Patricia (2001). *Castellano 8 – con énfasis en competencias*. Bogotá: Horizontes.
- Cadavid, Jorge; Duque, Crisóstomo; Rodríguez, Claudia; Sánchez, Carlos y Valenzuela, Gloria (1996). *Lengua Castellana 8 – Manual del educador*. Santafé de Bogotá: Norma S.A.
- Caicedo, Miguel A. (1966). *Cuando las madres lloran: (Carmencita)*. Bogotá: Minerva.
- Caicedo, Miguel A. (1975). *Chocó mágico-folclórico*. Quibdó: Tipografía el Girasol.
- Caicedo, Miguel A. (1977). *Chocó, verdad leyenda y locura*. Quibdó: Talleres gráficas universitarias del Chocó.

- Caicedo, Miguel A. (1982). *Negro y dolor*. Medellín: Lealón.
- Caicedo, Miguel A. et al. (1991). *Conmemoración 300 años de la ciudad de Quibdó: reflexiones de la fundación de Quibdó*. Quibdó: Imprenta Nacional.
- Caicedo, Miguel A. (1992). *El castellano en el Chocó: (500 años)*. Medellín: Lealón.
- Caicedo, Miguel A. (1992). *Poesía popular chocoana*. Santa fe de Bogotá: Colcultura.
- Caicedo, Miguel A. (1995). *Quibdó de los recuerdos*. Medellín: Lealón.
- Caicedo, Miguel A. (1996). *Recuerdos de la orilla* (Rivas, César Comp.). Medellín: Lealón.
- Caicedo, Miguel A. (2000). *Con el padre y el hijo*. Quibdó: Gráficas Doña Digna.
- Caicedo, Miguel A. (2002). *Espinas redentoras*. Quibdó: Gráficas Doña Digna.
- Caicedo, Miguel A. (2002). *Manuel Saturio (el hombre)*. Quibdó: Gráficas Doña Digna.
- Caicedo, Miguel A. (2005). *Miguel A. Caicedo, el poeta del pueblo*, (registro sonoro). Cd de audio N° 1 y 2.
- Caicedo, Miguel A. (2006). *El quebrador*. Quibdó: Gráficas Doña Digna.
- Caicedo, Miguel A. (2006). *Sólidos pilares de la educación chocoana*. Quibdó: Gráficas Doña Digna.
- Caicedo, Miguel A., Eyda María y Emilia. (1993). *Cuentos ejemplares*. Medellín: Lealón.
- Caicedo Osorio, Eyda María y Emilia (2005). *Miguel A. Caicedo, un héroe manso*. Quibdó: Promotora editorial de autores chocoanos.
- Cásseres, Solmery (2005). *Diccionario de la lengua Afro Palenquera-Español*. Cartagena de Indias: Pluma de Mompox.
- Castillo, Luis (2007). *Etnicidad y nación: el desafío de la diversidad en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- Cely, Victoria (2000). *Nuevo castellano sin fronteras 9*. Santafé de Bogotá: Voluntad.
- Círculo de lectores (1992). *Gran enciclopedia de Colombia – 4 Literatura*. Bogotá: Círculo de Lectores.
- Collazos, Óscar (2010). *Cuentos escogidos 1964-2006*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Coral, Manuel et al. (2007). *La etnoeducación en la Constitución política de 1991 – Base de la diversidad étnica y cultural de la nación*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Contursi, María y Ferro, Fabiola (2000). *Narración. Usos y teorías*. Buenos Aires: Norma.
- Cubillos, Marlene y Molina, Ligia (1997). *Lenguaje – Punto de encuentro*. Bogotá: McGraw Hill.
- Cuesta, Guiomar y Ocampo, Alfredo (comp.) (2010). *Antología de mujeres poetas afrocolombianas*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Chocquibtown (2007). “Somos pacífico”. Colombia: Polen y México: Zafra.
- Chocquibtown (2009). “Oro”. Colombia: Sello independiente.
- Dadzie, Stella (2002). *Herramientas contra el racismo en el aula*. Madrid: Morata.
- De Armas, Emiliano (1983): *La herencia africana*. Bogotá: Fondo Interamericano de publicaciones de la cultura negra de las Américas –UNESCO– F.C.I.F.
