



Afrodescendencia, representaciones sociales y formación de maestros: contestación y acomodación

Yeison Arcadio Meneses Copete

**Afrodescendencia, representaciones sociales
y formación de maestros: contestación y
acomodación**

Yeison Arcadio Meneses Copete

ISBN 978-958-46-6795-3

© Yeison Arcadio Meneses Copete

Primera edición, julio 2015



El Colectivo de Investigaciones afrocolombianas - CIA, es un programa editorial de interés público que promueve y financia de manera independiente y solidaria publicaciones que aporten saber al poderazgo (organización, movilización y emancipación) del pueblo afrodescendiente en Colombia.

Diseño por: Jonatan Castrillón

Correo: tatank_rp@hotmail.com

Impreso por: L. Vieco S.A.S



Esta publicación puede ser reproducida parcialmente única y exclusivamente con fines académicos, bajo licencia CommonCreative; en todo caso citando la fuente. No puede ser reproducida con fines comerciales ni incorporada a otras obras, sin la autorización expresa de su autor.

Tabla de Contenido

A la memoria de mi abuelo Juan Baustista Meneses Prado (la pradera) por sus enseñanzas para la vida e inspiración para la lucha en contextos y tránsitos hostiles y adversos...	Afrodescendencia, representaciones sociales, y formación de maestros: contestación y acomodación.....1
A mi universo entre las mujeres: Flor María, mi mamá; Loren Nayeli y Marleida, mis hermanas; la visita esperada, anómala y de activación de mi abuela Arcadia y el amor equilibrado e inspirador de Nancy. Son las raíces, brisa, fuego, aire, mar y agua en mi universo. Todas ellas forman la vértebra central de mí trasegar: auto-reconocimiento, elaboración académica, construcción personal y trasegar político-étnico.	Agradecimientos.....4
A mi hermano mayor, James Antonio, por la fuerza, guía y apoyo en la toma de decisiones trascendentales.	Introducción.....14
A Héctor Antonio, mi padre, por abrirme las venas de la solidaridad, la valoración, el respeto, y el reconocimiento del otro y la otra, aun cuando la vida le juega una mala jugada. Por ayudarme a encontrar el otro en la constitución del yo y caminar hacia la construcción del nosotros y nosotras.	Capítulo I.....25
	1. De las representaciones sociales, la representación, el análisis crítico del discurso y la afrodescendencia.....25
	1.1 Las representaciones sociales: teorías y concepciones...26
	1.1.1 Las representaciones sociales: su emergencia.....30
	1.1.2 El carácter social de las representaciones.....31
	1.1.3 Función de las representaciones sociales.....33
	1.1.4 Objetivación y Anclaje.....35
	1.2 De las representaciones sociales y la teoría de la representación.....39
	1.2.1 El sistema de representación.....40
	1.3 Análisis Crítico del Discurso.....42
	1.4 La afrodescendencia, un universo polisémico complejo...48
	1.4.1 Los estudios afrodescendientes en Colombia: una orilla posible.....55
	Capítulo II.....60
	1. La descendencia y la ascendencia de la representación social.....60
	1.1 Representaciones sociales ascendentes y descendentes61
	1.1.2 Representaciones sociales ascendentes: el serpenteo y la contestación de agenciamiento.....76

Capítulo III.....	83
1. Universidad, Formación de Maestros y Afrodescendencia.....	83
1.1 ¿La pluri-universidad?.....	84
1.2 La afrodescendencia: ¿una pregunta en la formación profesoral?.....	101
Capítulo IV.....	107
1. Curriculum, práctica y discurso pedagógico.....	107
1.1 La horma y el hormador.....	108
Capítulo V.....	152
1. Afrodescendencia, escuela colombiana, etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos.....	152
1.1 Hacia una historia de la educación y la escuela desde las orillas de la afrodescendencia.....	153
1.2 Pensamiento del maestro: La etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos.....	160
1.3 Los textos escolares y medios de comunicación: aproximación al texto universitario.....	182
Capítulo VI.....	203
1. Contestación y los escenarios de posibilidad.....	203
1.1 Escenarios de posibilidad y aperturas epistemológicas.....	204
Conclusiones.....	212
Bibliografía.....	220

Afrodescendencia: entre representaciones acomodaticias y resistencias contestatarias

Avanzar en la conceptualización y estudio de la afrodescendencia en los contextos a partir de los cuales se la escenifica o en los que se fijan estereotipos, imaginarios, representaciones y configuraciones epistémicas que remiten a su historicidad, articulación y recompreensión; resulta fundamental en la tarea de fortalecer el análisis de las ciencias sociales en torno a las cuestiones identitarias y su ordenamiento en el estatuto decolonial de las ciencias sociales y humanas .

Abordar la doble dimensión que alcanzan tales estudios: hacia adentro, como construcción identitaria y hacia afuera como contradicción epistémica, resulta mucho más significativa si se la sitúa en el contexto educacional colombiano; el cual nos pone ante el reto de identificar sujetos y subjetividades institucionalmente negadas en la instalación de los saberes disciplinares en la universidad colombiana y en los contenidos mismos de la acción formativa universitaria. Sumado a ello, la construcción identitaria del sujeto afrodescendiente demanda no sólo su exploración y tematización en el tejido educativo; sino, además, exige la reconstrucción categorial y epistémica de las disciplinas universitarias, ampliando el escenario para la representación crítica de dicho sujeto; tarea en la que se encuentra involucrado un significativo número de intelectuales afrodescendientes, cuya voz levanta hoy rochelas conceptuales y palenques categoriales con los que se avanza en la tarea de fundar o sintetizar rutas epistémicas propias.

A estos propósitos responde eficientemente la investigación adelantada por Yeison Arcadio Meneses Copete, que gravita en

torno a las representaciones sociales sobre afrodescendencia en procesos de formación de maestros y maestras, la configuración de los currículos y su posicionamiento categorial en la escuela; pesquisa que he tenido el privilegio de acompañar, siendo testigo privilegiado de la manera como el investigador ha utilizado cada material recogido en el proceso de fundamentación de una teoría cuya complejidad se adentra en la identificación de comprensiones mentales y procesos formales en los que figura la afrodescendencia como instrumento categorial, dispositivo simbólico y configuración epistémica significativa en los procesos universitarios de enseñanza y formación de maestros, así como en el entorno de la escuela que aun levanta equívocos y descuida el cuestionamiento monocultural eurocentrado.

Tal como afirma Matilde Eljach, “Los sentidos que conferimos y desde los cuales abordamos social y culturalmente al otro, definen nuestro sentido y concepto de alteridad, intervenida por las proyecciones polarizantes que la expresan y le dan posibilidad de realización” . El trabajo adelantado por Meneses Copete persigue tales sentidos en las representaciones sociales que la escolarización universitaria ayuda a construir y reproducir; articulando un mundo de significaciones en el que el otro resulta disminuido en su mismidad y leído desde una alteridad que niega la suya, instalándose cotidianamente “en el espacio de las mentalidades” con las que se expresa “la superioridad del hombre europeo frente a los sujetos de dominación y sujeción, a través de una obligación moral para los polos en contradicción, e impuso una hegemonía cultural y por supuesto social” .

Dado que las mentalidades, son invenciones, ideaciones y no artefactos; su operación en los mundos humanos resulta definitoria en la medida en que terminan por moldear las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales con las que se sitúa y resitúa a los seres humanos en función de su mayor o menor vinculación

e interacción; esencializándoles, mitificándoles, exotizándoles, desconociéndoles o mistificándoles. Por lo mismo, todo contacto humano está mediado por tales construcciones; por sus técnicas de poder y por las estrategias de relacionamiento abierto, ampliado, condicionado o restringido.

En este trabajo, el investigador Meneses Copete se ha acercado al difícil asunto de indagar por la configuración y sostenimiento de representaciones sociales, acudiendo fundamentalmente al discurso de los actores situados en el contexto de la enseñanza universitaria y la formación de futuros maestros; cuyo escenario y contenido reviste singular importancia en la posibilidad de perpetuar, reeditar o reconfigurar tales representaciones e imaginarios, situándolos o no en un contexto intercultural, dialogante y posibilitador de alternativas en las interacciones humanas.

Considero cumplido su propósito al rastrear eficientemente tales representaciones y dar cuenta de ellas en los códigos en vivo aportados para avanzar, sobre ellos, en la construcción y fundamentación de teoría en torno al racismo epistémico, la monocultura eurocentrada y las diversidades ausentes y sus condicionantes en la comprensión y vivencia de la afrodescendencia.

En este trabajo de investigación se dibujan las locaciones y dislocaciones de la escuela; lo que escenifica y fija tanto como lo que desdibuja y desvertebra en términos epistémicos y en prácticas específicas asociadas al quehacer de los maestros; tanto aquellos cuya responsabilidad es formar maestros, como a estos mismos, vistos bajo el peso de su formación en el momento mismo en el que resultan significativamente permeados por las representaciones compuestas en los interjuegos que la universidad recrea y la escuela reproduce.

Debo resaltar, la vitalidad y novedad del acercamiento hecho por

el investigador al asunto de la afrodescendencia y su situación en la configuración de representaciones sociales e imaginarios que se activan en la formación docente y se reeditan en la práctica escolar; presentado aquí con suficiencia en el rastreo bibliográfico, acercamiento respetuoso a actores escolares protagónicos, documentación amplia, uso de recursos, técnicas y estrategias de indagación adecuadas y avances en la categorización y teorización en torno al problema propuesto; de un modo exigente, pocas veces apreciable en ciertos medios que juegan a la investigación sin adelantarla en realidad.

De hecho, como asesor en su momento, constaté el entusiasmo, la perspicacia e inventiva del investigador Meneses Copete; actitudes que resultan significativamente notorias en este ejercicio juiciosamente adelantado que hoy, revisado y significativamente cohesionado para su presentación como libro, resulta motivador y orientador de nuevas investigaciones en el ámbito de las representaciones, y discursos; las cuales deberán asumirse a partir del punto de inflexión que se logra aquí coherente y convincentemente.

Más allá de las discusiones terminológicas o metodológicas, sujetas a pareceres y gustos particulares tras los abordajes de los investigadores y expertos, las estrategias analíticas desplegadas evidencian competencia en el tratamiento de problemáticas sociales de alta incidencia en el contexto educativo, planteando retos a la actuación institucional tanto como a los sujetos intervinientes en la fijación y reedición de representaciones sociales de contenido identitario y étnico; así como un fino temple en el refinamiento de datos aplicando herramientas de juicio crítico y respeto a los sujetos aportantes a la investigación, capacidad de análisis y profundización conceptual y abordajes epistémicos afines a las discursividades disponibles en ciencias sociales; lo

que logra dar cuenta, más que suficiente, de sus avances en la comprensión del campo de las representaciones sociales y su significación en los estudios de la afrodescendencia.

Medellín, 2015

A handwritten signature in black ink, reading "Arleison". The script is cursive and fluid, with the first letter 'A' being particularly large and stylized.

Mag. Arleison Arcos Rivas

Cdto.a Dr. En Ciencias Humanas y Sociales

Universidad Nacional de Colombia

Introducción

La década de los 90 fue un momento de gran trascendencia para las comunidades de ascendencia africana y para la diversidad étnica, lingüística y cultural constitutiva de América Latina. En esta década se produjeron transformaciones en los marcos constitucionales, demarcando otras formas de relacionamiento, representación, prácticas culturales, participación política, ejercer la ciudadanía, etc, reinterpretaciones de los estados y una especie de refundación de las naciones. En Colombia, tal reconocimiento emana de la Constitución Política de 1991; caracterizada como la carta magna de la participación, el reconocimiento, la diversidad y el estado social de derecho. Este contexto dio lugar a reformas en la política educativa y en las formas de entender la cultura escolar en el país. En este orden de ideas, en el año 1993 se expide la Ley 70 o ley de comunidades negras. Mediante esta Ley el Estado reconoce derechos diferenciales políticos, territoriales, ambientales, étnicos, culturales y económicos. En relación con la educación, se reconoce el derecho de las comunidades afros a acceder a una educación fundamentada en sus culturas y contextos sociales¹ y se asume el compromiso de impulsar la incorporación de las culturas e historias afrodescendientes en el sistema educativo nacional². En el caso de las comunidades

1 La educación para las comunidades negras debe tener en cuenta el medio ambiente, el proceso productivo y toda la vida social y cultural de estas comunidades. Los programas curriculares asegurarán y reflejarán el respeto y el fomento de su patrimonio económico, natural, cultural y social, sus valores artísticos, sus medios de expresión y sus creencias religiosas. Los currículos deben partir de la cultura de las comunidades negras para desarrollar las diferentes actividades y destrezas en los individuos y en el grupo, necesarios para desenvolverse en su medio social (Art. 34, Ley 70 de 1993).

2 El Estado velará para que en el sistema nacional educativo se conozca y se difunda el conocimiento de las prácticas culturales propias de las comunidades negras y sus aportes a la historia y a la cultura colombiana, a fin de que ofrezca una información equitativa y formativa de las sociedades y culturales de estas comunidades. En las áreas de sociales de los diferentes

indígenas se hace a través de la resolución del Ministerio de Educación 9549 de 1986, ordenando la profesionalización de los maestros y maestras indígenas en el marco de la educación propia.

En el año 1994, emerge la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994. En esta ruta educativa colombiana, se relieves de forma explícita la educación para los grupos étnicos (etnoeducación) y la articulación de la diversidad étnica y cultural del país en la educación colombiana. El Estado define la educación para grupos étnicos³ y los principios y fines de la etnoeducación⁴. Posteriormente, se reglamenta el artículo 39 de la Ley 70 del 93 mediante el Decreto 1122 de 1998, el cual sustenta la obligatoriedad de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el sistema educativo del país. En este mismo se reglamenta la inclusión de contenidos, experiencias y prácticas pedagógicas vinculadas con los estudios afrocolombianos, en la construcción de planes de estudios y los currículos de acuerdo con los lineamientos para la creación y funcionamiento de los programas académicos de formación de maestros y maestras.

Este panorama advierte transformaciones significativas en la concepción de la cultura, organización y la gestión escolar, las formas de concebir el conocimiento, el ser maestro y el quehacer

niveles educativos se incluiría la cátedra de estudios afrocolombianos conforme a los currículos correspondientes (Art. 39, Ley 70 de 1993).

3 La educación 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 (Art. 55).

4 La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la presente ley y tendrá en cuenta además los criterios de integridad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura (Art. 56).

pedagógico de los mismos. De este modo, emergieron rupturas en términos culturales y de ciudadanía en clave de formar “una nueva sociedad”. La política educativa colombiana proclama un sistema educativo desde concepciones vanguardistas respecto a las diversidades humanas, sexuales, de género, culturales, étnicas, religiosas y lingüísticas del país. En este sentido, se pretende transformar la idea de la formación y educación anclada en la mono-cultura, mono-religiosidad, heterosexualidad, sexista, excluyente y racista. Pero, pese al gran avance normativo las apuestas en la escuela y en la formación de maestros no son significativas, puesto que “asumir que las organizaciones son áreas de luchas políticas supone, entre otras cosas, entender que las escuelas no son organizaciones estrictamente racionales, en las que la acción está linealmente configurada y orientada a metas claramente establecidas de antemano. Las metas, en una visión política no se dan por sentado y su establecimiento es considerado como un proceso político en el que predomina la inestabilidad, el conflicto” (González González, 1998, pág 217).

Esta noción de educación propone nuevos lenguajes, significados, relaciones, discursos, ideas y prácticas, representaciones sociales, entre las y los sujetos escolares: padres, madres, estudiantes, directivos/as docentes y maestros/as. Sin embargo, aún se desconoce el grado de reconocimiento e incorporación en la formación del profesorado, en los discursos y prácticas escolares. En este orden de ideas es necesario adelantar investigaciones que evidencien las representaciones sociales, imaginarios, relaciones, prácticas y discursos de estudiantes, maestros y maestras sobre afrodescendencia, la diversidad étnica, cultural y lingüística en los contextos educativos. Por consiguiente, en este contexto, el texto presenta análisis y develaciones sobre relaciones y desencuentros entre las políticas educativas con perspectiva étnica afro y las posibilidades de materializarse en prácticas y

discursos pedagógicos en los escenarios educativos escolares y universitarios; una posibilidad de evidenciar y complejizar las comprensiones en torno a las representaciones sociales sobre afrodescendencia en los procesos de formación de maestros y maestras en Colombia.

En este contexto, la afrodescendencia emerge como cultura y ciudadanía posible en el contexto escolar y en la formación de formadores. Este escenario plantea la importancia de las indagaciones que analizan las representaciones sociales sobre afrodescendencia en el contexto de la formación de formadores y su incidencia en la escuela colombiana. En este orden de ideas, el reconocimiento de la diferencia y la afrodescendencia ha complejizado la formas de comprender el saber y el conocimiento, la condición del maestro, las prácticas pedagógicas, relaciones y prácticas sociales en la escuela y la formación de maestros y maestras. La incorporación de los contenidos curriculares, con perspectiva afrodescendiente en los planes de estudios y en las aulas de clase, ha devenido en “*un embale*” para el profesorado, la política, la cultura y la organización escolar, según lo expresan formadores de formadores y el profesorado en formación. En el contexto de la educación primaria, secundaria y media, la falta de textos y recursos escolares, formación del profesorado respecto a los estudios afrocolombianos son los principales obstáculos para su implementación. Asimismo, la escuela es descrita como una de las principales instituciones reproductoras de relaciones y prácticas racistas en el país. A través de textos escolares y los discursos pedagógicos se difunden representaciones sociales e imaginarios racistas y racializantes. Por consiguiente “se requiere específicamente reinterpretar la historia que los afros contaron por medio de los documentos (el pensamiento oral) y que el conquistador contaba a través de la alienación, cuestión que ha traído efectos negativos a niveles histórico, psíquico, y cultural

no sólo del magisterio sino de los ciudadanos en general de este país, en el sentido de no darle reconocimiento amplio, libre, real de transmutación del africano a nuestros países” (Mina, 2006, pág. 233).

De este mismo modo, las particularidades culturales de las y los afrodescendientes y la afrodescendencia como marco epistemológico constituyen “un embale pedagógico” en las escuelas colombianas. Son reiterativas las ideas de imposibilidad de implementar los estudios afrodiaspóricos en la escuela. Los lenguajes, significados y la cultura experiencial del estudiantado afrodescendiente, los saberes, conocimientos y la historicidad afro no son parte significativa de la cultura y la política escolar. Estas culturas y epistemes no forman parte de los currículos y de los discursos, relaciones y prácticas pedagógicas del profesorado y el estudiantado. Desde esta perspectiva, el texto ausulta aspectos relevantes de la cultura y la política escolar en relación con la afrodescendencia. Sobre todo, devela prácticas, relaciones y discursos en torno a la afrodescendencia vinculados con los procesos de formación de maestros y maestras. Pues, las prácticas y los discursos pedagógicos sobre afrodescendencia están relacionados con las representaciones sociales que el profesorado y los sujetos escolares han configurado y construido en relación con las mismas. De modo que, pensar la afrodescendencia, la etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos como posibilidad epistémica en la escuela y en la formación de formadores, conlleva a indagar por las concepciones, imaginarios, discursos, relaciones, ideologías, prácticas y discursos sociales del profesorado y los futuros maestros y maestras.

Las representaciones sociales en torno a la afrodescendencia en el contexto de la formación de maestros y maestras se manifiestan

como campos de imposiciones, tensiones, acomodaciones y resistencias o contestación entre los sujetos universitarios. El profesorado y el estudiantado configuran representaciones sociales sobre afrodescendencia bajo dos enfoques o planos: ascendente y descendente. El descendencia lo constituyen las representaciones sociales hegemónicas, racializantes, racializadas, congeladas, colonialistas y coloniales de la afrodescendencia. Y la ascendencia constituye un campo de emergencia de la contestación y resistencia a las representaciones sociales descendentes. De esta manera, se reconfiguran las representaciones sociales sobre afrodescendencia. También, emergen las posibilidades de lo que he llamado la formación horizontal, una forma de comprender la etnoeducación afrocolombiana en la formación de maestros y maestras, en la escuela y bajo la perspectiva de construir desde la escolaridad sociedades radicalmente pluralistas, progresistas, humanistas, equitativas, igualitarias, participativas, democráticas y *reconocedoras* de las diversidades humanas.