- De Friedemann, Nina (1983): *Negros en Colombia: invisibilidad y presencia*. Bogotá: Fondo Interamericano de publicaciones de la cultura negra de las Américas –UNESCO– F.C.I.F.
- De Friedemann, Ninna (1989). *Críele críele son. Del Pacífico negro*. Bogotá: Planeta.
- De Friedemann, Ninna y Vanín, Alfredo (1994). *Entre la tierra y el cielo – Magia y leyendas del Chocó*. Bogotá: Planeta.

- De la Torre, Gonzalo (2007). “La etnoeducación: sus bases antropológicas y su papel histórico”. En: Foro sobre educación, Mesa departamental de educación del Chocó. [spi].
- Díaz, Rafael. (2006). “África, africanismo y los estudios afrocolombianos en las Ciencias Sociales en Colombia: realidades, retos y perspectivas”. En *Las ciencias humanas a Debate* (96-114). Medellín: Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín.
- Díez Romero, Carmen (2004). *La oreja verde de la escuela. El trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Madrid: De la torre.
- Dijk, Teun van (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Dijk, Teun van (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI Editores.
- Echavarría, Jaime; Cardona, Antonio y Echeverry, Cruzana (1995). *Relatos de mares y humedales*. Medellín: [sd].
- Echeverry, Angela (realizadora) y Riaño, Fernando (director); (2001). *Investigación submarina* [documental]. [spi].
- El negro en la historia de Colombia – Fuentes escritas y orales. Primer simposio sobre bibliografía del negro en Colombia*. (sl): Fondo Interamericano de Publicaciones de la Cultura Negra de las Américas – UNESCO – F.C.I.F.
- Enciso, Patricia (2004). “Estado del arte de la Etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública”. [spi].
- Escobar, Arturo (2010). *Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vidas y redes*. Popayán: Enviñón Editores.
- Essomba, Miquel (coord.) (1999). *Construir la escuela intercultural – Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- Fanon, Frantz (1983). *Los condenados de la tierra* (Trad.: Julieta Campos). Ciudad de México: Fondo de cultura económico. (Original en francés: 1961)
- Fanon, Frantz (1973). *Piel negra, máscaras blancas* (Trad.: Angel Abad). Buenos Aires: Abraxas.
- Finocchietti, Susana (ed.) (2004). *Los afroandinos de los siglos XVI al XX*. Lima: Representación de UNESCO en Perú.
- Gall, Olivia (comp.) (2007). *Racismo, mestizaje y modernidad: visiones desde latitudes diversas*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de México.
- García, José (1998). *Acción, relato, discurso. Estructura de la ficción narrativa*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- García, Julián (1999). *Análisis del texto literario*. Manizales: Universidad Nacional.
- Gargallo, Francesca (2002). *Garífuna, Garíñagu, Caribe*. Madrid: Siglo XXI.
- Giroux, Henry (1992). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Madrid: Siglo XXI.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, Antonio (1945). *Historia de la literatura colombiana – Tomo 1*. Bogotá: Imprenta nacional.
- Gootenberg, Paul (2010). “Desigualdades persistentes en América Latina. Historia y cultura”. En: *Repensando la Subalternidad*. Popayán: Enviñón Editores.
- Grande, Félix (dir.) (1988). *Cuadernos hispanoamericanos – Los negros en América – 451-52*. Madrid: [sd].
- Greimas, Algirdas Julius y Courtés, Joseph (1991). *Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.

- Grueso, Mary (2003). *El mar y tú – Poesía afrocolombiana*. Buenaventura: [sd].
- Grueso, Mary (2012). *La niña en el espejo*. Bogotá: Apidama Ediciones.
- Grueso, Mary (2012). *La muñeca negra*. Bogotá: Apidama Ediciones.
- Gúber, Rosana (2001). *La etnografía – Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Hall, Stuart (2010). *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayá: Envi3n Editores.
- Hobswam, Erik (2010). “Nacionalismo y nacionalidad en Am3rica Latina”. En: *Repensando la Subalternidad*. Popayán: Envi3n Editores.
- Hoffmann, Odile (2007). *Comunidades negras en el Pacífico colombiano*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Huber, G3nter (2008). “Aprendizaje activo y metodologías educativas”. En: *Revista de educaci3n, n3mero extraordinario* pp.59-81. Madrid: Ministerio de educaci3n, pol3tica social y deporte.
- Iglesias, Luis *et al.* (2000). *Lengua castellana y literatura*. Bogotá: McGraw Hill.
- Isser, Wolfgang (1993). *Prospecting: from reader response to literary anthropology*. Londres: JHU Press.
- Jauss, Hans Robert (2002). *Pequeña apología de la experiencia est3tica* (trad. Daniel Innerarity). Barcelona: Paid3s Ib3rica S.A. (Original: 1972).
- Jim3nez, Jorge (2001). *Señales 9 – Lengua castellana – Competencias lectoras*. Bogotá: Norma S.A.
- Julio, Pedro Blas (2010). *Obra po3tica*. Bogotá: Ministerio de Cultura. (Original: 2009)
- Kalulambi, Martin. (2005). “África fuera de África: apuntes para pensar el africanismo en Colombia”. En *Memoria & Sociedad*, 18 (45-57). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Kasanda, Albert (2003). “Elocuencia y magia del cuerpo. Un enfoque negroafricano”. En: *Estudios de Asia y África XXXVIII*, 3 (589-616).
- Kristeva, Julia (1969). *Semi3tica I*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Laude, Jean (1968). *Las artes del África negra*. Trad. Fernando Guti3rrez. Barcelona: Labor S.A.
- Lechini, Gladys (comp.). (2008). *Los estudios afroamericanos y africanos en Am3rica Latina: herencia, presencia y visiones del otro*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Lewis, Marvin A. (1995). *Tipos/clasificaci3n y géneros de la literatura afrohispanica*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Losonczy, Anne-Marie (2007). “El criollo y el mestizo. Del sustantivo al adjetivo: categorías de experiencia y pertenencia en la Colombia de ayer y de hoy”. En: *Formaciones de indianidad. Articulaciones raciales, mestizaje y naci3n en Am3rica Latina*. Popayán: Envi3n Editores.
- L3pez, Armando (1998). “Los conceptos curriculares en el área de Lengua y la Literatura”. En: *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Antonio Mendoza Fillola, (Coord.). Barcelona: Gráficas Signo, S.A.
- Lundgren, Ulf P. (1992). *Teoría del curr3culo y escolarizaci3n*. Madrid: Ediciones Morata.
- McCormick, Robert y James, Mary (1996). *Evaluaci3n del curr3culo en los centros escolares*. Madrid: Morata.
- McCarthy, Cameron (1994). *Racismo y curr3culum: la desigualdad social y las teorías y pol3ticas de las diferencias en la investigaci3n contemporánea sobre la enseanza*. Madrid: Ediciones Morata.

- Martán, Helcías (2010). *Evangelios del hombre y del paisaje – Humano litoral*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Mateo, Margarita y Álvarez, Luis (2004). *El Caribe en su discurso literario*. Madrid: Siglo XXI.
- Maturana, Óscar. (1996). “Miguel A. Caicedo: un griot del Chocó”. En *América Negra*, 10 (253-257). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Mejía, Lucy; Osorio, Luz; Múnera, María; Arango, Julia y Briceño, Myriam (1995). *Tienes la palabra 8 – comunicación activa y realización humana – Español y literatura*. Medellín: Susaeta.
- Mendoza, Antonio (coord.) (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura en primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Mendoza, Antonio (Coord.) (1998). *Conceptos clave en Didáctica de la lengua materna y la literatura*. Barcelona: SEDLL, ICE, Universitat de Barcelona, Ed. Horsori.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: Lito Imperio.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2001 y 2010). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Lineamientos Curriculares*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2005). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Bogotá: Nacional de Colombia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Bogotá: MEN.
- Moncada, Francisco (1996). *Palabra abierta 9*. Santafé de Bogotá: Oxford University Press-Harla de Colombia.
- Monereo, Carles (coord.) (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Morales, Otto (1991). *Momentos de la literatura colombiana*. Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Moreno, Manuel (comp.) (1977). *África en América Latina*. Madrid: Siglo XXI.
- Moreno-Durán, Rafael (1992). “El cuento en el siglo XX”. En: *Gran enciclopedia de Colombia – 4 Literatura*. Bogotá: Círculo de Lectores.