El presente texto emana de la investigación: representaciones sociales sobre afrodescendencia en procesos de formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, 2012-2013; tesis de maestría presentada como requisito para obtener el título de Magister en Educación en la Universidad Pontificia Bolivariana sede Medellín; la cual tenía como propósito general “analizar las representaciones sociales sobre afrodescendencia en procesos de formación de maestros y maestras de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia”.

El texto contiene seis capítulos. El primer apartado presenta los referentes conceptuales anclados en las teorías de las representaciones sociales, la teoría de la representación, el análisis crítico del discurso y una conceptualización de la

afrodescendencia como complejo teórico metodológico para analizar y comprender las representaciones sociales sobre afrodescendencia en la formación de maestros y maestras.

En el segundo capítulo, se sitúa la conceptualización en torno a las representaciones sociales sobre afrodescendencia a partir de los enfoques ascendente y descendente. Las representaciones sociales descendentes se circunscriben en el marco de la acomodación y la supra-representación. La concepción ascendente se describe como el serpenteo y la contestación de agenciamiento a las representaciones sociales descendentes.

El tercer apartado desarrolla un análisis sobre los encuentros y desencuentros entre la universidad, la formación de maestros y la afrodescendencia. Inicialmente, se hace una introducción reflexiva entorno a la universidad y las posibilidades de la pluriversidad. En segundo lugar, se problematiza las lógicas epistemológicas de la universidad y los procesos formativos, caracterizados como la institución del unísono del saber. En este contexto, la unisonía del saber y del conocimiento se institucionaliza, anclada en marcos de subalternización y desplazamiento de las epistemes ancestrales afrodescendientes fortaleciendo la geo-racialización del saber. Los saberes y conocimientos validados y formalizados en la universidad se circunscriben a territorios (occidente, los Andes y el norte) y la continuidad de la ilusión de “unas razas” (la blanca y mestiza) poseedoras de conocimiento científico y académico. Este aparte escudriña la afrodescendencia como posibilidad en los procesos de formación de maestros y maestras en la universidad.

El cuarto capítulo muestra un análisis de los procesos de formación del profesorado en relación con la afrodescendencia en las construcciones del curriculum, las prácticas y los discursos pedagógicos de maestros, maestras y profesorado en formación.

El análisis muestra el proceso de formación del profesorado como mono-cultural y monoepistémico, el cual reproduce una forma, los programas y seminarios, y el maestro se configura como un hormador que transmite discursos, prácticas, relaciones, ideologías e imaginarios contra la diversidad étnica y cultural, particularmente con la afrodescendencia como posibilidad epistémica en la formación de maestros y en la escuela. Este molde transita por lo que he conceptualizado como igualdad biologicista: la idea que superpone una concepción de igualdad anclada en lo biológico, pero que de manera contradictoria interfiere en el posicionamiento de las diversidades humanas, la afrodescendencia, en el contexto universitario y escolar. La formación, entonces, configura una identidad en el profesorado y un lenguaje *make-up*: el reconocimiento y valoración de las diferencias a partir de planos eufemísticos, sin traducciones directas en las relaciones, discursos y prácticas en los contextos educativos. Esta acomodación discursiva deviene en la auto-declaración del maestro como ser inexperto para abordar desde su quehacer pedagógico y didáctico la afrodescendencia y las diversidades humanas. La afrodescendencia como un “embale” constituye: la queja pedagógico-racialista. La condición étnica, cultural y “racial” del sujeto en formación interviene en la realización y en el ejercicio pedagógico del profesorado. Las particularidades étnicas se sancionan.

La posibilidad de la afrodescendencia como campo epistemológico en la formación del profesorado se encuentra en la encrucijada pedagógica-racial la cual involucra el supra-reconocimiento. En otras palabras, el “reconocimiento” de la indigenidad como algo axiomático, a diferencia de lo que ocurre con el reconocimiento de la afrodescendencia en la formación de maestros y maestras. Hay una tendencia indigenista que ha marcado la academia colombiana y particularmente los estudios en ciencias sociales

y humanas (Véase, Wade, 2000). En este sentido, las prácticas y discursos pedagógicos es mucho más visible la “sensibilidad” de maestros y maestros en formación hacia la indigenidad. Se configura un “supra-reconocimiento” de “otro diferente” (el indígena) y la impetuosa anulación de la perspectiva de las personas de ascendencia africana como posibilidad epistemológica, de ser, estar y relacionarse con los otros y las otras. Entonces, situar la afrodescendencia en la formación de maestros implica desentramar la encrucijada pedagógico-racial. Y desbordar la transitoriedad y la fugacidad de la transversalidad con la que se asume ésta en la formación de maestros y en la escuela.

Empero, los procesos formativos en la escuela y en la formación del maestro son complejos, dinámicos e involucran múltiples dimensiones. La conciencia o el pensamiento del profesorado constituye una dimensión central en los procesos ascendentes y descendentes de las representaciones sociales, la contestación al unísono del saber y a las representaciones sociales descendentes de la afrodescendencia: hegemónicas, racializantes, deshumanizantes y excluyentes. Las experiencias, los significados, lenguajes, discursos, ideologías, ideas, concepciones e imaginarios que los maestros y el profesorado en formación configuran sobre la afrodescendencia en movimientos y organizaciones sociales, culturales, la familia, la calle, la escuela y en el contexto de la formación profesional, agencian la formación con perspectiva etnoeducativa afrocolombiana o la educación horizontal en los procesos académicos y formativos de maestros. De igual manera, éstas representaciones no son derivaciones directas de los escenarios donde se configuran las representaciones sociales; el sujeto, maestro o estudiante, como individuo complejo, crítico y analítico, puede hacer sus propias elaboraciones en relación con la afrodescendencia, que pueden ir en contraposición a las ideologías y representaciones sociales

consolidadas en los contextos donde el sujeto se elabora personal y profesionalmente.

La quinta sección presenta un acercamiento a la historia de la educación en Colombia, desde la perspectiva étnica afrocolombiana. De igual manera analiza discursos y concepciones del profesorado y estudiantado en relación con la cátedra de estudios afrocolombianos y la etnoeducación. En primer lugar, se trata el racialismo en los discursos y prácticas pedagógicas en la escuela colombiana. Un breve recorrido histórico del lugar de la afrodescendencia en el contexto educativo. En segundo lugar, se hace un análisis en torno al pensamiento del profesorado sobre los estudios afrodescendientes y la etnoeducación, el cual se inscribe en la idea de “los negros para lo negro”. Es decir, la racialización del campo epistemológico y político-cultural de la afrodescendencia. También, se presenta una reflexión en torno a las posiciones del profesorado y las formas de eludir el compromiso institucional e individual para con la afrura en los contextos formativos y educativos. Ésta se expresa a partir de la idea de la evasiva indígena-multiculturalista y la folklorización: las reclamaciones por el lugar significativo de los estudios afrodescendientes evoca discusiones por “la cátedra indígena, la cátedra para blancos, cátedra para mestizos, cátedra para gitanos”. Además, el rechazo marcado por “el condicionamiento a una noción-condición folklórica de la etnoeducación y los estudios afros”. En tercer lugar, se realiza una aproximación reflexiva en torno al texto escolar y la configuración de representaciones sociales sobre afrodescendencia. Aquí, se escudriña el papel de los medios de comunicación y del texto escolar como dispositivos formativos de construcción y deconstrucción de las representaciones sociales.

Finalmente, en el sexto capítulo del texto se presenta la

contestación y las posibilidades de la afrodescendencia como campo epistémico en la formación de maestros y maestras. Y concluye con las reflexiones finales sobre el conjunto de los hallazgos y resultados de la investigación. De esta manera se pretende dinamizar las representaciones sociales sobre la afrodescendencia, la diversidad étnica y cultural como campo de indagación, debate, análisis y reflexión en la formación de maestros y maestras. En este orden de ideas, auscultar las “nuevas representaciones sociales” en torno a la afrodescendencia, las culturas, etnicidades, la identidad nacional, y la diversidad en el profesorado. También, advertir la continuidad de representaciones sociales racializadas, hegemónicas y coloniales en la formación del profesorado, pese a las transformaciones en la normatividad educativa y el reconocimiento social, político, cultural y económico que promueve la Constitución Política de Colombia de 1991. Entonces, es abrir al debate las probabilidades de la perennidad en la reproducción del racismo, hegemonías, ideologías y discursos excluyentes con la afrodescendencia en los escenarios escolares y educativos. En este mismo sentido, la investigación intenta impulsar debates en relación con los procesos de formación de maestros y maestras en clave etnoeducativa y en perspectiva de los estudios afrocolombianos como posibilidad epistémica en las universidades colombianas, para una formación horizontal.



África,
Civilizaciones,
Epistemologías
Afrodiaspóricas,
Esclavización,
Cimarronaje,
Palenque,
Libertad,
Etnoeducación,
Afro-América,
maestras.

Capítulo I

1. De las representaciones sociales, la representación, el análisis crítico del discurso y la afrodescendencia

1.1 Las representaciones sociales: teorías y concepciones

Las representaciones sociales como marco teórico, epistemológico y metodológico para comprender la micro-política, los conflictos, las relaciones, la cultura y organización educativa es relativamente reciente. Sin embargo, hay grandes avances investigativos respecto a formas de explicar las conductas, los pensamientos, comportamientos, relaciones, prácticas, concepciones y discursos sociales de los sujetos escolares en los procesos educativos. Generalmente, las indagaciones en educación y el pensamiento del maestro que consideran el marco epistémico, teórico y metodológico de las representaciones sociales están ancladas en campos de saber cómo las ciencias naturales, la educación ambiental, la cultura ciudadana, género, educación para la democracia, las matemáticas y la gestión escolar. (La aproximación a las representaciones sociales) Autoriza a que se instaure, entre diferentes corrientes geográficas y culturales de investigación, un diálogo y un intercambio no competitivos y no conflictivos. Estos apuntan a construir una perspectiva común de acercamiento a la realidad social y los fenómenos que allí se desarrollan, y contribuir a su comparación para avanzar en una verdadera comprensión que permita visualizar, al lado de las condiciones sociales y económicas, las dimensiones culturales e históricas (Jodelet, 2000, pág. 17).

En este sentido, las conceptualizaciones acerca de las representaciones sociales han sido complejizadas convirtiéndose en una categoría conceptual más amplia y profunda; éstas abrazan lo simbólico, discursivo, cognitivo, metafísico, semiótico, lingüístico y social. Asimismo, como enfoque investigativo, las representaciones sociales son abordadas desde los paradigmas positivista y naturalista. Por consiguiente, los métodos y técnicas

de investigación tienden a integrar la perspectiva cualitativa y cuantitativa de la investigación. En este orden de ideas, la teoría y conceptos de las representaciones sociales son dinámicos, socio-históricas; y se encuentran ancladas en dos perspectivas inicialmente: *la procesual y la estructural*.

El enfoque estructural, hace referencia a los procesos cognitivo de las representaciones sociales. Se define como “aquel que se focaliza sobre la estructura de las representaciones sociales, haciendo uso del método experimental o bien de sofisticados análisis multivariados que permiten identificar esa estructura” (Banchs, 2000, pág 3.5). Desde otro punto de vista, lo procesual está vinculado al interaccionismo simbólico, las dialécticas de intercambio y el enfoque hermenéutico. El enfoque procesual de las representaciones sociales hace referencia a “una postura socio-constructivista, ciertamente originada a partir de los postulados interaccionistas y claramente influenciada por la literatura foucaultiana, sobre todo en términos de análisis del discurso” (Banchs, 2000, pág 3.5). La perspectiva procesual concibe al sujeto como constructor de sentidos. En este orden de ideas, las indagaciones pretenden auscultar producciones simbólicas, significados, lenguajes, a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo en que vivimos (Banchs, 2000).

Desde la perspectiva procesual, sociológica, las representaciones sociales trascienden la esfera de las simples opiniones, imágenes y actitudes. Se trata de “sistemas cognitivos que poseen una lógica y un lenguaje particular... de “teorías”, de “ciencias” sui generis, destinadas a descubrir la realidad y ordenarla” (Moscovici, 1979). Para el estudio de las representaciones sociales en relación con la afrodescendencia nos concentraremos en la perspectiva procesual, y ocasionalmente concurremos a la perspectiva estructural para explicitar la incidencia y funciones

de las representaciones sociales sobre afrodescendencia de los maestros y profesorado en formación en los procesos formativos. En este sentido, analizar y develar los significados, lenguajes y sentidos construidos sobre afrodescendencia en los procesos formativos en la formación de maestros y maestras.

Las representaciones sociales “son una preparación para la acción, no lo es solo en la medida en que guía el comportamiento, sino sobre todo en la medida en que remodela y reconstituye los elementos del medio en el que el comportamiento debe tener lugar. Llega a dar un sentido al comportamiento, a integrarlo en una red de relaciones donde está ligado a su objeto. Al mismo tiempo proporciona las nociones, las teorías y el fondo de observaciones que hacen estables y eficaces estas relaciones” (Moscovici, 1979, pág. 32). De igual modo, éstas se conciben como “entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas (Moscovici, 1979, pág, 27).

Al mismo tiempo, el sujeto juega un rol importante en la formación de estas representaciones; sin embargo se advierte que generalmente es el contexto social que provee al sujeto de éstas. Las personas adquieren representaciones sociales sobre otro (s) sujeto (s) u objeto (s) en las principales instituciones: la familia, la escuela, sociedad. Birgitta Höijer (2011) sustenta que: “by giving the individual some room the theory of social representations avoids social determinism and opens for processes of transformation. But still the individual is mainly embedded in and formed by social structures” (Höijer, 2011, pág, 4). En otras palabras, el sujeto construye las representaciones sociales, pero éstas son permeadas por las estructuras sociales que rodean a

la persona. Entonces, las representaciones sociales de las y los sujetos sobre un objeto, sujeto o grupo humano son articuladas y dinamizadas por el contexto en el que el sujeto se desarrolla; empero las y los individuos también escapan a los imaginarios, concepciones, discursos, relaciones y prácticas sociales del grupo al que pertenecen.

En este orden de ideas, las representaciones sociales son dinámicas, se moldean y se adaptan. Como nos muestra Jean Jacques Abric (2001), “las prácticas sociales son, de algún modo, la interface entre circunstancias externas y prescriptores internos de la representación social. Comportamientos globales que evolucionan para adaptarse a los cambios de circunstancias externas” (pág. 45). En este sentido, cuando nos preguntamos por las representaciones sociales sobre la afrodescendencia en el proceso de formación de maestros y maestras, pretendemos escudriñar y develar esas representaciones, considerando que estamos en un “nuevo” marco jurídico, social, político y cultural.

“Las representaciones sociales son una construcción humana, pero una construcción con un fuerte significado ontológico, pues ellas representan los referentes de las prácticas sociales, del conocimiento y de los sistemas de acciones” (González Rey, 2008, pág. 237). En otras palabras, las creencias, imágenes, significados, percepciones y discursos, representaciones sociales, sufren variaciones en el tiempo y espacio, y prefiguran formas de actuación en la vida social y en relación con el conocimiento. Estas últimas se encuentran ligadas con las prácticas sociales de las y los sujetos; para el caso particular de las y los maestros, las representaciones sociales son puestas en escena en la cotidianidad de la escuela, el aula mediante su práctica pedagógica o su quehacer pedagógico.

1.1.1 Las representaciones sociales: su emergencia

Las representaciones sociales son marcadas por el contexto no solo discursivo, sino también social. Es decir, las representaciones sociales están marcadas por el grupo humano: sus creencias, opiniones, discursos, ideologías, concepciones, etc, sobre sujetos u objetos específicos. Las representaciones sociales no son individuales. Por consiguiente, cuando se indagan sobre estas, se auscultan representaciones sociales de un colectivo o grupo humano, no de individuos. Asimismo, son necesarias algunas condiciones para su emergencia; puesto que de acuerdo a estas circunstancias, la representación, se genera, recrea o se transforma. Jean Jaques Abric (2001) citando a Flament plantea una relación entre las representaciones sociales y el contexto, la cual sustenta el carácter social de la representación, así: *por el contexto social* en seguida, es decir por una parte por el contexto ideológico y por otra por el lugar que el individuo o el grupo respectivo ocupa en el sistema social. Este efecto doble de contexto implica. Para entender el contenido y la dinámica de una representación, «una referencia necesaria al contexto social y no solamente discursivo» (Flament en Abric, 2001, pág. 14-15).

La emergencia de las representaciones sociales es sobre manera permeada por las condiciones y el contexto. En otras palabras, para develar representaciones sociales sobre un sujeto u objeto x, se hace necesario crear las condiciones más apropiadas para tal fin. Para el tema en estudio, se hace sine qua non establecer condiciones y contextos propicios; puesto que las representaciones sociales sobre la afrodescendencia están marcadas por relaciones de poder, racializaciones, estereotipos, discriminaciones, exclusiones, invisibilizaciones y visibilizaciones racializadas. Socialmente negadas, pero socialmente practicadas.

En este orden de ideas, retomamos a Jean Claude Abric cuando

presenta la idea que, en el campo de las representaciones sociales, las cogniciones son masivamente condicionales, tiene considerables consecuencias, más o menos importantes, tanto en la estructura como en la dinámica de las representaciones sociales -particularmente en que conciernen las relaciones entre representaciones y prácticas sociales (Abric, 2001, pág. 35). El mismo autor amplio su sustentación sobre la importancia y el rol que juega el contexto cuando se develan las representaciones, citando a Guimelli y Flament, como se muestra en la cita: “Los elementos de una representación pueden ser activados o no en un contexto dado, y tener contradicciones aparentes, los componentes «extraños» (Flament) de la representación, pueden estar ligados directamente a sus efectos de contexto. Es precisamente el tomar en cuenta estos efectos lo que debería permitir descubrir el principio organizador de la representación ocultado por la imposición de un contexto particular” (Abric, 2001, págs. 14-15).

1.1.2 El carácter social de las representaciones

Las representaciones sociales no pueden ser reducidas a simples producciones de los individuos. Las personas, de manera, individual desarrollan representaciones mediante procesos cognitivos, culturales, simbólicos y sociales. “Social representations are about different types of collective cognitions, common sense or thought systems of societies or groups of people. They are always related to social, cultural and/or symbolic objects, they are representations of something” (Höijer, 2011, pág. 4). Sin embargo, este proceso se da en el marco de las relaciones con otras y otros sujetos, y mediaciones institucionales que las condicionen, determinan o moldean. Las sociedades poseen sistemas de pensamiento, posiciones, imágenes, significados, y valores; los cuales son producidos y reproducidos por dispositivos como los medios de comunicación y las instituciones que orientan

un ideal de sociedad y de individuo. Ideal que no siempre recoge los intereses, formas de ser y estar en el mundo de la diversidad humana.

En esta misma línea de pensamiento, en el contexto de las representaciones sociales no hay un corte dado entre el universo exterior y el universo del individuo o grupo humano. Es decir, el sujeto está permeado por tanto por las construcciones propias y el universo del entorno en el cual se encuentra inmerso. De este modo las opiniones y puntos de vista de los individuos y de los grupos no son heterogéneos en su campo común, y se articulan a través de procesos de intercambios comunicativos. En efecto, “las imágenes, las opiniones, generalmente son precisadas, estudiadas, pensadas, únicamente en cuanto traducen la posición, la escala de valores de un individuo o de una colectividad” (Moscovici, 1979, pág. 31-32). Aunque, las representaciones sociales son construcciones sociales dinámicas; también obedecen a elaboraciones subjetivas.