- Murillo Mena, María Evangelina (2005). *El habla en Quibdó*. Medellín: Zuluaga Ltda.
- Núñez, José (1976). *Literatura colombiana – Sinopsis y comentarios de autores representativos*. Bogotá: Bedout S.A.
- Núñez, Virginia (2008). *Se habla español – Lengua castellana y literatura 8*. Bogotá: Voluntad
- Obeso, Candelario (2010). *Secundino el zapatero*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Obeso, Candelario (1988). *Cantos populares de mi tierra*. Bogotá: Arango Editores y el Ágora Editores. (Original: 1877).
- Organizaciones Mundo Afro (Centro de estudios e investigaciones afro) (2006). *Manual de los afrodescendientes de las Américas y el Caribe*. Ciudad de Panamá: [sd].
- Ortiz, Lucía (2007). “Chambacú, la historia la escribes tú” – *escritores afrocolombianos*. Madrid: Iberoamericana.

- Pachón, Eduardo (1993). “El cuento: historia y análisis”. En: *Manual de literatura colombiana*, Tomo II. Bogotá: Planeta.
- Palacios, Arnoldo (2010). *Las estrellas son negras*. Bogotá: Ministerio de Cultura. (Original: 1949)
- Patiño, Germán (2010). *Ensayos escogidos – Rogerio Velásquez*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Parcerisa, Artur (1996). *Materiales curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Parra, Carlos y Rodríguez, Gloria (2005). *Comunidades étnicas en Colombia – cultura y jurisprudencia*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Pérez, Mauricio y Hernández, René (1995). *Procesos del lenguaje 8*. Santafé de Bogotá: Santillana S.A.
- Pérez, Mauricio y Hernández, René (1995). *Procesos del lenguaje 9*. Santafé de Bogotá: Santillana S.A.
- Pineda Álvaro (2009). “Tradición o canon: hacia una historia posible de la literatura”. En: *Revista Estudios de Literatura Colombiana*, n°25, julio-diciembre.
- Platas, Ana María (2007). *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Espasa.
- Plazas, Orlando; Moreno, Sandra; Rodríguez, Humberto; Tosoratti, Cecilia y Rueda, Patricia (2002). *Port@l del idioma 8*. Bogotá: Norma.
- Pombo, Camilo (2007). *Festival de la luna verde en San Andrés* [documental]. Bogotá: Rodrigo Castaño Valencia Televisión.
- Prado Paredes, Nelly (1996). *El origen de los versos para enamorar: oralidad del pacífico sur de Colombia*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Prescott, Laurence E. (1996). *Perfil histórico del autor afrocolombiano: problemas y perspectivas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Prescott, Laurence (1999). “Evaluando el pasado, forjando el futuro: Estado y necesidades de la literatura Afro-colombiana”. En: *Revista Latinoamericana*, (LXV, 188-189) (553-565). [spi].
- Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (sf). *Los afrocolombianos frente a los Objetivos de desarrollo del milenio*. [spi].
- Ramírez, María Teresa (2012). *Triunfo*. Bogotá: Apidama Ediciones.
- Redondo, Alicia (1995). *Manual de análisis de literatura narrativa. La polifonía textual*. Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A.
- Restrepo, Eduardo y Rojas, Axel (2008). *Afrodescendientes en Colombia: compilación bibliográfica*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Restrepo, Eduardo y Rojas, Axel (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad del Cauca
- Revelo, Baudilio (2010). *Cuentos para dormir a Isabella – Tradición oral afropacífica colombiana*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Reyzábal, María Victoria (1998). *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Acento Editorial.
- Rivas, César (1996). *Miguel A. Caicedo, vida y obra*. Buga: Guimón Editores.
- Rivas, César (2001). *De la expresión popular, el verso y la adivinanza en el folclor literario*. Medellín: Lealon.
- Riveros, Manuel (1999). *Español y literatura 8 – Guía de recursos*. Bogotá: Santillana Siglo XXI.
- Riveros, Manuel (2007). *Nuevo lenguaje 8*. Bogotá: Santillana Siglo XXI.

- Riveros, Manuel (2007). *Nuevo lenguaje 9*. Bogotá: Santillana Siglo XXI.