Las representaciones sociales, se muestran o modelan en la palabra y los lenguajes. Los medios de comunicación y las interacciones entre las personas son principales agentes para la emergencia y la consolidación de representaciones sociales. Éstas poseen una relación directa con el lenguaje y el comportamiento del sujeto. Es decir, “La representación contribuye exclusivamente al proceso de formación de conductas y orientación de las comunicaciones sociales” (Moscovici, 1979, pág. 52). Es en estos últimos que las representaciones sociales tienen lugar y se develan. Las relaciones entre las y los sujetos están mediadas por las ideas, concepciones, discursos y prácticas que se tienen frente a otro sujeto u objeto. “Las representaciones sociales son conjuntos dinámicos, su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una reproducción de estos comportamientos o de estas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado” (Moscovici, 1979, pág. 33).

1.1.3 Función de las representaciones sociales

Las representaciones sociales en el macro de las relaciones de poder mistifican, legitiman y naturalizan formas de acceso al poder, exclusión, prácticas de marginalización (Howarth, 2006). Estas son agentes de ampliación de brechas sociales, las representaciones sociales instalan formas de relacionarse, justificación de prácticas y discursos de un sujeto o grupo social frente a otro. Las representaciones sociales en los marcos nacionales y/o societales se materializan u objetivan a través de leyes, normas, políticas; la organización, la política y la cultura escolar también expresan la materialización de las representaciones sociales sobre afrodescendencia. Estas se convierten en algo inteligible y casi tangible en las sociedades e instituciones. En este orden de ideas, las representaciones sociales no son construidas por los individuos de manera aislada, como lo sustentan Sugiman, Gergen, Wagner, y Yamada (2008) “the emphasis on social relationships within a group implies that a social representation cannot be reduced to knowledge held by individuals, but that individual knowledge, accessible by standard psychological methods, is just one aspect of a shared social reality. The other aspects is the personal and mediated discourse that unfolds in a community and society as well as the institutions, which tend to reify social representations in the form of laws, rules and sanctions” (págs, 5-6).

Así pues, la noción de representación social nos sitúa en el punto donde se interceptan lo psicológico y lo social. Antes que nada concierne a la manera como nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras, el conocimiento “espontáneo”, “ingenuo” que tanto interesa en la actualidad a las ciencias sociales, ese que

habitualmente se denomina conocimiento de sentido común, o bien pensamiento natural, por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social (Jodelet, 1984, pág. 473).

Igualmente, las representaciones sociales son, pues, “la elaboración por parte de una colectividad, bajo inducción social, de una concepción de la tarea que no toma en consideración la realidad de su estructura funcional. Esta representación incide directamente sobre el comportamiento social y la organización del grupo y llega a modificar el propio funcionamiento cognitivo” (Jodelet, 1984, pág. 470). Las representaciones sociales articulan un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos o sus prácticas. En este orden de ideas, las representaciones sociales son guías para la acción, orientan las acciones, prácticas y las relaciones sociales. Estas ubican al sujeto y el colectivo en un sistema de pre-decodificación de la realidad porque dinamiza conjuntos de anticipaciones y expectativas en relación con sujetos, grupos y objetos (Abric, 2001).

Desde otro punto de vista, las representaciones sociales, se muestran o modelan en la palabra y los lenguajes. Los medios de comunicación y las interacciones entre las personas son principales agentes para la emergencia y la consolidación de representaciones sociales. Éstas poseen una relación directa con el lenguaje y el comportamiento del sujeto. Es decir, entre sus funciones y el proceso de agenciamiento “la representación contribuye exclusivamente al proceso de formación de conductas y orientación de las comunicaciones sociales” (Moscovici, 1979, pág. 52). Adicionalmente, las representaciones sociales no solo determinan prácticas sociales, sino también hace necesaria la

permanencia o justificación de una identidad, la existencia o las prácticas del grupo respecto a objetos, sujetos y otro grupo (Abric, 2001).

Finalmente, Además de las funciones, en las cuales sobresale ésta como agente de ampliación de brechas sociales, las representaciones sociales instalan formas de relacionarse, justificación de prácticas y discursos de un grupo social frente a otro. Se puede deducir que las representaciones sociales son determinantes en los procesos de exclusión, marginación, racismo, sexismo y discriminación etc; dado que como lo muestra Abric (2001) “la representación tiene por función perpetuar y justificar la diferenciación social, puede -como los estereotipos- pretender la discriminación o mantener una distancia social entre los grupos respectivos” (Abric, 2001, pág. 17). En este orden de ideas, el mismo autor plantea que: “las representaciones determinan las prácticas sociales en las situaciones en que la carga afectiva es fuerte, y donde la referencia -explícita o no- a la memoria colectiva es necesaria para mantener o justificar la identidad, la existencia o las prácticas del grupo. Las representaciones juegan igualmente un papel determinante en las prácticas y en las situaciones en que el actor dispone de autonomía -aún relativa- respecto de las obligaciones derivadas de la situación o de aquellas que resultan de las relaciones de poder” (Abric, 2001, pág. 207).

1.1.4 Objetivación y Anclaje

Las representaciones sociales se elaboran de acuerdo con dos procesos fundamentales *la objetivación y el anclaje*. A través de estos procesos el sujeto incorpora y hace familiar lo desconocido. De esta manera, se forman imágenes, ideas, creencias, concepciones, discursos, que modifican las dinámicas, relaciones y prácticas sociales. Las representaciones sociales en relación

con un objeto, sujeto o grupo humano, desde la objetivación y el anclaje, se describen como procesos socio-cognitivos con predominio del sujeto y el contexto cultural en el cual éste se encuentra inmerso, para su elaboración. De igual modo, entretienen o condicionan las relaciones de los sujetos respecto a un objeto, otro individuo o grupo de personas.

1.1.4.1 La objetivación

La objetivación lleva a hacer real un esquema conceptual, a duplicar una imagen con una contrapartida material. El resultado, en primer lugar, tiene una instancia cognoscitiva: la provisión de índices y de significantes que una persona recibe, emite y trama en el ciclo de las infra-comunicaciones, puede ser superabundante. Para reducir la separación entre la masa de palabras que circulan y los objetos que las acompañan, como no se podría hablar de “nada”, los “signos lingüísticos” se enganchan a “estructuras materiales” (se trata de acoplar la palabra a la cosa). Este camino es tanto más indispensable porque el lenguaje –especialmente el lenguaje científico supone una serie de convenciones que determinan su adecuación a lo real. El proceso de la objetivación consiste en “reabsorber un exceso de significaciones materializándolas (y así tomar cierta distancia a su respecto). También es trasplantar al plano de la observación lo que solo era interferencia o símbolo” (Moscovici, 1979, pág. 75-76). La objetivación permite la creación de conceptos e ideas relacionadas con un objeto o sujeto. Este proceso de desarrolla a partir de tres elementos:

1.1.4.1.1 **Construcción selectiva:** en este la información es desvinculada del campo científico al que pertenece, se descontextualiza y se aproxima al mundo “real”, la experiencia y al lenguaje de los sujetos para apropiarlas. Este fenómeno se

ajusta a la individual o colectiva.

1.1.4.1. 2 **Esquemmatización estructurante:** en este momento el concepto se organiza en una imagen coherente y fácilmente expresable para representar. De este modo las ideas adquieren formas iconográficas mucho más concretas, simples, sintéticas, etc.

1.1.4.1. 3 **Naturalización:** en este contexto el concepto o la idea ya se vincula a la realidad o como posibilidad de comprensión en la cotidianidad de los sujetos. La idea se convierte en ícono y luego en existencia.

1.1.4.2 El anclaje

El proceso de anclaje en las representaciones sociales actúa como un marco referencial de conceptos, imaginarios, ideas y significados en el cual el sujeto incorpora lo desconocido y lo problematiza. La inserción del objeto o sujetos en la red de significaciones, implica interpretaciones, formas de relacionamiento y prácticas sociales determinadas por el universo de opiniones y concepciones pre-existentes. “Al enraizamiento social de la representación y de su objeto. En este caso, la intervención de lo social se traduce en el significado y la utilidad que les son conferidos. El anclaje implica otro aspecto, [...] Este aspecto se refiere a la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento pre-existente y a las transformaciones derivadas de este sistema, tanto de una parte como de otra. Ya no se trata de, como en el caso de la objetivación, de la constitución formal de un conocimiento, sino de su inserción orgánica dentro de un pensamiento constituido. El anclaje, situado en una relación dialéctica con la objetivación, articula las tres funciones básicas de la representación: función cognitiva de integración de la novedad, función de interpretación

de la realidad y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales” (Jodelet, 1986, pág. 486).

1.1.5 Representaciones sociales y el núcleo central

La idea del *núcleo central* en la teoría de las representaciones sociales es introducida por Jean-Claude Abric. Aunque, el mismo autor reconoce estudios precedentes que influyeron en la construcción de esta idea: El estudio de los fenómenos de atribución de Heider (1927), la idea de la manera como se constituye la representación, la imagen que nos hacemos del otro a partir de un conjunto de informaciones de Asch (1946) y en los trabajos sobre el psicoanálisis de Moscovici (1961). Según Abric (2001) las representaciones sociales están marcadas por dos componentes. El núcleo central o sistema central y el elemento periférico o sistema periférico. Cada una de las unidades tiene una función específica complementaria a la otra. Para Abric el sistema central o núcleo central está determinado esencialmente por lo social. Está relacionado con las condiciones históricas, sociológicas e ideológicas, directamente asociado a los valores y normas, define los principios fundamentales alrededor de los cuales se constituyen las representaciones.

El núcleo central, siguiendo lo propuesto por el mismo autor, es la base común propiamente social y colectiva que define la homogeneidad de un grupo mediante comportamientos individualizados que pueden aparecer como contradictorios. Desempeña un papel esencial en la estabilidad y la coherencia de la representación, garantiza su perennidad y conservación en el tiempo: se inscribe en la duración y por eso entendemos que evoluciona -salvo circunstancias excepcionales- en forma muy lenta. Además es relativamente independiente del contexto inmediato en el que el sujeto utiliza o verbaliza sus representaciones; su origen está en otra parte: en el contexto

global -histórico. Social- Ideológico- que define las normas y los valores de los individuos y de los grupos en un sistema social dado.

El rol del *sistema periférico* está configurado de manera *más* individualizada y contextualizada, bastante más asociado a las características individuales y al contexto inmediato y contingente en que están inmersos los individuos. Este sistema periférico permite una adaptación, una diferenciación en función de lo vivido, una integración de experiencias cotidianas. Permite modulaciones personales en torno a un núcleo central común. Generando *representaciones sociales individualizadas* (Abric, 2001, pág. 26).

1.2 De las representaciones sociales y la teoría de la representación

“La representación tiene por función perpetuar y justificar la diferenciación social, puede -como los estereotipos- pretender la discriminación o mantener una distancia social entre los grupos respectivos” (Abric, 2001, pág. 17). La teoría de la representación propone un acercamiento con profundidad al tema de las representaciones sociales en torno a la afrodescendencia y los lazos entretendidos con el análisis de las ideologías, el poder, la racialización, discursos, *disputas por el significado*, disputas raciales y étnicas. Desde la perspectiva de Stuart Hall, como teórico cercano a las indagaciones y análisis de las representaciones de la diferencia y la construcción de la otredad en el marco de las teorías sobre el lenguaje, la semiótica y la significación de Saussure y Barthes, las teorías sobre el discurso y prácticas discursivas planteados por Foucault; asimismo como las concepciones en torno al poder y el saber. Por consiguiente, la representación y las representaciones sociales trascienden los lenguajes, las ideas y los conceptos; estos son la base para desentrañar estructuras

profundas del poder, las culturas, las prácticas, las interacciones, simbologías y relaciones sociales humanas.

Según Stuart Hall, la representación: “es la producción de sentido de los conceptos en nuestra mente mediante el lenguaje” [...] “El vínculo entre los conceptos y el lenguaje es lo que nos capacita para referirnos bien sea al mundo “real” de los objetos, gente o eventos, o bien sea incluso a los mundos imaginarios de los objetos, gente y eventos ficticios”⁵ (Hall, 2010b, págs. 447-448). Además, “La representación significa utilizar el lenguaje para decir algo significativo sobre, o para representar, el mundo significativamente, a otras personas [...] la representación es una parte esencial del proceso a través del cual se produce significado y se intercambian entre los miembros de una cultura. Involucra el uso del lenguaje, de señas e imágenes que significan o representan cosas” (Hall, 2010b, pág. 15).

1.2.1 El sistema de representación

La representación, según este autor, es posible por la red de conceptos e imágenes existentes en el pensamiento de las personas sobre objetos, personas o eventos. Ésta se configura a partir de dos procesos: el sistema de representación y el lenguaje. De esta manera, el sujeto representa de manera significativa. El sistema de representación hace referencia a “al sistema a través del cual todas las clases de objetos, personas y eventos son correlacionados con una serie de conceptos o representaciones mentales las cuales llevamos en nuestras cabezas. Sin ellas, no podemos interpretar el mundo de manera significativa en absoluto. En primer lugar, entonces, el significado depende del sistema de conceptos e imágenes formados en nuestros pensamientos los cuales pueden representar o significar el mundo, capacitándonos

⁵ Las citaciones del texto de Hall, Stuart (2010b). Representation. Cultural representations and signifying practices, son traducciones mías.

para referirnos a las cosas internas y externas de nuestras cabezas” (Hall, 2010b, pág.17).

El sistema de representación consiste “no en conceptos individuales, pero si en formas diferentes de organizar, agrupar, ordenar y clasificar conceptos, y establecer complejas relaciones entre ellos” (Hall, 2010b, pág. 17). La representación en este sentido, se consolida a través del encuentro de múltiples conceptos relacionados para significar. Es más, el significado “depende de la relación entre las cosas en el mundo-las personas, objetos y eventos, reales o ficcionarios- y del sistema conceptual, el cual opera como representaciones mentales de ellos (Hall, 2010b, pág 18).

El segundo sistema de representación es el lenguaje. Este sistema “involucra el proceso completo de construir significado. Nuestros compartido mapa conceptual debe ser traducido a un lenguaje común, para que nosotros podemos correlacionar nuestros conceptos e ideas con ciertas palabras escritas, sonidos expresados o imágenes visuales” [...] “cualquier sonido, palabra, imagen u objeto que funcione como señal, y está organizado con otras señales en un sistema el cual es capaz de expresar y transmitir significado, es un lenguaje” (Hall, 2010b, pág 18-19).

Las representaciones sociales están estrechamente ligadas a las relaciones de poder. Stuart Hall (2010) sostiene que “todo régimen de representación es un régimen de poder formado, como Foucault nos recuerda, por el fatídico dúo saber/ poder” (pág. 352). La relación entre las ideas, concepciones, creencias y discursos sobre determinados sujetos u objetos (representaciones sociales), estan ligadas a formas de orden social, cultural, simbólico, espiritual, económico y epistemico; por consiguiente, a regímenes y relaciones de poder. La escuela

es una de las instituciones representativas de la reproducción y o transformación de la condición social, cultural, económica y política de las y los sujetos o comunidades. “Las representaciones son impulsadas por un poder ideológico con el propósito de justificar el status quo y de esta manera mantener sistemas de inequidad y exclusión” (Voriklein and Howarth en Höijer, 2011, pág, 7). Es más, las ideologías otorgan coherencia al sistema y al desarrollo de las actitudes (van Dijk, 2003, pág, 68). Desde la episteme de la teoría se evidencia un vacío en términos de, hacer de ésta un campo para la indagación, comprensión y transformación de relaciones de poder, político, social, cultural, económico, de género, racial, étnico, entre otros. Michael Billing (1984) ya había mostrado la necesidad de trascender del marco psicológico de las representaciones sociales, al poder, poder político y económico: como siempre ha reconocido el Instituto de Investigaciones sociales en sus trabajos anteriores a “The Authoritarian Personality” como cuestiones de prejuicio y discriminación deberían salir del marco de las consideraciones puramente psicológicas para conducir a un análisis del poder, sobre todo el poder político y económico (pág., 600).

1.3 Análisis Crítico del Discurso

Las representaciones sociales guardan una relación estrecha con la teoría del sobre el discurso, la cual vincula análisis críticos del discurso, la ideología, la dominación y el poder. “Las representaciones sociales presuponen una historia común de experiencias, interacción y discurso” (Van Dijk, 2006, pág. 182). En esta interacción, se pretende vincular las representaciones sociales sobre la afrodescendencia como resultados de procesos sociales, culturales, políticos y económicos marcados por relaciones de poder, raciales y de dominación. Para la comprensión

de las relaciones raciales, de poder, la ideología, son posibles mediante la intersección entre la teoría de las representaciones sociales y la teoría del análisis crítico del discurso (Höijer, 2011).

Los estudios sobre las representaciones sociales han develado como éstas son en gran manera determinadas por los medios de comunicación: prensa, radio, televisión. “El discurso es una unidad de uso o actuación del lenguaje (parole), y “texto” una unidad teórica abstracta (como una frase nominal, cláusula u oración) que pertenece a la esfera del conocimiento lingüístico abstracto o competencia, o al sistema de la lengua (langue)” (Van Dijk, 2006, pág. 247). En este contexto, los discursos son formas de mostrar las representaciones. A través de estos, se hace posible el acercamiento a las creencias, ideas, opiniones y concepciones de las y los sujetos; además de reconocer actitudes, comportamientos y prácticas sociales, por ende, prejuicios, prácticas racistas y discriminación. “La naturaleza general y relativamente abstracta de las representaciones sociales precisa, incluso, de una comunicación simbólica; es probable que únicamente mediante el discurso se pueda acceder directamente al conocimiento de las opiniones de otros miembros de un grupo, aunque la interpretación de sus acciones permita inferir tales actitudes de una forma más bien indirecta o empírica. Por consiguiente, el discurso es el modo más efectivo para adquirir y compartir actitudes generales y, por ende, prejuicios. Asimismo, una combinación del análisis del discurso con la cognición social constituye un componente crucial para la teoría de la reproducción del racismo” (Van Dijk, 2003, pág, 68).

El análisis crítico del discurso estudia el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político. El análisis crítico del

discurso [...] toma explícitamente partido, y espera contribuir de manera efectiva a la resistencia contra la desigualdad social” (Van Dijk, 1999). Las representaciones sociales se construyen en una interacción entre individuos y colectivos. También, “son unidades dinámicas y forman la base fundamental de los discursos sociales y juegan un rol determinante en la construcción de hechos” (Sugiman, Gergen, Wagner, & Yamada, 2008, pág, 47). Los discursos se expresan en lenguajes orales, escritos y sistemas simbólicos, que no solo develan el pensamiento de un individuo, sino los valores, ideas, creencias, percepciones y actitudes de una sociedad. Según Hall (2010) “sólo podemos usar el lenguaje para producir significaciones ubicándonos dentro de las reglas del lenguaje y los sistemas de significado de nuestra cultura. El lenguaje es sistema social, no individual. Nos precede. No podemos, de manera sencilla, ser sus autores. Hablar una lengua no es sólo expresar nuestros pensamientos más íntimos y originales, también es activar un rango vasto de significados que ya están inmersos en nuestros sistemas lingüísticos y culturales” (Hall, 2010a, pág. 376).

La escuela y la universidad, la educación, actúan como *ambitos simbólicos* mediante los cuales se reproducen ideologías, discursos y representaciones sociales. Las concepciones, imaginarios, prácticas y discursos en torno a la afrodescendencia se reproducen a partir de prácticas y discursos pedagógicos. Entendidos estos, no como hecho de cuatro paredes, sino como los acontecimientos y eventos en las aulas de clases, la organización, la cultura y la política escolar. En este contexto, “los profesores, los autores de libros de texto, y los estudiosos controlan los currículums, las lecciones y los proyectos de investigación que comprenden el conocimiento y las opiniones

sobre asuntos étnicos y temas sociales en general” (Van Dijk, 2003, pág. 76). De este modo, la educación y el control del conocimiento público, sirven a la consolidación de un proyecto de élite. Los medios de comunicación expresan los discursos y creencias de un grupo élite, con una relación estrecha con el poder e influyen en las representaciones sociales de las personas sobre sujetos u objetos. Las ideologías confunden y ocultan la verdad, la realidad o lo que el autor señala como condiciones “*objetivas, materiales, de la existencia*, o los intereses de las formaciones sociales” (van Dijk T, 2006).

En este mismo orden de ideas, “las ideologías son la base de las representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo y permiten a las personas, como miembros de un grupo, organizar la multitud de creencias sociales acerca de lo que sucede, bueno o malo, correcto o incorrecto, según ellos, y actuar en consecuencia” (Van Dijk T, 2006, pág, 21). Las ideologías influyen en lo que se acepta como verdadero o falso, especialmente cuando dichas creencias son consideradas importantes para el grupo. En este último sentido, un sentido epistemológico, las ideologías forman la base de argumentos específicos a favor de, y explicaciones sobre, un orden social particular, o efectivamente influir en una comprensión particular del mundo en general (Van Dijk T, 2006, pág 21).

Empero, “las ideologías no son solamente conjuntos de creencias, sino creencias socialmente copartidas por grupos. Estas creencias son adquiridas, utilizadas y modificadas en situaciones sociales, y sobre la base de los intereses sociales de los grupos y las relaciones sociales entre grupos en estructuras sociales complejas” (Van Dijk, 2006, pág.175). En este orden de ideas, se

concibe la ideología en distintos ordenes y no se enclaustra en la dominación. La universidad y la escuela son instituciones en las cuales se enmarcan relaciones de poder y control cultural, social y político complejos. Entonces, el vínculo entre el pensamiento del profesorado, la formación profesional, los curriculums, la investigación, la institucionalidad y la afrodescendencia en el contexto de la formación de maestros y maestras es un campo complejo de actuación de múltiples ideologías y discursos. De ahí, que las representaciones sociales deban ser analizadas y comprendidas desde diversos enfoques metodológicos, teóricos y conceptuales. Las representaciones sociales son marcos de dominación, hegemonía, tensión, disputa y resistencias culturales, políticas, sociales y económicas. En este campo de jaleo, las universidades juegan el rol de reproductoras y transgresoras de los sistemas de representación social hegemónicos, racistas, monoculturales, monolíticos y monoepistémicos. “Además de los media, el otro ámbito simbólico principal es el de la educación y la investigación académica. En este terreno, los profesores, los autores de libros de texto y los estudiosos controlan los curriculums, las lecciones y los proyectos de investigación que comprenden el conocimiento y las opiniones sobre los asuntos étnicos y temas sociales en general. Su influencia es, asimismo, directa, por ejemplo, cuando asesoran a los que implementan políticas e indirecta, es decir, a través de la educación y de las cogniciones sociales de las élites del futuro” (Bourdieu, 1984 en Van Dijk, 2003, pág. 76).

En el caso de los pueblos indígenas y afrodescendientes, las representaciones pasan por la minorización para la dominación y subalternación por un poder político, ligado a las academias. El binomio foucaultiano saber-poder, produce y promueve prácticas sociales enraizadas en representaciones sociales sobre la

afrodescendencia y la indigenidad. En este orden de ideas, “Los indios, los negros y las mujeres, entre otros, han hecho parte de los sectores de población dominados o minorizados desde el poder hegemónico. El poder político dominante los ha representado como minorías y el saber académico los ha asumido como tales. En el mismo sentido, los imaginarios sociales son reflejo y reproducen a la vez, formas de relación marcadas por la condición subalterna de estos sectores de la población” (Rojas, 2004, pág. 157).

Por consiguiente, las instituciones encargadas de los procesos educativos, también se constituyen en fuentes fundamentales para la transformación de estas representaciones sociales racializadas sobre grupos culturales, étnicos o raciales. “Numerosas investigaciones van a tratar de ver cómo en las actividades cotidianas en los centros y aulas de enseñanza se favorece o no la reproducción de las formas de conducta, de relaciones sociales y de conocimientos que son requisito para el funcionamiento de modelos económicos, políticos, culturales, o religiosos dominantes en la sociedad en la que esos centros se hallan enclavados” (Torres, 2003, pág. 76). Esto implica, volver sobre sus estructuras, las relaciones entre las personas y grupos, las relaciones con el conocimiento, curriculums, programas, planes de estudios, formas de construcción de conocimiento desde la investigación, etc, a partir de las cuales se continúa actuando a favor de ideologías racistas y discriminatorias, que no permiten transformaciones sociales estructurales para los pueblos racializados y para la resignificación de los saberes, métodos, enfoques y perspectivas teórico-conceptuales y de relaciones sociales; la resemantización de la razón de ser de la Universidad. Ahora la Universidad constructora y reproductora de ordenes sociales, políticos, económicos y culturales puede convertirse en

un campo amplio de posibilidad para las epistemologías y las subjetividades afrodescendientes.

1.4 La afrodescendencia, un universo polisémico complejo.

“Me siento heredero de Tupac Amaru, de Pilar, de Padilla, de L’ouverture, de Dessalines, de Martí. A esa herencia pertenezco yo”
(Manuel Zapata Olivella en Mina, 2006, pág. 229)

Los procesos de colonización y descolonización encuentra en la configuración del lenguaje uno de las principales dispositivos de agenciamiento. La construcción del colonizado y el colonizador supone la creación de un lenguaje que soporte tal relación subalternante, esclavizante, deshumanizante, de dominación y colonización. Este lenguaje se expresa en el orden social, político, económico y cultural; en el contexto colonial y con continuidad en nuestros días, una estructura social *pigmentocrática*⁶. Desde la perspectiva resistente y activa del colonizado se resignifica y/o se construye un nuevo lenguaje. La decolonización, la liberación y la emancipación mental, social, cultural, política y económica demandan la construcción y articulación de lenguajes propios, profundos y complejos para la re-edificación y el avivamiento de las identidades y las formas de ser afrodescendiente⁷. En este contexto, marcamos la construcción

⁶ Este concepto es acuñado por Rafael Perea Chalá-Alumá.

⁷ Puesto que fue el hacer lo imposible que hizo grande a los afros y a África por cientos de siglos, será solo a través de la recaptura y la recreación de nuevos valores por parte del hombre afro que se liberaran sus mentes y, por lo tanto regresaran a sus templos de Etiopía y de Egipto y leerán los recordatorios antiguos que enfáticamente le declaran a él y a todo el mundo estas palabras proféticas: Conócete a ti mismo [...] El hombre afro (africanos indígenas y sus descendientes) tiene que volver a escribir sobre sí mismo, sus culturas y su continente [...] cuando la historia de un hombre está escrita por la religión del amo o por filosofía económica, está siempre distorsionada para el beneficio de la relación amo-esclavizado [...] la historia de tal unión es de muy larga duración, muchos de los capturados comienzan a aceptar sus estatus de inferioridad. Ellos, por consiguiente, permiten que se les llamen por otros nombres. Naturalmente, con su nombre nuevo se desarrolla una psicología nueva y con la mente nueva, una nueva docilidad. Esto es lo que han

y deconstrucción de los etnónimos negro, moreno, mulato, y el autoetnónimo afrodescendiente. “Los pueblos africanos no aparecen etiquetados con los nombres como los de arbustos, Chamita, Bantú, Dandkill, Fuzzy, Wozzy, Pigmeo, Negro y otros superlativos colonialistas europeos. Estas designaciones han sido impuestas sobre el africano por los conquistadores europeos y los dueños de esclavos. Esto representa uno de los medios por el cual los europeos mantuvieron a los africanos separados uno del otro basado en que cada uno de ellos pertenecía a algún tipo de (raza separada) o (grupo étnico) dichas nominaciones no fueron confidenciales, sino planeadas como se evidencia en el caso de la palabra (negro) cuando se aplica a un grupo específico del pueblo africano. Esta palabra no tiene origen ni relevancia histórica previa a la esclavización africana por parte de los europeos y americanos europeos durante la primera parte del siglo 16D.C” (Ben-Jochannan-Matta, 2004, pág. XVI).

Los etnónimos aplicados a las poblaciones africanas y sus ascendencias se circunscriben a los marcos de la colonización africana y americana, pues, antes de estos periodos de la humanidad, la nominación “negro”, “negra”, “mulato”, “indio”, no tienen ninguna relevancia histórica, sociológica, antropológica, ontológica. Estos vocablos son estructuras centrales del lenguaje del esclavizador aplicado a las personas en condición de esclavización y sometimiento forzado. En contraposición, en este mismo momento histórico se construyó la categoría “blanco”. Los etnónimos hacen parte de la esencialización del ser y de la construcción imaginada del ser africanos, afrodescendiente, europeo, eurodescendiente, y aborigen americano. “En el tratamiento a la población de origen africano se pueden hallar muchos elementos semejantes a los que definen la condición del hecho al afro (Ben-Jochannan-Matta, 2004, pág. 9).

indio como colonizado, sólo que frecuentemente acentuados por el régimen de esclavitud; así, por ejemplo, la “marca del plural”: la falta de discriminación en cuanto a sus orígenes y filiaciones étnicas, la negación de su individualidad, el englobamiento dentro de una sola y misma categoría (el negro/los negros). “Negro” e “indio” son, en resumen, las dos categorías que designan al colonizado en América (Bonfil Batalla, 1972, pág. 114).

En el contexto colombiano, las construcciones racializantes de “lo negro”, son naturalizadas y politizadas por las elites criollas⁸. Intelectuales, políticos y pensadores colombianos siguieron y soportaron la misma perspectiva occidental de la subalternización. “El racismo académico es tan antiguo como el racismo propiamente dicho. De hecho, se puede decir que en muchos sentidos el racismo moderno fue inventado por los académicos europeos entre los siglos XVIII y XIX que estaban empeñados en demostrar la superioridad de la “raza” blanca y en legitimar la esclavitud y el colonialismo” (Van Dijk, 2003, pág. 217). “As in many other Latin American countries, in post-independence Colombia prior to the late twentieth century, the category negro had no institutional space in state practices governed by liberal ideologies of citizenship, which gave little room to ethnic difference among citizens [...] Academics also did not pay attention to black as a category: anthropology focused on indigenous peoples; sociology attended to peasants and social classes; history, while it looked at « slaves », did not encompass « Blacks” (Friedemann en Wade, 2009, pág. 167).

⁸ En una disertación que hacía un intelectual del partido conservador Laureano Gómez, luego presidente de Colombia, sustentaba que “el espíritu del negro, rudimentario e informe, como que permanece en una perpetua infantilidad. La bruma de una eterna ilusión la envuelve y el prodigioso don de mentir es la manifestación de esa falsa imagen de las cosas, de la ofuscación que le produce el espectáculo del mundo, del terror de hallarse abandonado y disminuido en el concierto humano” (Gómez, 1928, pág. 51).

Las construcciones de unas culturas y seres imaginados intencionados: el ser “negro”, “indio” y “blanco”. En el contexto de la colonialidad se instrumentalizaron diversas identidades bajo la perspectiva hegemónica de dominación⁹. En el caso de las comunidades y pueblos de ascendencia africana, con toda su diversidad lingüística, étnica, y cultural. El calificativo sustantivado “negro”, desde esta perspectiva, suponía características y rasgos generalizados en el comportamiento que vinculaba la africanidad y los sujetos afrodescendientes a la animalidad, la impureza, la pereza, la ignorancia, lo pagano, luego lo primitivo. Lo blanco era la ilusión de la única civilidad, racionalidad, moralidad, cultura. Estas descripciones viajaron y se anclaron en grupos élites criollos del entonces y en la actualidad¹⁰. La afrodescendencia representada como “lo negro” y “lo negro” degradado a lo insignificante e inhumano. Además, “lo negro” territorializado¹¹. Este contexto de relaciones advierte el racismo entrañado en una élite política e intelectual que orienta social, política, cultural y económicamente el país. “Entendemos por racismo la predicción de decisiones y de políticas sobre consideraciones de raza con el propósito de

⁹ En el curso del despliegue de esas características del poder actual, se fueron configurando las nuevas identidades sociales de la colonialidad (indios, negros, aceitunados, amarillos, blancos, mestizos) y las geoculturales del colonialismo (América, África, Lejano Oriente, Cercano Oriente, Occidente y Europa). Las relaciones intersubjetivas correspondientes, en las cuales se fueron fundiendo las experiencias del colonialismo y de la colonialidad con las necesidades del capitalismo, se fueron configurando como un nuevo universo de relaciones intersubjetivas de dominación bajo la hegemonía eurocentrada. Ese específico universo es el que será después denominado *modernidad* (Quijano, 2007, pág. 94).

¹⁰ Véase artículo del periódico Territorio Chocoano, Noticias, edición del 16 de diciembre de 2012: “En el Chocó solo hay negros y mosquitos”, habría dicho el exembajador de Colombia en Italia Sabas Pretelt. También, Ministro del Interior y Justicia en el periodo 2004-2008.

¹¹ The category negro existed in everyday practice to refer to categories of people. The geographer Agustín Codazzi referred in the 1850s to “la raza negra” that lived in the Pacific coastal region of the country, populated mainly by descendants of African slaves (Wade, 2009, pág. 167).

subordinar a un grupo racial y mantener el dominio sobre dicho grupo” (Carmichael y Hamilton, 1968, págs. 9-10). Por consiguiente, las desigualdades históricas y los altos índices de necesidades básicas insatisfechas de estas comunidades encuentran sus orígenes, en gran parte, en el racismo, la institucionalización del racismo y la configuración del racismo académico. Francisco José de Caldas, el sabio Caldas, uno de los grandes pensadores de la época, describía el negro: “Simple, sin talento, solo se ocupa con los objetos de la naturaleza conseguidos sin moderación y sin frenos. Lascivo hasta la brutalidad, se entrega sin reserva al comercio de la mujer. Éstas tal vez más licenciosas, hacen de ramerías sin rubor y sin remordimientos. Ocioso, apenas conoce las comodidades de la vida [] aquí, idólatras, allí, con una mezcla confusa de prácticas supersticiosas, paganas, del Alcorán, y algunas veces tan bien del evangelio, pasa sus días en el seno de la pereza y de la ignorancia. (Caldas en Cunin, 2003, p 70-72).

Empero, las comunidades de ascendencia africana desde la resistencia en el lenguaje, crearon formas lenguajes y resignificaron las construcciones lingüísticas de la dominación. De este modo, desde “la negritud” y la reconstrucción de “lo negro”, emergieron los escenarios de posibilidad que en la actualidad y con dificultad “gozan” las comunidades afrodescendientes. Asimismo, las propuestas epistemológicas decoloniales, colonialidad, estudios culturales, los estudios afroamericanos, estudios africanistas, hunden sus raíces y se inspiran en movimientos político-literarios de la negritud. En el caso colombiano, es importante señalar que las grandes conquistas, la ley 70 de 1993; por ejemplo, obedecen al tesón y resistencia de movimientos étnico-sociales denominados: Proceso de Comunidades Negras en Colombia (PCN), Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas, AFRODES, Movimiento Nacional CIMARRÓN. Y en el caso de los Estados Unidos de América: las Panteras

Negras, la Asociación Universal para la Emancipación de los Negros (UNÍA), las Iglesias Negras, Black Muslims (Musulmanes Negros), el movimiento *Black¹² is beautiful*. En este sentido, el etnónimo es una construcción social e histórica dinámica, que desde la resignificación contesta la naturaleza hegemónica de su elaboración.

Sin embargo, las epistemologías que guían las luchas y reivindicaciones desde “lo negro” son las teorías occidentales de dominación, racialización y hegemonía que construyeron tal categoría social y epistémica. Las perspectivas de emancipación, descolonización y transformación social de la afrodescendencia sugieren la construcción de nuevas miradas, lenguajes e epistemologías. “La decolonización introduce al ser en un ritmo propio, aportado por los nuevos hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad. La colonización es realmente la creación de hombres nuevos” (Fanon, 2007, pág 31). En este orden de ideas, tomo como referente conceptual la afrodescendencia. Ésta categoría es descrita a partir de dos marcos: el epistémico-comunitario-cultural y el sujeto afrodiaspórico o la diáspora africana.

“La cultura afrodescendiente se enmarca entonces en fenómenos históricos de larga duración, caracterizados por momentos de ruptura, continuidades, deconstrucción y reconstrucción” (Antón y Del Popolo, 2009, pág. 13). La afrodescendencia como comunidad hace referencia a las y los sujetos, los pueblos y comunidades americanas con una herencia genética, fenotípica, histórica y cultural africana. Aunque, los avances antropológicos y biológicos relacionados con el genoma humano, han develado que el continente africano es la cuna de la humanidad, la categoría afrodescendientes es empleada para hacer referencia a pueblos

¹² Es importante resaltar que las raíces etimológicas y epistemológicas del vocablo Black son distintas a la etimología de la palabra negro. Obedecen a procesos históricos distintos. Por esto no se puede igualar semánticamente, estos movimientos étnico-sociales.

y sujetos herederos de los procesos de la diáspora africana. En este marco de ideas, superamos la historia de la victimización, reducción, incapacitación, colonial del sujeto afrodescendiente; se relleva la capacidad crítica, imaginativa, creadora del mismo. “El hombre de la diáspora africana se caracterizó siempre por la creatividad, la imaginación singular y el imaginario colectivo, instancias desde las cuales le ha aportado a la humanidad todo un legado artístico, lingüístico, filosófico, literario, ecológico, económico” (Mina, 2006, pág. 67). Desde esta perspectiva, la noción de afrodescendencia no pigmentocratiza¹³, no despolitiza, deshistoriza y menos infantiliza¹⁴ el ser afrodescendiente de las y los sujetos hijos de la diáspora africana. Esta concepción, encierra lo genético y lo fenotípico, pero también las elaboraciones culturales y civilizatorias que hace el sujeto producto de la interacción y la comunicación en el contexto y con otros sujetos. Esta noción encuentra al sujeto con un universo polisémico complejo.

Desde el punto de vista epistémico, la afrodescendencia se concibe como la historicidad, la conciencia cimarrona y libertaria, los valores, las prácticas de producción, los saberes ancestrales, conocimientos, valores axiológicos, ontológicos, antropológicos, lingüísticos, sociológicos, estéticos, artísticos, políticos, epistemológicos, éticos, filosóficos, la capacidad creativa y revolucionaria heredada de las comunidades, naciones e imperios africanos más allá del proceso del holocausto africano y las reconstrucciones a partir de las luchas cimarronas en los contextos americanos. En este marco epistémico, no se concibe la negritud como opuesta o adversa a la afrodescendencia, sino como

13 Entiéndase este concepto como la idea de central el vínculo con la africanidad, a partir del grado de melanina que posee un o una sujeto.

14 La infantilización consiste en esencializar la afrodescendencia como identidad y pertenencia étnico-cultural. Esto es, considerar que “pertenecer” y “ser” se reduce al simple hecho de nombrarse. Es confundir, la identificación con valores y prácticas afrodescendientes con el ser afrodescendiente. Este proceso, desde mi concepción, advierte escamoteos del racismo y de exotización del otro.

momento histórico de contestación, evolución, resignificación y reconstrucción de cultura, historicidad, epistemología y pensamiento propio de las comunidades de ascendencia africana. Sin embargo, la afrodescendencia problematiza la categoría negro como etnónimo dado su carácter universalista, colonialista, subalternista, animalizante, simplicista, objetivante, territorializador y pigmentocentralista de la afrodescendencia. La afrodescendencia o “la cultura afroamericana es el resultado de un largo proceso de conservación-recreación, creación y transformación de acuerdo a las condiciones sociohistóricas y económicas que le ha correspondido vivir en este medio milenio de la humanidad en las Américas y los Caribes” (García, 2001, pág. 49).