- Robinson – Bent, Lenito (2010). *Sobre nupcias y otras ausencias, y otros cuentos*. Bogotá: Ministerio de Cultura
- Robinson, Hazel (2010). *No give up, maan! - ¡No te rindas! – Edición bilingüe*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Román, Pedro José *et al.* (1994). *Talento 9 – Castellano y literatura*. Bogotá: Voluntad.
- Rojas, Alejandro. (2009). “El surgimiento de lo Afrodescendiente en América Latina y el Caribe”. *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina, Tomo 2 (1005-1033)*. Bolivia: UNICEF y FUNPROEIB.
- Rojas, Axel (2008). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Aportes para maestros*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Rojas, Axel (comp.) (2001). “Estudios afrocolombianos. Aportes para un estado del arte”. En: Primer Coloquio nacional de Estudios Afrocolombianos. Popayán: Universidad del Cauca.
- Rojas, Axel y Castillo, Elizabeth (2005). *Educación a los otros – Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Salazar, Hugo (2010). *Antología íntima*. Bogotá: Ministerio de Cultura. (Original: 2005)
- Sánchez, Adolfo (2005). *De la Estética de la recepción a una estética de la participación*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de México.
- Sánchez, Carlos (1998). *Aventura – Castellano 9. Cuaderno de actividades*. Bogotá: Norma S.A.
- Sánchez, Carlos; Miranda, Patricia; Anne, Claire y Ordoñez, Olegario (1996). *Talento 8 – Castellano y literatura*. Bogotá: Voluntad S.A.
- Sánchez, Gregorio (2010). *La bruja de las minas*. Bogotá: Ministerio de Cultura. (Original: 1983)
- Sánchez Juliao, David (1974). *¿Por qué me llevas al hospital en canoa, papá?* Valledupar: Fundación del Caribe.
- Sánchez Juliao, David (1981). *Abraham al humor; El pachanga; El flecha – Textos populares*. Bogotá: Tiempo americano Editores.
- Sánchez Juliao, David (1983). *Pero sigo siendo el rey*. Santafé de Bogotá: Plaza y Janes.
- Sirvent, Ángeles (1992). *La teoría textual barthesiana*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Solano, Gonzalo (2008). “Etnodidácticas: contexto fértil para la investigación etnoeducativa”. En *Entretextos*, 2 (31-38). Riohacha: Gente Nueva.
- Stevenson, Alejandra (2004). *Evaluación de textos escolares desde la perspectiva constructivista*. Lima: Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica.
- Tabarez, Fernell (ed.) (2004). *Competencias escriturales 9 – Producción de textos – Guía para docentes*. Bogotá: Norma S.A.
- Thomson, Sinclair (2007). “¿Hubo raza en Latinoamérica colonial? Percepciones indígenas de la identidad colectiva en los Andes insurgentes”. En: *Formaciones de indianidad. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina*. Popayán: Enviñón Ed.
- Torres, Carlos (2001). *Democracia, educación y multiculturalismo: dilemas de la ciudadanía en un mundo global*. Madrid: Siglo XXI.
- Torres, Patricia (1993). “Novela de los años setenta y ochenta”. En: *Manual de literatura colombiana, Tomo II*. Bogotá: Educar.
- Truque, Carlos (2010). *Vivan los compañeros. Cuentos completos*. Bogotá: Ministerio de Cultura. (Original: 1993)

- UNESCO (2008). *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: Pehuén Editores.
- Valencia, César (1993). “La novela colombiana contemporánea en la modernidad literaria”. En: *Manual de literatura colombiana*, Tomo II. Bogotá: Educar.
- Valencia, María Elcina (2012). *Pentágono de pasión*. Bogotá: Apidama Ediciones.
- Valles, José (2008). *Teoría de la narrativa. Una perspectiva sistemática*. Madrid: Iberoamericana.
- Vanín, Alfredo (2010). *Obra poética – Cimarrón en la lluvia – Jornadas del tahúr*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Vanín, Alfredo (comp.) (1993). *Relatos de mar y selva*. Bogotá: Colcultura
- Villabona, Cecilia y Polanía, Rubiela (1997). *Dinámico 9 – Serie de castellano y literatura – Con el enfoque semántico comunicativo para la educación básica*. Bogotá: Rei Andes Ltda.