1.4.1 Los estudios afrodescendientes en Colombia: una orilla posible

El campo epistemológico afrodescendiente ha experimentado el aislamiento, el matoneo epistémico resistencias. En el contexto colombiano, la historia de los estudios afrodescendientes es relativamente reciente; producto de la continuidad y proyección de las prácticas de la colonialidad, la racialización del saber y el surgimiento del indigenismo epistémico histórico de la academia colombiana. De acuerdo al rastreo, se pueden identificar dos campos disciplinares como la historia y la antropología, pioneros de los estudios afrodescendientes en Colombia. La afrodescendencia como campo de saber, hunde sus raíces en los inicios del siglo XX, bajo la sombra de la *clandestinización*¹⁵, el oscurantismo intelectual y epistémico colombiano racial-colonial. En otras palabras, la afrodescendencia ha sido trastocada por procesos históricos de invisibilización, tergiversación,

15 (Véase Arboleda Quiñones, 2011).

ocultamiento y racialización, que construyeron y prolongaron hasta la actualidad un saber no saber y un saber subalternado. Hoy, en el campo de las ciencias sociales y humanas las epistemologías afrodescendientes continúan por fuera de los linderos las líneas de formación, indagación y extensión.

Los estudios afrodescendientes pueden ser rastreados a partir de varios momentos históricos. Un primer período estaría comprendido entre 1952, con el ensayo de balance del sacerdote jesuita José Rafael Arboleda, resultado de su tesis de grado, y 1970, momento que implica una fuerte crítica tanto de la antropología, como de la historia, en el contexto de las movilizaciones sociales de los afrocolombianos, y en general de la diáspora africana y los africanos en sus procesos de independencias nacionales. Según el mismo autor, el segundo momento se ubicaría entre 1970, que imprimieron un cambio de enfoque y tratamiento de las capacidades de gestión de estas poblaciones, y 1983, con la celebración del evento que se preguntó por las fuentes escritas y orales para el estudio de los negros en Colombia. El tercer periodo se ubica en la década de los 80, marcadas por la reconfiguración de las disciplinas y la profundización de las críticas a la invisibilidad del afrodescendiente en la antropología, prolongadas hasta 1991. Y finalmente, un cuarto momento que tiene que ver con una etapa de emergencia del pensamiento político y social de los afrocolombianos, expresada en la búsqueda de su espacio, en el ordenamiento jurídico que promovió la nueva Constitución. Este último propició y hasta cierto punto obligó a la articulación de la antropología y la historia, en tanto saberes expertos, con los discursos del liderazgo afrocolombiano, en un terreno de conflicto, tensión y complementariedad simultánea en la definición del nuevo lugar de los afrocolombianos como sujetos políticos en el naciente Estado multicultural. Un cuarto y último período se podría establecer a partir de 1993 con la promulgación de la Ley 70, y

el uso práctico que va a tener la exclusividad experta de dichas disciplinas en la justificación y soporte de legalidad y legitimidad para la titulación de los territorios colectivos de las comunidades ancestrales, especialmente en la región del Pacífico (Arboleda, 2011).

De acuerdo con Eduardo Restrepo (2005), “en cuanto a las orientaciones conceptuales elaborados en los estudios de las colombianas negras existe una amplia gama que van desde los iniciales estudios orientados por el modelo culturalista de la afroamericanista en la vertiente de Herskovits, pasando por disímiles tendencias de las antropologías modernistas inspiradas en diferentes vertientes teóricas anglosajonas o francesas, hasta los más recientes desarrollos de un enfoque afroamericanista sustentado principalmente desde Bateson y los intentos de introducir otras vertientes teóricas como el postestructuralismo, los estudios culturales o la teoría feminista. Con frecuencia, estas orientaciones conceptuales se entrecruzan, articulan, coexisten, contraponen y superponen de múltiples y sutiles maneras” (Págs. 36-37).

Los estudios de la afrodescendencia en Colombia son visualizados desde la era de los 60, y emergen en el marco de una perspectiva afroamericanista. Rafael Arboleda (1950, 1952), Aquiles Escalante (1954, 1964) y Thomas Price (1954, 1955), son algunos de los autores que desarrollaron su trabajo en esta línea. Dos aspectos nodales de este enfoque fueron la categoría de afrocolombiano y la del programa de investigación propuesto por el modelo de Herskovits. De un lado, la categoría de afrocolombiano era la adaptación al contexto colombiano del concepto de afroamericano elaborado inicialmente en Estados Unidos (donde americano se superpone, no en pocas ocasiones, con estadounidense). Con esta noción se buscaba hacer un

énfasis en la herencia africana como criterio de especificidad que marcaba las 'culturas negras' en el continente Americano. Hacia mediados de los sesenta y principios de los setenta se empezaron a posicionar otros conceptos y enfoques explicativos para dar cuenta de las colombianas negras (Restrepo, pág 37).

Desde la perspectiva del mismo autor, las líneas características de los estudios afrocolombianos son: continuidad África-América; movilidad poblacional; esclavización y resistencia; estrategias económicas; familias, parentesco y organización social; blanqueamiento y marginalidad; discriminación y diferencia; identidades, políticas de la etnicidad y movimiento organizativo; antropología de la modernidad; violencia, derechos humanos y desplazamiento forzado; historias locales y etnografía del conocimiento local; y oralitura. Tales líneas son desarrolladas por pioneros y estudiosos contemporáneos de la afrodescendencia. Entre los precursores de los estudios afrodescendientes en Colombia se destacan, Aquiles Escalante Polo, Nina S. de Friedemann, Pbro Arboleda, Thomas Price, Robert West, Manuel Zapata Olivella y Rogerio Velásquez. Y posteriormente, Jaime Arocha, Alexander Cifuentes, Germán Colmenares, Nicolás del Castillo, Anne Marie Losonczy, Peter Wade, Norman Whitten, Claudia Mosquera Rosero-Labbee, Odile Hoffman, Sergio Mosquera, Rafael Perea Chalá, Orian Jiménez, Oscar Almario, Adriana Maya, Juan de Dios Mosquera, Alfonso Casiani, Elizabeth Cunín, Hector Segura, Eduardo Restrepo, Alfredo Vanín, John Antón Sánchez y William Villa. Desde otro punto de vista, los estudios presentan novedades en las líneas de estudio u orientación de las búsquedas: políticas de la alteridad, gubernamentalidad y modernidad; del salvaje-salvaje al buen salvaje; sentido común, discriminación y democracia radical; neoliberalismo, globalización y políticas multiculturales y ambientales; mediaciones y tecnologías de la diferencia; comunidades transnacionales;

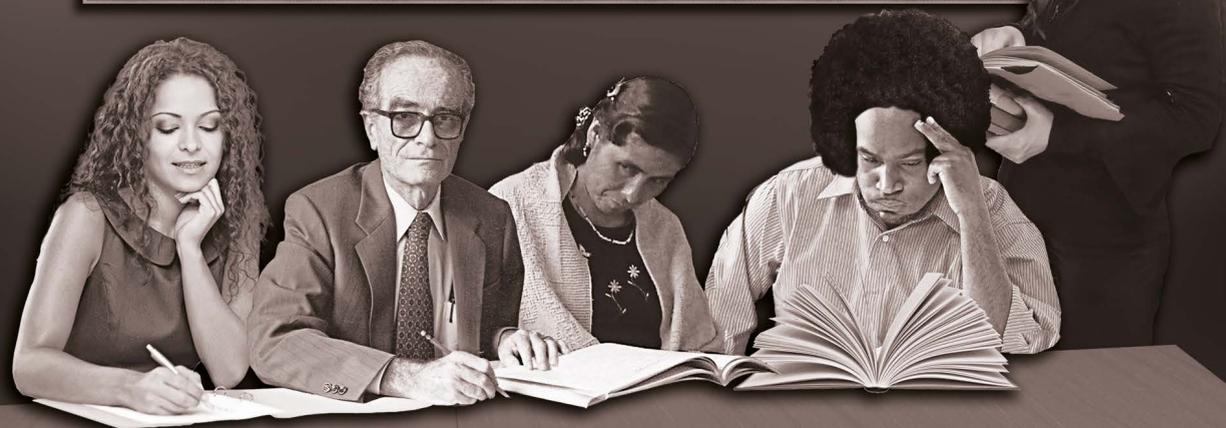
capitalocentrismo, postdesarrollo, alternativas a la modernidad y modernidades alternativas; etnización; sexualidad, cuerpo e identidades sexuales; y modelo del conocimiento local.

Empero, los trabajos que vinculan la afrodescendencia con la educación y la escuela tienen una trayectoria mucho más reciente; la cual irrumpe con gran fuerza a partir del surgimiento del marco normativo de la Constitución Política de 1991, sobre todo desde el año 2000 en adelante. Esta investigación se inscribe en la línea de los estudios de la afrodescendencia desde el *locus* de la resistencia y la voz de las y los afrodescendientes como sujetos políticos intelectuales. En este orden de ideas, esta indagación contribuye y problematiza las comprensiones en relación con la afrodescendencia como marco formativo, investigativo, docencia y educativo en la Universidad, particularmente en el contexto de la formación de maestros y maestras. Pues los estudios sobre afrodescendencia precedentes a la década de los 90, han estado anclados en procesos de análisis del lugar social, cultural, político y económico de las y los sujetos afrodescendientes en la sociedad colombiana; habían dejado al margen los estudios sobre educación, escuela, pedagogía y didáctica en clave afrodescendiente. En la presente investigación, me centré con mayor ahínco en las representaciones sociales sobre afrodescendencia en los procesos de formación de maestros y maestras entendiendo esta como una orilla epistemológica en la universidad. En este campo sobresalen: Arriaga Copete (2002); Herrera, Pinilla Díaz & Suaza (2003); Walsh (2004); Castillo Guzmán, Hernández Bernal & Rojas Martínez (2005); León (2005); Rojas & Castillo, E. (2005); Gómez Martínez & Acosta Jiménez (2006); Mosquera Mosquera (2007); Vásquez González (2007); Soler Castillo (2009); Garcés Aragón, Daniel (2009); Castillo Guzmán, (2011); entre otros y otras.

1.1 Representaciones sociales ascendentes y descendentes

La Universidad a través de programas, seminarios, curriculums y discursos pedagógicos reproduce concepciones, ideas, imaginarios, políticas, relaciones, prácticas y discursos en relación con la afrodescendencia. Es decir, la formación de maestros y maestras, configura o reconfigura de forma compleja continuidades y rupturas al status o lugar histórico, social, político, económico y cultural de la afrodescendencia como posibilidad epistémica en la educación y escuela colombiana. “Esta complejidad viene dada por la pluralidad de actores e intereses que chocan y se destruyen unos a otros en el medio escolar” (McCarthy, 1994, pág. 133). De igual modo, modela formas de relaciones y prácticas sociales, de género y raciales entre maestros, maestras y estudiantes que configuran la cultura institucional y trascienden a la sociedad. El lugar de la afrodescendencia en la sociedad es el reflejo de la formación sobre ella en la escuela, en la Universidad.

En este contexto, se entiende por afrodescendencia las formas de representar y formas de adscripción a partir de categorías de grupos, pueblos y comunidades con una ascendencia histórica, identitaria, axiológica, antropológica, política, cultural, sociológica, biológica y económica ancestral africana y afrodiáspóricas. También, como universo complejo de campos académicos, epistemológicos, teóricos, conceptuales y metodológicos en las ciencias, los cuales agencian una mirada estricta decolonizadora, contra-hegemónica, autocrítica, pluri-epistémica, trans-epistémica, dialógica y deconstructiva sobre África y la diáspora africana en cuanto a las formas de construir conocimiento en las ciencias sociales, humanas y naturales, las relaciones y prácticas sociales entre las personas, la relación del ser humano y la naturaleza. El contexto de la formación de maestros, enuncia inicios de la trans-epistémica: la conversación entre los paradigmas sur, oriental y la



Capítulo II

1. La descendencia y la ascendencia de la representación social

localización del saber. Aunque, en este giro al pensamiento se le marcaran acomodaciones para la continuidad de la hegemonía y radicalidad epistémica occidental a la afrodescendencia.

En este contexto, pensar la configuración y transformación de las representaciones sociales en relación con la afrodescendencia se concibe como campo de imposiciones y resistencias, un encuentro de fuerzas; puesto que las representaciones sociales obedecen a distintos órdenes sociales, políticos, culturales, históricos y económicos mediados por encuentros y desencuentros entre los diferentes sujetos y grupos humanos que constituyen las sociedades e instituciones. Es decir, la reproducción y el desarrollo de las representaciones sociales en el marco de la formación de maestros y maestras, en el contexto universitario y en las sociedades deben comprenderse como producto de construcciones sociales multilaterales y multidimensionales. Las Universidades son caracterizadas por ser lugares de encuentro de la pluralidad cultural, étnica, política, lingüística, ideológica, social, económica, género, opción sexual; las y los sujetos universitarios reproducen de manera implícita o explícita múltiples agendas que configuran la institucionalidad y de igual modo sus las interpelaciones a la misma. “Las escuelas, al igual que prácticamente todas las otras organizaciones sociales, campos de lucha, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas” (Ball, 1989, pág. 35). Esto hace que: “Las escuelas, las universidades y todo el sistema de educación están entre las instituciones ideológicas más complejas, elaboradas y difundidas, aunque más no sea porque involucran prácticamente a todos los miembros de la sociedad, intensiva y diariamente, algunas veces más de veinte años. Principalmente orientadas hacia la reproducción del conocimiento y la adquisición de habilidades, estas instituciones, obviamente, también operan como el medio

más importante para la reproducción de las ideologías dominantes en la sociedad, si bien en algunos casos también facilitan la propagación de contra-ideologías” (Van Dijk, 2006, pág. 236).

Las representaciones sociales se forman en las interpelaciones internas de una colectividad. En el caso de las y los estudiantes y maestros universitarios, su vinculación con la Universidad o la Facultad de Educación no hace de ellos y ellas sujetos que compartan representaciones sociales sobre la afrodescendencia de manera igual. En la formación de maestros y maestras se forman grupos y subjetividades que actúan con “agendas propias” que no necesariamente coinciden con las ideologías y discursos oficiales de la institución. Según Teun Van Dijk (2006) “si los grupos son diversos las ideologías que reproducen son diversas” (pág. 183). Entonces, la identidad y el pensamiento del maestro, las relaciones y prácticas sociales y pedagógicas en torno a la afrodescendencia conciernen a la multiplicidad de representaciones que se construyen sobre este marco epistémico, social, político, cultural y económico. En este orden de ideas, las representaciones sociales sobre a la afrodescendencia en los procesos de formación de maestros se sustentan en dos órdenes: ascendentes y descendentes. Asimismo, se establece gran distancia con el postulado sobre las representaciones sociales como construcciones homogéneas de un grupo humanos sobre otro grupo de personas, objetos. Según esta concepción “un conjunto de personas constituye un grupo sí y solo sí como colectividad comparten representaciones sociales” (Moscovici en Van Dijk, 2006, pág. 182). En este mismo sentido, Stuart Hall (2010b) plantea una relación distinta entre construcción del significado y la representación: “Meaning can never be finally fixed. If meaning could be fixed by representation, then there would be no change and so no counter-strategies or inventions [...] meaning begins to slip and slide; it begins to drift, or be wrenched, or inflected into

new directions. New meanings are grafted on to old ones. Words and images carry connotations over which no one has complete control, and these marginal or submerged meaning come to the surface, allowing different meanings to be constructed, different things to be shown and said” (page. 270).

Las representaciones sociales ascendentes y descendentes modelan en la construcción del curriculum, los discursos y practicas pedagógicas que orientan los procesos de la formación de maestros y maestras en las Facultades de Educación y otras instituciones formadores de maestros y maestras. Se conciben, las representaciones sociales descendentes, como los cuerpos de imaginarios, concepciones, ideas, opiniones, imágenes, discursos e ideologías verticales, racialistas, hegemónicas, estereotipadas, discriminadoras, deshumanizantes y reduccionistas de la afrodescendencia. La descendencia de las representaciones sociales preforma, construye y/o configura escenarios de no pertenencia, destierro del ser, jerarquías de poder y no sujetos; por tanto, generan conductas, relaciones y prácticas sociales en sujetos e instituciones que desvinculan la afrodescendencia. Además de aplicar el término descendentes por la imposición de un orden vertical, impredecible y dinámico, se sitúa una decadencia; el universo del unísono del saber y las relaciones piramidales tienden a ser fragmentados y localizados.

En contraposición, las representaciones sociales ascendentes son las construcciones, incorporaciones y reconfiguraciones alternativas, critico-históricas y analíticas, de los imaginarios, relaciones, prácticas, discursos, ideologías, sentido común, imágenes, concepciones e ideas, que se construyen desde las experiencias de vida, familiares, organizativas, escolares, académicas, institucionales, del sujeto y/o grupo social. Estas se consolidan a partir del trabajo desde, con y para las bases sociales, la afrodescendencia, las periferias de la sociedad, que

proponen otros discursos, ideologías, historicidades, imágenes, en relación con la afrodescendencia y generan cuerpos/planos de la contestación. Este último se produce por la confrontación entre las representaciones sociales ascendentes y descendentes. En este plano, se impulsa un escenario de posibilidad para la formación horizontal en los procesos curriculares, pedagógicos, didácticos y disciplinarios de la formación de maestros y maestras. Es decir, rebasar el unísono del saber y dar lugar a las epistémias afrodescendientes: formas de construir conocimiento, prácticas productivas, simbologías, historias, significados culturales, relaciones con el ambiente, prácticas culturales, medicinas ancestrales, pensadores y pensadoras afrodescendientes, pedagogías afrodescendientes. De igual modo, la contestación no solo propicia escenarios de formación trans-epistémicos, sino además la rearticulación de los paradigmas radicales y hegemónicos occidentales y nortños.

De esta manera, el plano de las representaciones sociales sobre afrodescendencia en la formación de maestros y maestras se define como un campo de resistencias, serpenteos y acomodaciones entre las representaciones sociales ascendentes y descendentes. El “serpenteo” describe las estrategias de resistencias empleadas por las y los sujetos e instituciones para trasgredir proyectos hegemónicos y racializadores en el marco de la formación de maestros y maestras. Y las acomodaciones se concibe como el agenciamiento multiforme y multidimensional de acciones para la continuidad y el fortalecimiento de estructuras epistémicas, culturales y políticas hegemónicas y racializantes. En este sentido, los términos serpenteo y acomodación explicitan formas de configuración y rearticulación de sistemas para adaptar, instalar y dinamizar las agendas ocultas del profesorado y el estudiantado en escenarios de formación de maestros y maestras.

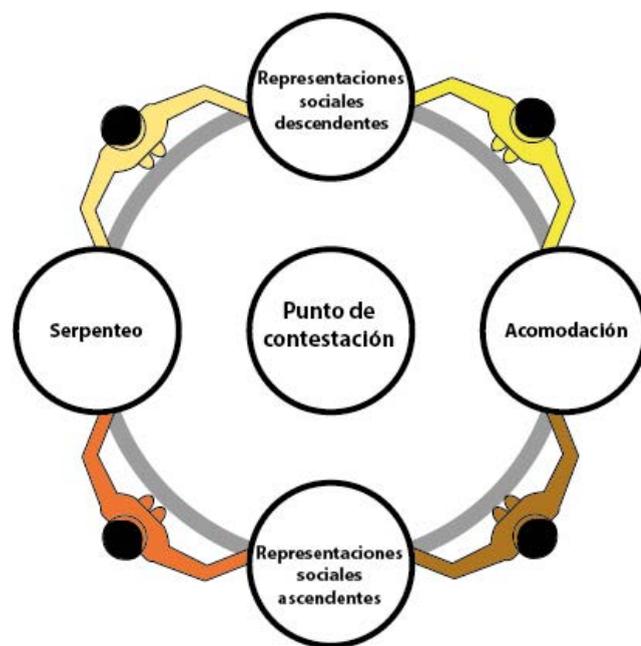


Ilustración 1, El plano de la representación

Los encuentros y desencuentros de las representaciones sociales sobre afrodescendencia toman forma de disco: las fuerzas no solo se establecen en un orden vertical, sino en planos de horizontalidad discoidal. Estas fuerzas alimentan y/o contestan las fuerzas ascendentes y descendentes. Los discursos, relaciones y prácticas pedagógicas pueden situarse en diferentes perspectivas: por un lado, se identifican agendas a favor de la continuidad; por otro lado, se evidencian agenciamientos para la transformación; y finalmente, hay posturas ancladas en un orden “neutral” que pueden jugar en el campo de la transgresión y la acomodación. Esta última entendida como la evolución y camuflaje de las representaciones sociales descendentes, que dificultan su develación y se encubren anclados en la perspectiva de continuidad de mantener una cultura dominante como única posibilidad epistémica y socio-política. También, caracterizada por fácilmente modificar e impulsar “nuevos” lenguajes bajo relaciones y estructuras de poder hegemónicas.

En este marco de ideas, relieves la trans-epistémica; un fundamento de la contestación, la localización de pensamiento que dinamiza la decadencia y/o reconfiguración del paradigma occidental, mediante el posicionamiento de los universos epistemológicos, sociales, políticos y culturales del sur-sur y oriente. Asimismo, la localización del saber y la cultura; es decir, la *disolución de la hybris del punto cero*¹⁶, marca una tendencia al resurgir epistémico y formas de relaciones de poder bajo perspectivas de horizontalidad, igualdad y equidad, de latitudes de oriente y del sur: el contexto de las representaciones sociales ascendentes. En el caso particular de las instituciones de formación superior y los centros encargados de la formación de maestros y maestras, las representaciones sociales descendentes no encuentran todavía la afrodescendencia una posibilidad epistémica significativa.

1.1.1 Representaciones sociales descendentes: la acomodación y la supra-representación

Las representaciones sociales descendentes recurren a la acomodación¹⁷. Esta se concibe como la incompreensión del

¹⁶ Según Santiago Castro-Gomez la hybris del punto cero “es una perspectiva epistemológica en la que se muestra cómo las nacientes ciencias humanas se apropian del modelo de la física para crear su objeto desde un tipo de observación imparcial y aséptica” (Castro-Gómez, 2005, pág. 42). De igual modo, parafraseando al mismo autor, la hybris del punto cero “es una representación científica y objetiva capaz de abstraerse de su lugar de observación y generar una “mirada universal” sobre el espacio. Es precisamente esta mirada que pretende articularse con independencia de su centro étnico y cultural de observación (Castro-Gómez, 2005, pág.60).

¹⁷ Este concepto se relaciona y se fundamenta en la noción freireana sobre acomodación o ajuste y en oposición la integración, esta última entendida como la comprensión del sujeto en torno a los temas y tareas de su época. En este sentido, “una época histórica representa, así, una serie de aspiraciones, de deseos, de valores, en búsqueda de su plenitud. Formas de ser, de comportarse, actitudes más o menos generalizadas, a las cuales solo los avanzados, los genios, oponen dudas o sugieren formulaciones. Se insiste en el papel que debería tener el hombre (la mujer) en la planificación y en la superación de esos valores, de esos deseos, de esas aspiraciones. Su

sujeto maestro frente a las tareas y temas de su época; para el caso particular la incompreensión en torno al tema y la época de las diversidades constitutivas humanas, las diversidades en terminos culturales y étnicos. La incompreensión de la afrodescendencia como posibilidad epistémica, formativa, cultural, social, y política en la formación del profesorado. Entonces, la acomodación advierte el posicionamiento de relaciones, discursos y prácticas sociales hegemónicas y racialistas, sub-procesos, en el escenario escolar y la formación de maestros y maestras en relación con la afrodescendencia. Esta noción conjuga concepciones, imaginarios e ideologías en las Facultades de Educación e Instituciones Formadoras de Maestros, que plantean para la afrodescendencia el lugar de la transitoriedad, dada la sólida politización del unísono del saber. De igual modo, la descendencia de las representaciones sociales advierte el enclaustramiento en la fugacidad de la transversalidad, el discurso de la igualdad desenfrenada y la igualdad biologicista, tematicismo centrum-racial, categorialismo racialista curricular, la pigmentocracia pedagógica, el *make-up* en el lenguaje, la modalidad de expectativa por novedad y el desencanto por la función de la continuidad del discurso.

El unísono del saber se entiende en la formación de maestros y maestras, como el proceso e institución compleja de la representación social sobre afrodescendencia del profesorado y estudiantado que establece tiempos, espacios, comportamientos, relaciones, concepciones, percepciones, prácticas, y discursos en relación con las epistemes afrodescendientes. Este subproceso de la acomodación está vinculado con el racialismo, etnocentrismo, eurocentrismo, andino-centrismo y el racismo epistémico “blanco”. Es un campo de la representación social que construye una episteme de supra-visibilización, que desplaza afrodescendencia como posibilidad epistémica en los contextos:

humanización o deshumanización, su afirmación como *sujeto* o minimización como *objeto* dependen en gran parte de la captación o no de esos temas” (Freire, 2011, págs. 36-37).

históricos, antropológicos, biológicos, sociológicos, filosóficos, estéticos, lingüísticos, axiológicos, sociales, políticos, económicos y culturales de la formación de maestros.

En este contexto, la transitoriedad hace referencia a la brevedad con que se asumen los universos epistémicos en los procesos de formación de maestros y maestras. La afrodescendencia, es “un tema” tangencial, “en algún momento si hicimos un trabajo” (Entrevista a docente universitario). Asimismo, las posibilidades de abordar procesos pedagógicos con perspectivas interculturales y a favor de la diversidad étnica, la afrodescendencia, en los procesos formativos se adscriben en la fugacidad de la transversalidad sujeta a las voluntades de las y los sujetos maestros: “yo trato de” (Entrevista a docente universitario). Es decir, aunque hay un marco institucional que sustenta la necesidad y “compromiso” por propender por la incorporación de las diversidades humanas en los procesos de formación del sujeto maestro, la praxis, la puesta en escena a partir de los discursos y prácticas pedagógicas están cooptadas por “las voluntades del docente”. Éstas generalmente, devienen en el transfuguismo; pues no hace parte de los debates y foros académicos centrales de la institucionalidad y los procesos formativos. Los docentes fueron y son formados en el paradigma del unísono del saber ¿Cómo propiciar procesos de construcción de conocimiento y saberes desde la diversidad y la afrodescendencia?

El lugar de la afrodescendencia en la formación del profesorado es trasgredido por la imposición de ideologías que sustentan una *igualdad desenfrenada* y una radical exclusión de las diferencias. Es decir, el discurso de la igualdad insta una beta para abordar las diferencias y explicitarlas en los marcos curriculares y en el ejercicio pedagógico de las y los maestros; su raíz esta en la

igualdad como sustento biologicista. Este paradigma advierte lenguajes “a favor” de la igualdad de los seres humanos; empero este planteamiento no se traduce en relaciones, prácticas y discursos sociales y pedagógicos sustantivos. En este mismo orden, se devela una tendencia a relieves la afrodescendencia en procesos formativos anclados en “temas” sobre el racismo. Las prácticas y los discursos pedagógicos no superan las discusiones eventuales sobre la discriminación racial y el racismo, lo que nombraré el *tematicismo centrum-racial*. Es de anotar que desde esta orilla de la pedagogía, se evidencian puntos de contestación circunstanciales.

Asimismo, la objetivación de la afrodescendencia en los procesos formativos, sea transitoria o de ausencia, evidencia el *categorialismo racialista del currículum*. La construcción del currículo obedece a procesos y ejercicios políticos de maestros y maestras en los cuales se “prioriza” y se “determina” el conocimiento – saber válido para la formación de maestros y maestras. A través del currículo, en este orden, se establecen de manera consciente e inconsciente formas de instrumentalización de la raza como categoría de clasificación de las humanidades. También, se reproducen jerarquías socio-“raciales” y representaciones sociales descendentes de la afrodescendencia en las y los maestros en proceso de formación. Por consiguiente, las prácticas y discursos pedagógicos son permeados por este paradigma; los cuales toman forma en lo que he denominado la pigmentocracia de la pedagogía. Ésta última, de un lado, antepone la “no-formación” en estudios afrodescendientes como justificación de la no implementación. De igual manera, construye la idea de un sujeto maestro pedagógicamente, en algunos casos *auto-declarados*, con limitaciones pedagógicas para enseñar y aprender con sujetos de ascendencia africana.

Los procesos de “inclusión” y “exclusión” curricular de la afrodescendencia, a propósito de la era del “reconocimiento” fundada con la Constitución Política de Colombia, están permeados por transformaciones con gran acento lingüísticas. No trasciende el lenguaje. Es más, reconfigura el lenguaje en el sentido que incorpora vocablos eufemísticos, la prolifera eufemia; en contraste, hay una marcada continuidad estructural de las formas de jerarquización socio-racial epistemológica, curricular y pedagógica en los procesos formativos de maestros y maestras. De igual modo, ésta complejidad en la relación afrodescendencia y formación, genera en el futuro profesorado expectativas por la novedad teórico-conceptual y pedagógica en los espacios de contestación. Esto es, una “figurada apertura” de estudiantes y el profesorado en relación con las epistémias emergentes, particularmente la afrodescendencia en procesos formativos. Empero, fácilmente se diluye tal curiosidad y se regresa al marco de la continuidad de la mono-cultura, mono-epistémia, transitoriedad.

De igual manera, el proceso de acomodación sustenta la confabulación de subprocesos ideológicos y discursivos. En este contexto emerge la idea *del espacio inquieto y la práctica muda del currículum*. Este subproceso, muestra contrastes entre los procesos de anclaje y objetivación, pues el reconocimiento del currículum como sistema de reproducción de ideologías y hegemonías racialistas, no deviene en procesos de contestación e indagación para la transformación de los procesos formativos y las estructuras de los programas. Entonces, el “sistema periférico” y “el núcleo central”, en este marco de ideas, no potencia transformaciones sustantivas de las relaciones y prácticas sociales y pedagógicas, sino que advierte reconfiguraciones de / para la continuidad.

También, se configuran formas de congelar la historicidad

y las epistémias afrodescendientes. En este sentido, la afrodescendencia se des-complejiza y se define. Las historias de la afrodescendencia pierden dinamismo y se configura como una foto: la momificación de la afrodescendencia como parte de la concepción de la supra-representación social. Este, subproceso advierte otros aspectos como la naturalización de las representaciones sociales estereotipadas y racializadas. Y sitúa el universo epistémico afrodescendiente en las periferias y ausencias de la pedagogía y la didáctica, la cual ante las reclamaciones e interpelaciones responde con la evasiva indigenista-multicultural. A partir de la misma, la demanda de estudiantes, comunidades de ascendencias africanas y/o solidarias por la incorporación de los estudios afrodescendientes en las prácticas y discursos pedagógicos en los procesos de formación de maestros y maestras, es interpelada por evocaciones a la inclusión de otros pueblos y grupos poblacionales como indígenas, población en discapacidad, pueblo rom, y hasta la “cátedra mestiza”; desconociendo, por ejemplo, hay un avance importante, una licenciatura, respecto a poblaciones indígenas y sus construcciones en relación con la educación y la escuela.

La supra-representación es un proceso central de las representaciones sociales descendentes. La invisibilización, concepto desarrollado por Nina de Friedemann (1984), establece un accionar de ocultamiento y tergiversación de las trayectorias y contracciones sociales, culturales, políticas y económicas de los pueblos afrocolombianos. La historiografía sufre anquilosamientos, congelación y parcialización para la reproducción de las representaciones sociales descendentes e inscribir los pueblos invisibilizados en un status quo: “la invisibilidad del negro”. La invisibilidad puede entenderse como “un patrón ideológico desde el cual se ha negado la presencia e impacto de las poblaciones negras y afrodescendientes en la reconfiguración política, cultural,

económica e intelectual de la nacionalidad colombiana; a la vez un mecanismo que ha desdibujado los antecedentes históricos de las poblaciones negras” (Caicedo, 2013, pág. 41). Empero, para Elizabeth Cunín (2003): “La noción de invisibilidad parece ser más el reflejo de esta compleja realidad que un concepto científico capaz de aclarar una situación. La contradicción y la diversidad no están sólo en el corazón del concepto, sino en el corazón de la realidad. Entre ausencia y presencia, la raza, en tanto que categoría de identificación, posee una geometría variable que el concepto de invisibilidad no alcanza a dilucidar. Sustituyendo lo complejo con lo simple, anteponiendo la unicidad a la multiplicidad, se –de– forma la realidad en vez de describirla y analizarla” (pág. 68).

Hoy, esta mirada de la afrodescendencia, la invisibilidad, tiende a ser cuestionada dado el alcance para explicar y generar comprensiones en torno a las trayectorias de las y los afrodescendientes en el escenario político, cultural, económico, social e intelectual colombiano. En este sentido, “requiere ser llenada de contenido, pues corre el riesgo de que termine siendo una noción vacía, que enunciada en su generalización, no contribuye a comprender de manera concreta el modo como ha operado este dispositivo y las consecuencias que ha tenido para los afrodescendientes” (Caicedo, 2013, pág. 43) y la afrodescendencia como campo epistémico.

Por su parte la supra-representación social incluye la invisibilización y los procesos de camuflaje o tergiversación de las historias y subjetividades que supone. Es la creación de un escenario imaginario, más no real, que con el tiempo tiende a ser aceptado por los sujetos colectivos representados y materializado por las lógicas de poder político, económico, cultural y social que se confabulan. El plano del “reconocimiento” de la diversidad

étnica y cultural del país a través de la Constitución Política de 1991 en Colombia, advierte un plano formal e imaginario de visibilización. Las comunidades de ascendencia africana colombianas, han tenido presencia del Estado y han ocupado lugares de poder representativos. Las y los afrodescendientes accedieron y sobresalieron en la política, magisterio, academia. La concepción de invisibilidad reduce la complejidad de esta historicidad afrodescendiente y los procesos de contestación hacia las representaciones sociales hegemónicas en relación con la afrodescendencia. De manera que, bajo tales consideraciones, no sería posible sustentar el ocultamiento o la invisibilidad. Aunque, ésta concepción no puede trivializar el racismo y la discriminación sistemática hacia la población afrocolombiana.

La supra-representación social contempla la invisibilidad no sólo como ocultamiento ordenado por las élites y grupos ideológicos racistas, sino como la superposición de una imagen que pretende sustituir el ser, saber y poder afrodescendiente; a través de una imagen históricamente contestada. La politización y la agenciación de una imagen de la afrodescendencia, también, entendido como la congelación de la historia de las comunidades de ascendencia africana. La noción de la supra-representación concibe el asunto de las representaciones sociales, la invisibilización o ausencia, como un proceso complejo que se construye en distintos órdenes: ascendentes y descendentes. Es el encuentro de fuerzas, construcciones simbólicas y elaboración de significados para la configuración de las representaciones. En este orden de ideas, cobra importancia resaltar los procesos de resistencia que desde la construcción y elaboración de las identidades preforman y reconfiguran las representaciones sociales. La supra-representación visibiliza la autogestión y la movilización política de la afrodescendencia. Pues, una de las banderas de la

suprerepresentación es “la despolitización” (Caicedo, 2013, pág. 44) y la incapacitación intelectual del afrodescendiente. En este sentido la invisibilidad se expresa desde un orden hegemónico, mientras que el asunto de la representación no obedece solo a un orden, este proceso es multidimensional, subjetivo e histórico.

Ahora bien, la afrodescendencia no puede ser pensada o entendida como “víctima” del ocultamiento y la invisibilización. Lo que encontramos es la supra-representación o supra-visibilización. El reconocimiento del “aporte” a la cultura colombiana es generalmente vinculado la pobreza, la incapacidad, al deporte y la cultura folklore. Esta representación de la afrura accede con facilidad y naturaliza los escenarios sociales y se superpone en los medios de comunicación; una lógica perfecta de mercado en sociedades marcadas por la colonialidad. La afrodescendencia es reconocida, pero “naturalmente” asociada a labores como las de los deportistas y bailarines; pues “lo llevan en la sangre” (Entrevista a docente universitaria). Encontramos una superposición de imaginarios y discursos, para la construcción de un modo de ser afrodescendientes. Empero, la interpelación a esta representación tiene sus propios ritmos, tiempos, marcos sociales y un ordenamiento, que insiste sobre todo, en su significación como sujetos históricos.

Otro de los rasgos de las suprerepresentación es la lucha por el reconocimiento como sujeto constitutivo. Entre las grandes luchas que las y los afrodescendientes deben enfrentar es el ser partes y pertenecer a. Las representaciones históricas de la afrodescendencia han sido enclaustradas en el episodio de la esclavización africana, el desplazamiento forzado y lo que el profesor José Caicedo (2013) ha llamado “*la representación*”

periférica de lo afrodescendiente [...] un mecanismo que opera por asociación simbólica, mediante el cual, los otrora territorios nacionales quedaron por fuera del mapa de la moderna nación colombiana [...] que resulta de la mentalidad del blanqueamiento cultural internalizada en la memoria colectiva nacional” (pág. 44).

1.1.2 Representaciones sociales ascendentes: el serpenteo y la contestación de agenciamiento

En contraste con la acomodación, la contestación de agenciamiento o el serpenteo implica la dinamización procesual de las representaciones sociales ascendentes y la deconstrucción del carácter de racialización y hegemonización de la formación de maestros y maestras. Éste proceso obedece a tecnologías de incorporación de la afrodescendencia como sur epistémico y las implicaciones sociales, culturales y políticas en la vida de la escuela en los sujetos y objetos (estudiantes, maestros y maestras, programas, curriculum y planes de estudios) que se fundamentan en las experiencias, prácticas, relaciones y discursos que se contraponen y trasgreden la continuidad de la monocultura, el unísono del saber y el abstraccionismo de la afrodescendencia en la pedagogía, convocan la experiencia del sujeto, brindan hospitalidad y explicitan la afrodescendencia en el curriculum, la política y en la cultura de la formación de maestros y maestras. El serpenteo es un proceso en tanto no es incorporado de facto en la formación del profesorado, sino que implica el agenciamiento de aprendizajes sociales y culturales para estudiantes, directivos, docentes y funcionarios universitarios.

Este proceso ascendente de las representaciones sociales, agencia la construcción y confrontación de la “en decadencia” pedagogía mono-cultural, y el unísono del saber mediante la translación

pedagógica; agenciamientos pedagógicos, para la formación horizontal, desracializada y pluralista del maestro y la maestra. De esta manera, se configura una identidad política, cultural y social de maestros y maestras para situar un quehacer pedagógico docente plural, contestatario, transgresor de la normalidad (homogeneidad y la igualdad biologicista desenfrenada), el universalismo epistémico y de las certidumbres del profesorado. Este último, entendido como el posicionamiento de la condición de incertidumbre en el pensamiento del maestro para la revisita de su propio discurso y quehacer pedagógico en el marco de las sociedades multinacionales, pluriétnicas, multiculturales, plurilingües y diversas. En este sentido, el serpenteo y/o punto de contestación es dinamizado por la experiencia del sujeto. En el contexto de las representaciones sociales sobre afrodescendencia en la formación de maestros y maestras, la experiencia hace referencia a los significados y lenguajes pre-existentes contruidos y aprendidos por el sujeto en el contexto social, familiar, escolar y de calle en torno a la afrodescendencia. “Aunque la cultura local del sujeto esté constituida por esquemas de pensamiento y acción fragmentarios, cargados de lagunas, insuficiencias, errores, contradicciones, mitos y prejuicios [...] es la plataforma cognitiva, afectiva y comportamental sobre la que se asientan sus interpretaciones acerca de la realidad, sus proyectos de intervención en ella, sus hábitos sustantivos y sus comportamientos cotidianos. Es obviamente una cultura poderosa para el individuo porque ha sido generada a lo largo de su experiencia, constituye la base cognitiva de sus interpretaciones sobre los fenómenos naturales y sociales, y la arquitectura lógica de sus decisiones y actuaciones” (Bernstein en Pérez Gómez, 2000, pág. 199)”.