- Villabona, Cecilia y Polanía, Rubiela (1997). *Español dinámico 8 – Educación básica – Serie de castellano y literatura – Con el enfoque semántico comunicativo para la educación básica*. Bogotá: Rei Andes Ltda.
- Woods, Peter (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Zapata, Olivella (2010). *Por los senderos de sus ancestros- Textos escogidos*. Múnera, Alfonso (comp.). Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Zapata, Olivella (1983). *Changó el gran putas*. Bogotá: Oveja negra.
- Zuluaga, Francisco y Romero, Mario (2007). *Sociedad, cultura y resistencia negra en Colombia y Ecuador*. Cali: Universidad del Valle.

## WEBGRAFÍA

- Benkunafru. Consultado el 3 de mayo de 2011 en <http://benkunafru.comze.com/index.html>.
- Hurtado, Amparo *et al.* (sf). *Proyecto pedagógico afrocolombiano, una política para la diversidad –Institución Educativa Julio César García*. Consultado el 29 de marzo de 2011 en: [http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CE4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fcmmap.upb.edu.co%2Frid%3D1229013953989\\_446046245\\_2759%2FFPROYECTO%2520DE%2520ETNOEDUCACION.doc&ei=hNfyT5mWJOq26wGvic2qCA&usg=AFQjCNEWXj278uxu\\_b-XsNQHVmK17\\_aUcw&sig2=ZnOz1NqKgvDb9eJdLptleg](http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CE4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fcmmap.upb.edu.co%2Frid%3D1229013953989_446046245_2759%2FFPROYECTO%2520DE%2520ETNOEDUCACION.doc&ei=hNfyT5mWJOq26wGvic2qCA&usg=AFQjCNEWXj278uxu_b-XsNQHVmK17_aUcw&sig2=ZnOz1NqKgvDb9eJdLptleg)
- ICFES (2010). “Objetivos de las pruebas ICFES SABER”. Leído en [http://www.icfes.gov.co/index.php?option=com\\_content&task=view&id=419&Itemid=992](http://www.icfes.gov.co/index.php?option=com_content&task=view&id=419&Itemid=992)
- ICFES (2010). “Ejemplo de la prueba de lenguaje”. Consultado en: [http://www.icfes.gov.co/index.php?option=com\\_content&task=view&id=192&Itemid=991](http://www.icfes.gov.co/index.php?option=com_content&task=view&id=192&Itemid=991)
- ICFES (2010). “Marco de política para pueblos indígenas y comunidades negras afrocolombianas, raizales, palenqueras, rom y otros grupos étnicos”. Consultado el 21 de abril de 2011 en: <http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CEoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.icfes.gov.co%2Fsaber59%2Fimages%2Fpdf%2FMarco%2520de%2520Politica%2520para%2520pueblos%2520indigenas.pdf&ei=WODyT72ROpOg8QSc5IjOCQ&usg=AFQjCNGwQ173PUELeIyN04YIMHmAulqjJA&sig2=uwomQGxpBpXW-HbnlloU2Q>
- INSTITUTO REPUBLICANO INDUSTRIAL (2009). *Visibilidad estadística étnico-racial negra, afrocolombiana, raizal y palenquera en Colombia: lecciones aprendidas y nuevos retos en el Censo Nacional de Población del año 2015*. Consultado el 25 de noviembre de 2011, en

- [http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CEUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.afrodescendientes-undp.org%2FFCKeditor\\_files%2FFile%2FVISIBILIDAD\\_ESTADISTICA.pdf&ei=RN\\_yT9WPNie06wGSyNGqCA&usg=AFQjCNHyyUa3dhij0ekul6IVNl84mbKAtQ&sig2=MXet8odR GptRy5zrxPSvTw](http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CEUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.afrodescendientes-undp.org%2FFCKeditor_files%2FFile%2FVISIBILIDAD_ESTADISTICA.pdf&ei=RN_yT9WPNie06wGSyNGqCA&usg=AFQjCNHyyUa3dhij0ekul6IVNl84mbKAtQ&sig2=MXet8odR GptRy5zrxPSvTw)
- INSTITUCIÓN EDUCATIVA FEDERICO CARRASQUILLA (sf). *Proyecto integral de etnoeducación y la Cátedra de estudios afrocolombianos*. Consultado el 29 de marzo de 2011 en:  