Sin embargo, los discursos, imaginarios, lenguajes, relaciones y prácticas sociales del profesorado y el profesorado en formación no son reflejos determinados solamente por el contexto familiar y

la cultura social de su comunidad. De esta manera, la familia y el contexto social influyen en la configuración de las representaciones sociales, empero no la determinan. La construcción de éstas se encuentra vinculada estrechamente a las elaboraciones propias del sujeto. El docente universitario y el estudiantado participan de contextos sociales, organizaciones no gubernamentales, grupos académicos, grupos culturales y movimientos sociales que promueven ideologías y discursos en contravía de los valores, creencias y discursos familiares, institucionales, culturales y sociales posicionados. Los sujetos son activos y activas, serpentean, en la configuración de las representaciones sociales sobre la afrodescendencia.

En este orden de ideas, la construcción de las representaciones sociales sobre afrodescendencia desde la orilla propia del sujeto, da lugar a prácticas, relaciones y discursos pedagógicos transgresores de las ideologías homogenizantes y racializantes en la formación de maestros y maestras. Las aulas y la vida universitaria como mar de tensiones culturales hace posible que docentes y profesorado en formación configuren y reconfiguren su pensamiento sobre la afrodescendencia. En este orden de ideas, las y los sujetos escolares anclados en perspectivas decoloniales, la formación socio-política en movimientos sociales y étnicos, participación en eventos, búsquedas académicas bajo perspectivas étnico-culturales, relacionamiento con colectivos afroestudiantiles, por la formación familiar en valores, el mestizaje, experiencias paralelas a la escuela y la universidad, deconstruyen su propio discurso y práctica en relación con la afrodescendencia e incorporen en su cotidianidad y en su quehacer pedagógico. Aunque, frecuentemente se olvidan o toman distancia con el sujeto histórico y político afrodescendiente. Aún en las perspectivas “decoloniales” el sujeto afrodescendiente como intelectual y agente de saber es subalternizado o suprarepresentado. Este proceso lo denominaré: la translación pedagógica.

Desde otro punto de vista, la condición de incertidumbre en el pensamiento maestro constituye un fundamento del serpenteo y punto de contestación. Ésta sustenta la capacidad reflexiva, crítica y creativa, así como la apertura del profesorado ante los retos que plantea la post-modernidad para la pedagogía, la didáctica, la escuela y las instituciones encargadas de la producción y reproducción de las ciencias, los saberes y el conocimiento. Pues, “los problemas y los cambios a los que se enfrentan profesores y escuelas no están confinados a los límites estrictos de la educación, sino que se enraízan en una importantísima transición socio-histórica desde el periodo de la *modernidad* al de la *postmodernidad*” (Hargreaves, 2005, pág. 50). La modernidad¹⁸ será entendida como producto de diversas tensiones y de dimensiones. En este sentido, la postmodernidad (crisis de la modernidad), constituye formas de relaciones, prácticas y discursos sociales emergentes opositores y críticos a las tradiciones del saber, poder y la transformación ideológicas dominantes en el pensamiento del profesorado. Asimismo, la emergencia de epistémias y prácticas pedagógicas transgresoras.

18 “La modernidad no es un fenómeno que pueda predicarse de Europa considerada como un sistema independiente, sino de una Europa concebida como centro. Esta sencilla hipótesis transforma por completo el concepto de modernidad, su origen, desarrollo y crisis contemporánea, y por consiguiente, también el contenido de la modernidad tardía o posmodernidad. De manera adicional quisiera presentar una tesis que califica la anterior: la centralidad de Europa en el sistema-mundo no es fruto de una superioridad interna acumulada durante el Medioevo europeo sobre y en contra de las otras culturas. Se trata, en cambio, de un efecto fundamental del simple hecho del descubrimiento, conquista, colonización e integración (subsunción) de Amerindia. Este simple hecho dará a Europa la ventaja comparativa determinante sobre el mundo otomano-islámico, India y China. La modernidad es el resultado de estos eventos, no su causa. Por consiguiente, es la administración de la centralidad del sistema-mundo lo que permitirá a Europa transformarse en algo así como la “conciencia reflexiva” (la filosofía moderna) de la historia mundial [...] Aún el capitalismo es el resultado y no la causa de esta conjunción entre la planetarización europea y la centralización del sistema mundial” (Dussel en Castro-Gómez, 2005, pág. 50).

La transgresión como concepto pedagógico implica la desracialización de la didáctica y la pedagogía. En primer lugar, se plantea la ruptura ideológica y política del profesorado que vincula los discursos pedagógicos, discursos escolares y el saber a la concepción de las razas. En segundo lugar, profundiza la criticidad y la transformación de la trascendencia de tal construcción paradigmática en las relaciones y prácticas sociales que bordean la cotidianidad de la escuela, la organización escolar, las universidades, la cultura institucional, gestión escolar y las sociedades. En tercer lugar, relleva la necesidad de situar en la formación del profesorado conversaciones trans-epistémicas; es decir, situar las epistemes afrodescendientes, orientales, la occidental, sur-sur, y las emergentes en un plano de horizontalidad. De igual modo, dar lugar a las múltiples formas de agenciar y construir saber y el conocimiento explicitando las culturas, lenguajes, etnicidades, género, sexo, elección sexual, identidad sexual, culturas juveniles, los problemas sociales y políticos de las sociedades enfatizando en los universos posibles contruidos por los estudiantes y el profesorado.

Por consiguiente, el serpenteo y la contestación de agenciamiento plantean para la formación de maestros y maestras, posteriormente para la escuela, el sentido de la hospitalidad escolar para las diversidades humanas. La hospitalidad advierte un lugar para cada sujeto, expresión cultural, formas y ritmos de aprendizajes. Igualmente, abre la escuela a un balance de intereses entre directivos, docentes, estudiantes, movimientos sociales, expresiones sociales, organizaciones étnicas, ideologías políticas y las expectativas de las sociedades. Este proceso está fundamentado en la participación, la construcción de la autonomía, (auto) criticidad, la deconstrucción de la idea de neutralidad, localiza el saber o visibiliza el punto de enunciación, las ideologías, la democracia sustantiva, como opciones para las y los sujetos escolares. Además, devuelve el ser, la pertenencia

del sujeto a la sociedad, la identidad y la dignidad arrebatada y desterrada de pueblos y comunidades enclaustradas en la marginación, la racialización y en la negación de la ciudadanía.

El punto de contestación deviene en lo que denominaré la formación horizontal. Una educación que vuelva la mirada sobre el pensamiento propio, *las epistemologías del sur*. Procesos formativos que impliquen visitar las historias, las narrativas, teorías, saberes y conocimientos de las poblaciones africanas, indígenas americanos, Asia, y que proponga conversaciones para con los saberes occidentales y del norte. En este sentido, cobra gran importancia profundizar en estructuras y organizaciones escolares, contenidos curriculares, formas de construir conocimientos, pedagogías y didácticas alternativas desde adentro. La formación horizontal propone situar el pensamiento latinoamericano y su globalización dialogal. Es decir, rellevar en los contextos educativos las construcciones epistemológicas, teóricas, culturales, sociales, económicas y políticas contruidas por los pueblos y movimientos latinoamericanos y del sur, para un diálogo con el paradigma occidental. Procesos formativos trans-paradigmáticos. En este sentido, una educación: “Que posibilite al hombre (y la mujer) para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la pérdida de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus “descubrimientos”, a una cierta rebeldía en el sentido más humano de la expresión, que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos (Freire, 2011, pág. 84).

En este mismo sentido, una formación bajo la perspectiva que plantea Boaventura de Sousa Santos (2006) “sobre la ecología de los saberes”; “hacer un uso contrahegemónico de la ciencia hegemónica. o sea, la posibilidad de que la ciencia entre no como monocultura sino como parte de una ecología más amplia de saberes” (pag. 26). De este modo, una ciencia que desobedezca la monocultura, colonialidad, el poder y el saber hegemónico; pero que sobre todo desafíe el racismo y la discriminación racial tanto en sus manifestaciones epistémicas como en las prácticas, relaciones y discursos sociales. Procesos educativos, formativos y construcción de conocimiento que relieván epistemológicamente la afrodescendencia y saberes otros, y que nutre de horizontalidad, desracialización, pluralidad, diálogo, valoración, humanización, equidad e igualdad las prácticas sociales individuales y colectivas. Los procesos formativos deben apuntar a la conversación entre las ciencias, los saberes campesinos, saberes populares, saberes indígenas, saberes africanos y Afrodiaspóricos, los saberes occidentales, etc.



Capítulo III

1. Universidad, formación de maestros y afrodescendencia

1.1 ¿La pluri-universidad?

Las Universidades colombianas se rigen a partir de la Ley 30 de 1992. Ésta bastante cuestionada y actualmente en proceso de reforma, define los fundamentos, principios, objetivos, campos de acción, exámenes de evaluación, la concepción de la autonomía universitaria, procesos de fomento, inspección y vigilancia entre otros, que han guiado la Educación Superior en Colombia los últimos 21 años. Tales controversias lideradas por movimientos socio-políticos de estudiantes y docentes universitarios, además de refutar las formas de financiación de la educación superior, los procesos de “medición” de la calidad educativa, las formas de vigilancia y control de los saberes y las ciencias en la producción del conocimiento, también ha sido interpelada por su carácter de timidez en torno a las encontrar en el pluralismo epistémico y continuidad de la política educativa mono-cultural, euro-céntrica, estados-unidos-céntrica y mono-epistémica. Esto último a pesar que en el artículo 4, la ley sostiene que: “La Educación Superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello, la Educación Superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra” (Ley 30 de 1992).

En el mencionado artículo, se logra evidenciar un lugar para “la particularidad de las formas culturales existentes en el país”, lo que nos permite plantear que formalmente hay una apertura a las “nuevas ciudadanías”, la diversidad étnica, lingüística y cultural de la nacionalidad colombiana. Es más, que ésta sería un

elemento constitutivo en los procesos formáticos, investigativos, académicos y de extensión de las Universidades colombianas. Sin embargo, “la formación profesional [que ofrece la universidad], la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática *reproducción de una mirada del mundo* desde las perspectivas hegemónicas del Norte (Lander, 2000, p. 65). Las epistemologías del sur, en particular la afrodescendencia, no constituye un piso o plataforma epistémica y teórica que guie la formación del profesional de hoy. “Los académicos no han puesto mucha atención a la distinta posición de los negros y los indígenas en el espacio político e imaginario de la nación, pero a mí me parece de gran importancia: ha tenido consecuencias políticas y ha afectado la forma en que cada categoría ha llegado a ser un objeto de estudios a nivel académico” (Wade, 2000, pág. 46).

En este sentido, pensar la afrodescendencia, la diversidad o las diversidades y su lugar en la formación de maestros y maestras, conlleva a cuestionar las estructuras políticas, sociológicas, ideológicas, curriculares, planes de estudios, prácticas pedagógicas, discursos pedagógicos y/o cuerpos normativos que orientan la educación superior en Colombia, los cuales estructuralmente son “tímidos” ante la diversidad humana y racializadores. “Las universidades en Colombia – y en particular las facultades de educación – difícilmente han venido respondiendo, en la formación de sus futuros profesionales y docentes, al carácter pluricultural de la nación que finalmente fuera reconocido en la reforma constitucional de 1991, resultado de años de lucha por diferentes movimientos sociales. En estas instituciones todavía se asume el currículo de manera homogénea y hegemónica, confundiendo la igualdad (en el acceso a los

centros educativos, sin cuestionar objetivos y contenidos de programas) con la equidad (el reconocimiento en el currículo de saberes y prácticas de diversos grupos poblacionales, cuyos derechos han sido y siguen siendo vulnerados)” De esta manera, las universidades y las facultades de educación han venido contribuyendo, consciente o inconscientemente, con la violencia que ha caracterizado nuestra historia desde la conquista europea, en particular, la violencia epistémica (CASTRO-GÓMEZ, 2000), al ignorar, invisibilizar o negar otras maneras de ser, pensar y habitar el mundo, privilegiando y legitimando aquellos conocimientos que bene\$ cian a quienes detentan el poder político, económico y social” (Sierra, 2010, pág 158).

De esta manera, analizar y comprender las representaciones sociales en torno a la afrodescendencia en el marco de la formación de maestros y maestras, se entiende como un contexto de relaciones, discursos, ideologías, imaginarios, concepciones y prácticas pedagógicas y sociales complejas. Asimismo, permite evidenciar la macro y micro-política de los procesos formativos y epistemológicos de las Universidades e Instituciones de formación de maestros en Colombia. En este sentido, los vínculos entre Universidad, Formación del maestro y afrodescendencia se inscriben en procesos de acomodación y serpenteos. “La formación del profesorado es un factor crucial para el moldeamiento de las creencias, actitudes, y estilos y prácticas docentes relacionadas con la educación intercultural” (Tárraga y Aparisi, 2012, pág. 131).

1.1.1 La institución del unísono del saber

“En tanto invención moderna, la Universidad nació como espacio de exclusión de la diversidad, en la medida en que sus fundamentos

epistémicos, pedagógicos y culturales se fundamentan en la socialización de los valores mono-culturales del eurocentrismo occidental” (Caicedo y Castillo, 2008, pág. 64). El unísono del saber se entiende, en la formación de maestros y maestras, como el proceso e institución compleja de la representación social sobre afrodescendencia del profesorado y estudiantado que establece tiempos, espacios, comportamientos, relaciones, concepciones, percepciones, prácticas, y discursos en relación con las epistemes afrodescendientes. De igual manera, tal proceso se encuentra vinculado con la mono-cultura del saber y del rigor¹⁹, el racismo, eurocentrismo y estadosunidoscentrismo racio-epistémico “blanco”, el serpenteo de acomodación, el monopolio ideológico, la racio-narrativa, el sexo, la clase y la raza del saber y la mono-ritmia y congelamiento del conocimiento afrodescendiente (linealidad del saber) en el currículo y la práctica pedagógica en los procesos de formación de maestros y maestras. Es un campo de la representación social que construye un episteme de supra-visibilización, que desplaza la afrodescendencia como posibilidad epistémica en los contextos: históricos, antropológicos, biológicos, sociológicos, filosóficos, estéticos, lingüísticos, axiológicos, sociales, políticos, económicos y culturales de la formación de maestros.

¹⁹ La idea de que el único saber riguroso es el saber científico, y por lo tanto, otros conocimientos no tienen la validez ni el rigor del conocimiento científico. Esta monocultura reduce de inmediato, contrae el presente, porque elimina mucha realidad que queda afuera de las concepciones científicas de la sociedad, porque hay prácticas sociales que están basadas en conocimientos populares, conocimientos indígenas, conocimientos campesinos, conocimientos urbanos, pero que no son evaluados como importantes o rigurosos. Y como tal, todas las prácticas sociales que se organizan según este tipo de conocimientos no son creíbles, no existen, no son visibles. Esta monocultura del rigor se basa, desde la expansión europea, en una realidad: la de la ciencia occidental (De Sousa Santos, 2006, pág. 23).

En este orden de ideas, el unísono del saber se sitúa como sentido común en las y los sujetos de la formación de maestros. Éste es una horma a partir de la cual se desprenden hormados para el continuar los procesos de reproducción del molde epistémico, social, cultural y político; quienes se escapan al molde son los agentes de la contestación y de la formación horizontal. Esta ideología del saber, *la monocultura del saber y del rigor*, se refiere a la tradición epistemológica occidental que viene siendo desnudada históricamente en aras de desinstalar el racismo epistémico, que nombramos como unísono del saber, de obras “icónicas” del pensamiento occidental y occidentalizado que se han propagado por el universo. El unísono del saber, entonces, es la matriz de poder que reconfigura el saber político, cultural, económico y social.

Asimismo, hablar del saber es referirse al poder, y viceversa. El matrimonio foucaulteano entre el poder-saber guarda una relación estrecha con el racismo epistémico, la monocultura, unísono del saber y las representaciones sociales racializadas. “Above all, for Foucault, the production of knowledge is always crossed with questions of power and the body; and this greatly expands the scope of what is involved in representation (Hall, 2010b, pág 51). Asimismo, la construcción social e histórica de las razas y las etnias hoy, su representación y el orden social, son reproducidas por las instituciones universitarias, la escuela y personas autoridades del saber y poder (los pentagramas, hormas, hormadores). “Las ideologías racistas y su práctica han sido apoyadas explícitamente, o legitimadas indirectamente, con referencias “científicas” relativas a las diferencias entre razas o grupos étnicos” (Van Dijk, 2003, pág. 287). Es a partir del universo epistémico occidentalizado pentagramado desde donde se construye la idea de raza y el conocimiento científico y válido, la cual no tenía ninguna relevancia histórica sino en la

modernidad que coincide con el periodo colonial, la era de la ilustración. Aquí, se maquinizan los lugares para las personas de ascendencia africana y sus epistémias: representaciones sociales de la afrodescendencia, el estatus social, económico, político, intelectual, científico, filosófico, axiológico, ontológico y cultural de la afrodescendencia en las sociedades actuales. Esto quiere decir, que la estructura racialistocrática de las sociedades desde la modernidad, tienen enlace con las construcciones del saber y de hacer sociedad.

El unísono del saber, no solo configura los *epistemicidios*²⁰, sino que expropia y subtrae los saberes de las personas de ascendencia africana, han sido desterrados y pintados blanqueados, por ejemplo. En el caso de la filosofía²¹, la música, en esta última: el tango, el jazz, rock and roll, blues, construcciones propias de las personas de ascendencia africana aparecen como saberes occidentales y de clase alta. La construcción y la instalación de los procesos coloniales y la construcción del otro están íntimamente ligadas con la destrucción de la historia y sobre todo de los saberes. Es este último proceso el que posibilita la construcción de “el mío-otro²²” y posiciona un “nosotros”. En este marco se

20 Según Boaventura de Sousa Santos, la muerte de conocimientos alternativos.

21 (Vease, James, George G. M. (2001). El legado robado. La filosofía griega es filosofía Egipcia robada. Editorial Falú Foundation Press. Traducción de Georgina Falú.

22 Las representaciones sociales en relación con la afrodescendencia están marcadas por los desbordes de ideas, imaginarios, concepciones, discursos, prácticas y formas de relaciones que encuentran en la des-territorialización y la colonización del ser afrodescendiente sus principios centrales para el reconocimiento. En este mismo orden de ideas, las concepciones y percepciones en torno a la categoría raza y por evolución étnica, marcan un punto cero para la configuración de las personas afrodescendientes como “los otros”. Es decir, no hay lugares de conversación para encuentros y desencuentros, sino que la representación social de “el otro” (afrodescendencia), es edificada sobre la base de las ideas, imaginarios y discursos del “nosotros”. Por consiguiente, la construcción del otro, está inscrita en relaciones y prácticas sociales de despojo, desterritorialización y colonización de la afrodescendencia como universo epistémico, social, político,

vislumbra las razones por las cuales los saberes y conocimientos de las personas de ascendencia africana, no constituyen una fuente de aprendizajes y enseñanzas. Hay una marcación racial-vertical de los saberes y el conocimiento que impone un orden social, cultural, simbólico, político y económico de doble moralidad en las sociedades. “Me ha interesado, sobre todo, por las implicaciones que tiene a la hora de hacerse la pregunta, sobre todo, en filosofía que fue lo que yo estudie, eh si el pensamiento de los filósofos europeos es o no racista. Entonces he leído algunos textos bastante interesantes sobre la perspectiva eh racista en Kant en que he visto o he mirado las problematizaciones de Aimé Césaire, sobre Jean Paul Sartre, eh ese día hablamos sobre Jean Paul Sartre, Aimé Césaire y Frantz Fanon, bueno si pero es que este comunismo sin raza es muy raro y socialismo sin raza es muy raro. Pues, sobre todo Aimé Césaire que me obsesiona mucho porque tiene una interpretación muy particular de unos campos de concentración nazi. Él dice, pero vea que tan raro lo que nos hicieron 500 años, lo que nos hicieron 400 años, ahora que es en Europa en la mitad de con gente europea, ahí si es raro ahí si es un delito de lesa humanidad [...] para muchos resulta ofensiva pero no deja de ser significativo eso que presenta Aimé Césaire, pues trabajo esclavo no es ninguna novedad, campos de concentración tampoco. Pues que es lo nuevo realmente que son europeos haciéndole eso a los neo europeos a otros europeos” (Entrevista a directivo docente universitario).