[http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CE4QFjAC&url=http%3A%2F%2Ffiles.afrocolombia.webnode.es%2F200000004-70e5271dec%2FMartha%2520Teher%25C3%25A1n\\_Catedra%2520afrocolombianidad.doc&ei=gtjyT9XxI42O8wTjx7jNCQ&usg=AFQjCNHvXzGmdKUyXXz9ndLbWK2M7x0SEQ&sig2=TsRvX2i5AHaWGZXDdkg\\_3Q](http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CE4QFjAC&url=http%3A%2F%2Ffiles.afrocolombia.webnode.es%2F200000004-70e5271dec%2FMartha%2520Teher%25C3%25A1n_Catedra%2520afrocolombianidad.doc&ei=gtjyT9XxI42O8wTjx7jNCQ&usg=AFQjCNHvXzGmdKUyXXz9ndLbWK2M7x0SEQ&sig2=TsRvX2i5AHaWGZXDdkg_3Q)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2006). “Catálogo de Libros de texto escolar”. En: *Portal Colombia Aprende – La Red del conocimiento*. Consultado el 12 de octubre de 2011 en [http://64.76.190.172/textos\\_escolares/contenidos/resultado\\_busqueda.php](http://64.76.190.172/textos_escolares/contenidos/resultado_busqueda.php)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (sf). *Normatividad básica para etnoeducación*. Consultado el 15 de febrero de 2011 en: [http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-85384\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-85384_archivo_pdf.pdf)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2002). Primer Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana. Leído el 5 de abril de 2011 en:  
[http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CFUQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.mineduacion.gov.co%2F1621%2Farticles-85375\\_archivo\\_pdf.pdf&ei=oeHyT7iXB4fs8wSE2fHNCQ&usg=AFQjCNEIOZKmtLVQcksGf-HBYmB\\_XamWrA&sig2=mIhUHhH88fU6uPF\\_zHNtVA](http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CFUQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.mineduacion.gov.co%2F1621%2Farticles-85375_archivo_pdf.pdf&ei=oeHyT7iXB4fs8wSE2fHNCQ&usg=AFQjCNEIOZKmtLVQcksGf-HBYmB_XamWrA&sig2=mIhUHhH88fU6uPF_zHNtVA)
- Mosquera, Sergio [sf]. *El entable minero: Unidad síntesis de la organización socioeconómica durante la esclavización*. Leído el 19 de julio de 2011, en [http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=el%20entable%20minero%3A%20unidad%20s%20C3%20ADntesis%20de%20la%20organizaci%C3%B3n%20socioecon%C3%B3mica%20durante%20la%20esclavizaci%C3%B3n&source=web&cd=1&ved=0CFEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.utchvirtual.net%2Fcentroafro%2Fdocumentos%2Fentable.pdf&ei=zKL\\_T4DaMoWi8ASfwrT-Bw&usg=AFQjCNE-PBAvtmMwQss3xEJuJeG-ym36vg&cad=rja](http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=el%20entable%20minero%3A%20unidad%20s%20C3%20ADntesis%20de%20la%20organizaci%C3%B3n%20socioecon%C3%B3mica%20durante%20la%20esclavizaci%C3%B3n&source=web&cd=1&ved=0CFEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.utchvirtual.net%2Fcentroafro%2Fdocumentos%2Fentable.pdf&ei=zKL_T4DaMoWi8ASfwrT-Bw&usg=AFQjCNE-PBAvtmMwQss3xEJuJeG-ym36vg&cad=rja)
- Rengifo, Doricely (2009). *El papel de la mujer afrocolombiana en la literatura contemporánea de Posso, una mirada que entrelaza grosso modo la escritura femenina*. Consultado julio 28, 2010, en <http://www.blogger.com/feeds/2314670271959695955/posts/default>
- UNESCO (1993). *Cátedra UNESCO de Estudios Afroiberoamericanos*. Consultado 22 de julio, 2010, en [www2.uah.es/estudiosafroiberoamericanos/catedraunesco.pdf](http://www2.uah.es/estudiosafroiberoamericanos/catedraunesco.pdf)