El posicionamiento del unívoco del saber se evidencia en los planteamientos de otros pensadores de descendencia europea. En este orden, figuras intelectuales como el filósofo alemán Immanuel Kant y el sociólogo, economista, historiador, periodista y revolucionario Karl Heinrich Marx, Rousseau, hasta hoy leídos

cultural y económico. En este sentido, la afrodescendencia se define desde la perspectiva del “nosotros”, quienes ordenamos el mundo. Las mencionadas formas de relacionamiento, discursos y prácticas sociales, el representar al otro, hacen parte de la conceptualización de “el mí-o-tro”.

en el mundo académico, con su pluma impulsaron la raza, la “superioridad racial blanca” y la geo del saber “universal”. Para Kant, por ejemplo, “la humanidad existe en su mayor perfección (Vollkommenheit) en la raza blanca. Los hindúes amarillos poseen una menor cantidad de talento. Los negros son inferiores y en el fondo se encuentra una parte de los pueblos americanos” (Kant en Castro-Gómez, 2005, pág. 41). Entonces, teorizaron y conceptualizaron sobre la afrodescendencia, en su momento entendido como “lo negro”. Tales concepciones y percepciones constituyen las representaciones sociales del profesorado, y de los futuros maestros y maestras, por consiguiente, tienen lugar en la escuela.

Asimismo, la hegemonización de los saberes, unívoco del saber y el racismo epistémico se expresan en el lenguaje, discurso y representación social de las y los maestros y futuros maestros y maestras. La construcción de una historia de negros esclavos traídos del África, sitúa y reproduce un lugar de dominado para las personas y pueblos de ascendencia africana. Además, de pigmentocratizar y totalizar la marcada diversidad del continente africano, naturaliza la condición de sometimiento y postración en estas personas, comunidades y pueblos. Entonces, sin las rupturas epistémicas las formas de las relaciones sociales y los lugares de los sujetos tendrán una continuidad violenta. “Es mediante la interacción social que se produce a diario en las aulas como se van construyendo los significados de los objetos, *sobre sujetos, grupos humanos* y situaciones, como se van formando las subjetividades y se van creando las habilidades, conocimientos y destrezas que cada sociedad privilegia y valora”, *también los sujetos y grupos humanos privilegiados y valorados socialmente (las cursivas son mías)* (Torres, 2003, pág. 82). La construcción del “negro” obedece a la lógica de la esclavización, la explotación, el sometimiento, la colonialidad. La deshumanización de las personas

de ascendencia africana y el origen de una representación social jerárquica afrofóbica dinamizada por la institución del unísono del saber. Desde la orientación académico-política del unísono del saber se entreteje un orden social, político, económico, psicológico y cultural; relaciones de poder que hegemonizan, pigmentocratizan la sociedad, el ser, el poder y el saber puesto que configuran un lugar de superioridad o supremacía a la cultura institucionalizada o legitimada como saber válido y científico en los procesos formativos. “Schools do not only control people; they also help control meaning. Since they preserve and distribute what is perceived to be “legitimate Knowledge” – the knowledge that “we all must have”, schools confer cultural legitimacy on the knowledge of specific groups. But this is not all, for the ability of a group to make its knowledge into “knowledge for all” is related to that group’s power in the larger political and economic arena. Power and culture, then, need to be seen, not as static entities with no connection to each other, but as attributes of existing economic relations in a society. They are dialectically interwoven so that economic power and control is interconnected with cultural power and control” (Apple, 2004, page. 61).

Las representaciones sociales sobre la afrodescendencia, riñen con la posibilidad de transformación que los egresados pueden realizar en sus comunidades de orígenes. La formación de las y los futuros maestros en la Facultad de Educación, se concibe como la puerta para la transformación de las comunidades de ascendencia africana. Sin embargo, la formación al unísono del saber se muestra en tensión con los saberes, conocimientos y realidades afrodescendientes, por tanto, los procesos de formación de maestros no potencian al sujeto étnico y su contexto. En este sentido, recobra importancia posicionar las discusiones en relación con la pluriversidad y desbordar la institución del unísono del saber. De esta manera, las universidades deben

abordar “el reconocimiento”, “la inclusión” y “la diversidad” más allá de la cobertura o la inclusión del sujeto afrodescendiente como número. Si los procesos curriculares, investigativos, académicos, proyección y extensión sitúan en un centro la afrodescendencia, se hace cercano el ideal de la formación para la transformación social. Empero, el discurso del estudiantado, los maestros y maestras sustentan que la formación que se brinda es (neo) colonial, consolida imaginarios lejanos del “pensamiento crítico” hasta en las personas ascendientes de estas regiones y culturas. Los procesos de acciones afirmativas en la Universidad deben desbordar la apuesta multiculturalista: el asunto numérico y posicionar el sujeto y objeto epistémico, histórico y político. Si la Universidad, profesores y estudiantes asumen con respeto y responsablemente la afrodescendencia como campo epistémico y epistemológico las afectaciones en cuanto a la transformación de las realidades de las comunidades afrodescendientes en el país y de la sociedad en general podrían ser sustantivas. Por tanto, la Universidad materializaría los postulados filosóficos y políticos para con la sociedad antioqueña y colombiana en su diversidad y complejidad étnica, cultural, política, ideológica, económica, social y psicológica. “Los discursos reformistas de la corriente dominante pasan por alto, en general, las cuestiones relativas a la intersección de raza, clase social y género y las “reglas” internas o relaciones de competición, explotación, dominación y selección cultural que median las diferencias sociales y culturales en la escuela” (McCarthy, 1994, pág. 133).

Se presenta una contradicción entre los propósitos de las acciones afirmativas y los procesos formativos que ofrece la universidad a miles de sujetos afrodescendientes; tal perspectiva epistemológica puede estar conectada con las ideas de “humanización” y “civilización” de las personas afrodescendientes en los periodos coloniales. Entonces, la Universidad “forma” para que los estudiantes vayan y transformen sus sociedades.

Sin embargo, la lógica de la transformación sería euro-céntrica, andino-céntrica y racializada, porque no hay un lugar para las epistemologías, los pensamientos y las lógicas de estos pueblos y comunidades. Entonces, les (des) forma para que se vayan del barrio. Es importante decir que el sujeto tiene una responsabilidad como agente activo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que facilitan la contestación, las rupturas epistemológicas. Empero, La transformación del sujeto y las comunidades afrocolombianas no pueden subscribirse y no son posibles mediante procesos de formación mono-cultural, geocentrada y racial-epistémica. Procesos de profesionalización que destierran generalmente al sujeto de sí, puesto que le inscriben en un marco de representaciones y en un mundo social en el que él es ausente como sujeto, colectivo y como sujeto y objeto epistémico, histórico, social y político. De ahí que las y los sujetos escolares, afros y no afros, tiendan a naturalizar prácticas y discursos pedagógicos, relaciones y prácticas sociales racistas, excluyentes, mono-epistémicos, mono-culturales y eurocéntricas en la escuela. “La institución escolar se organiza primordialmente en torno a la producción del conocimiento y de significados. A través de sus órdenes instrumentales y expresivas, la escuela genera y regenera representaciones del mundo social. En este contexto, se elabora un sistema normativo de valores en el que alumnos y profesores pueden afirmarse y situarse a sí mismos en relación con los demás y con los actores sociales externos a la escuela, que es fundamentalmente un lugar de producción y reproducción de identidades sociales. También en este sentido, la diferencia, definida aquí como el funcionamiento formal e informal de un conjunto de procesos de separación, inclusión, exclusión y agrupación, se inscribe en el modus operandi de la vida escolar” (Althusser en McCarthy, 1994, pág. 24).

El currículo de formación, el pentagrama en la institución y dispositivo del unísono del saber, excluye la afrodescendencia de

lo estructural institucionalizado. En este sentido, los curriculums de historia, por ejemplo, frecuentemente recurren a la supra-representación social de la afrodescendencia y a las cuatro paredes anatómicas, geo-espaciales y temporales occidentales y occidentalistas del conocimiento. Es decir, el conocimiento es en tanto no sea emanado de un cuerpo “blanco”, desde un lugar en occidente y si lo es, se declara como “verdad” “universal”, la episteme occidental supone ser punto de inicio y el punto de llegada en los procesos formativos. En otras palabras, el unísono del saber la concepción del conocimiento occidental como *punto cero*, pero también como meta en la carrera de la construcción de saber y ciencia. Igualmente, la reflexión pedagógica esta guiada por el cuadro geo-racial, espacial y temporal de la epistemología de las ciencias y el saber. “Los educadores necesitan también un lenguaje de análisis y de esperanza- una praxis poscolonial- que les permita a las mujeres expresarse con palabras que no sean las de los “vocabularios del Nombre del Padre” y que no les impida a las minorías excluidas expresar sus narraciones de liberación y de deseo. Al llevar a cabo tal praxis, los teóricos y los educadores sociales deben liberarse de lo que Renato Rosaldo denomina “nostalgia imperialista”, con lo que alude a un anhelo por las propias formas de vida social que han sido modificadas o destruidas, y ello a menudo en el proceso de conducir la investigación; un anhelo por el paso de lo que ellos mismos han transformado a través de su misión supuestamente “civilizadora”. Debemos recordar también que los objetos de nuestro análisis social y de nuestra pedagogía no son meros receptáculos vacíos a la espera de ser penetrados y llenados con nuestra sabiduría (imagen más bien violenta y falocéntrica con la cual construir la base de una pedagogía), sino sujetos que analizan –intelectuales orgánicos y transformadores- cuyas percepciones deben ser tomadas con tanta seriedad como consideramos las nuestras” (McClaren, 1994, pág. 43).

En esta lógica, dar lugar a los conocimientos y saberes afrodescendientes implica enfrentar grandes desafíos: nuevas formas de entender la cultura escolar, la pedagogía, la didáctica, las epistemologías y el curriculum. Las políticas y la cultura escolar universitaria de la formación de maestros esta llamada a abrir las entrañas para su inserción en la sociedad. Es decir, que la afrodescendencia como campo epistemológico se instalen como un marco sentido común y praxis para maestros, estudiantes, planes de estudios, políticas, plataforma institucional, y las relaciones y prácticas cotidianas de la vida universitaria. Puesto que hasta hoy “las prácticas intelectuales afros permanecen al margen de lo que la modernidad ha establecido como conocimiento” (Walsh, 2004, pág. 333). El institucionalismo racial-epistémico desplaza la afrodescendencia como universo posible en la construcción de conocimiento y como ideal de sujeto y sociedad. Esta tarea supone radicalizar el pluralismo epistémico y agencias la deconstrucción del eurocentrismo, andinocentrismo, y la racialización del saber, la gran estructura del unísono del saber en la formación de maestros y maestras en la universidad colombiana, las Normales Superiores, Institutos y Escuelas de Educación y Pedagogía, Centros de Investigaciones Educativas y Pedagógicas, entre otras. “La Educación es un elemento importante en la lucha por los derechos humanos. Es el instrumento para ayudar a nuestros hijos y a nuestro pueblo a redescubrir su identidad y, de este modo, reafirmar su dignidad. La educación es nuestro pasaporte al futuro, porque el futuro pertenece solamente a los que se preparan hoy” (Malcolm X , 2008, pág. 81).

La mono-cultura de la formación de maestros, es decir, las centralidades del currículo y la práctica pedagógica: la centralidad racial-moderna, la euro-centralidad, andino-centralidad y la

estados-unidos-centralidad, trasciende al plano de las prácticas pedagógicas, relaciones y discursos en los escenarios de la educación pre-escolar, la educación primaria, básica, media y superior. Pues, explícita y estructuralmente las y los maestros y maestras no son equipados humana y epistemológicamente para abrazar las diferencias y las diversidades lingüística, cultural, y étnica de la escuela. El efecto de la mono-cultura de la formación de maestros y maestras que deriva en la declaración en limbo pedagógico y didáctico para atender las diversidades. “En los cursos que yo sirvo, introduzco temas como esos para orientar, o plantear el problema de la diversidad en el aula de clase. Históricamente ha sido un problema la diversidad para los docentes, ¿Por qué?, porque a los docentes nos han formado para la homogenización, nos han formado para tener hombres, y mujeres en serie. No reconocemos la diversidad, ni la riqueza de la diversidad, entonces uno escucha las quejas de los maestros en los colegios, cuando en su clase tienen indios, tienen negros, tienen costeños, tienen chocoanos, tienen diversidad” (Entrevista a docente universitario).

En este mismo sentido, el carácter etnocéntrico se manifiesta en la nominalidad y el lenguaje de la afrodescendencia, la diversidad en el discurso y quehacer pedagógico de las y los maestros. En otras palabras, el perfil de la formación de maestros contempla el carácter de la diversidad y las diferencias; sin embargo, éstas no constituyen centralidades en los debates, procesos de formación, e indagación. Entonces, “hay nominalmente la conciencia, [...] en el departamento de pedagogía en el componente común donde hay expresamente un componente de diversidad en donde se debe proponer el trabajo. Sin embargo, no hemos hecho esa discusión. Pero ese trabajo lo hará el profe o la profe que le toque ese” (Entrevista a docente universitario). La afrodescendencia y la “inclusión” de las diversidades están sujetas a las pedagogías y los debates académicos de la periferia. Se circunscribe a las agendas

del formador de formadores. Por consiguiente, la incorporación de la diversidad debe trascender la filosofía institucional y abrir espacio para las discusiones y las cualificaciones del profesorado, conversaciones trans-disciplinarias para posicionar la afrodescendencia en los procesos formativos y decolonizar la universidad. “La universidad debería entablar diálogos y prácticas articuladoras con aquellos conocimientos que fueron excluidos del mapa moderno de las epistemes por haberseles considerado “míticos”, “orgánicos”, “supersticiosos” y “pre-rationales”. Conocimientos que estaban ligados con aquellas poblaciones de Asia, África y América Latina, que entre los siglos XVI y XIX fueron sometidas al dominio colonial europeo” (Castro-Gómez, 2007, pág. 90).

1.1.2 Conocimientos institucionalizados, etnización y geo-racialización del saber

En esta misma línea de pensamiento, la categoría “raza” representa un dispositivo de hegemonización del conocimiento. Además, tal unisonía vertical racial-centrista del saber construye subjetividades y marca las prácticas y relaciones sociales de poder. “Power not only constrains and prevents: it is also productive. It produces new discourses, new kind of knowledge, new objects of knowledge, it shapes new practices and institutions” (Hall, 2010b, page. 261). Desde la perspectiva de los maestros, se encuentra que: “Hay un asunto en donde raza no es una condición que esta ligada a la piel, donde raza es una categoría inventada en occidente y está en el marco de una matriz de hegemonización de los saberes, de las prácticas y por supuesto de los sujetos” (Entrevista a docente universitario).

Asimismo, la categoría étnica “de entrada está en la misma clave de los procesos de la matriz moderna colonial, ¿no? Es una palabra que entra a sustituir a lo salvaje que es la propia del siglo

XIX en la que aplicaba pues sobre todo a los indígenas, pero también a los esclavos provenientes del África” [...] “Después de la segunda modernidad todavía parece con formas más humanistas y filantrópicas en donde está la subalternación de los saberes ancestrales” (Entrevista a docente afrocolombiano). Es decir, que la categoría raza y étnica corresponden a la eufemia discursiva, una acomodación de la representación social sobre afrodescendencia que les circunscribe en las periferias del saber y en la sub-alternidad en la sociedad. Según las y los maestros, la formación en la Universidad se inscribe sobremanera en una geografía y una raza del saber: “el mundo occidental y la blancura”, la representación social geo-racial del conocimiento. “Es uno de los problemas más graves, es que yo pienso que todavía tenemos una visión muy academicista del saber. Entonces, si usted no habla en términos epistemológicos de algún discurso, entonces usted no es válido, porque usted está hablando del saber cotidiano, y ya eso todos los sabemos. El otro tiene que ver con todo el proceso de colonialidad que tiene el saber universitario, la Universidad está totalmente centrada en una idea eurocéntrica del saber, que no permite el ingreso de otras lógicas, ni de otros procesos [...] a la Universidad nadie le está preguntando ¿por qué los estudiantes indígenas tienen que seguir el mismo currículo que todos los otros?, ¿por qué no se enseñan otros tipos de saberes?” (Entrevista a docente universitario afrocolombiano).

El georacialismo de la representación social de maestros y maestras, como se ha evidenciado previamente, postra los saberes afrodescendientes y no occidentales en el día a día de la formación en la Universidad y las escuelas colombianas. En este orden de ideas, los universos lingüísticos de las personas de ascendencia africana son subalternizados por el academicismo euro-occidental, eu-centrista, y andinocentrista, en el cual la oralidad y las lingüísticas afrodescendientes no logran encajar

en el formato y canon escolar. El formato geo-racial centrista de la formación y educación en las escuelas y las universidades hace de las formas lingüísticas, cognitivas, prácticas sociales y culturales de la afrodescendencia, el castigo de la representación social geo-racial que se extiende a las dinámicas socio-políticas de las sociedades y formas de construir la ciudad. “Un estudiante que no escriba completo o se salta la letra de las palabras o que tiene expresiones distintas, entonces ese es un estudiante que no sabe leer ni escribir. De la misma manera, el trabajo de educación de adultos es muy complicado. En ese sentido, entonces, creo que allí hay un desconocimiento. Es posible que por estar en Medellín, por aquel fenómeno del que hemos hablado de los jóvenes afromedellinenses haya un proceso de urbanización en la construcción cultural; pero por ejemplo, saberes, cuando uno trabaja la educación de adultos, no estamos hablando únicamente de la culinaria y de la música, estamos hablando de saberes sobre la vida, sobre la salud, sobre el cuerpo, sobre el uso de los espacios, sobre la agricultura, sobre la producción y fabricación de vivienda, etc, esto es una cosa que aquí no se reconoce [...] la escuela no ayuda a la lectura y el reconocimiento de esos saberes, ¿cierto? Entonces reproduce las prácticas de colonialidad del saber” (Entrevista a docente universitario).

De esta misma manera, la georacialización del conocimiento constituye un gran reto para situar la interculturalidad epistémica en las universidades. Las representaciones sociales sobre la afrodescendencia de maestros y maestras, formadores de formadores, están bordadas por el saber georacializado. Esta realidad advierte que la escuela y la educación están mucho más propensas a la reproducción y reconfiguración de la representación social. El profesorado de la Facultad de Educación, esta marcado por la unisonía del saber, por consiguiente sus discursos y prácticas pedagógicas riñen con las diferencias humanas. Además, generan

tensiones entre maestros y maestras. “Algo muy importante ahí es el trabajo entre colegas, pero el problema es que entre ellos tampoco forman para aceptar la diferencia; entonces el maestro le está pidiendo al estudiante, lo que el tampoco es capaz de hacer, porque uno como maestro también debe poder abrirse a las posibilidades de sus colegas, y de esa diversidad formar lo que nos están presentando; y ahí viene la importancia de formar el maestro investigador” (Entrevista a docente afrocolombiano).

1.2 La afrodescendencia: ¿una pregunta en la formación profesoral?

Los procesos de formación que van mucho más allá de la Universidad. Los procesos organizativos, movimientos sociales y étnico-políticos en los cuales los futuros maestros y maestras se inmiscuyen, en la búsqueda de una identidad y reconocimiento, permean la formación generando contestación y puntos de posibilidad. En este sentido, los intereses de las y los estudiantes desde *la cultura experiencial*, articulan universos de posibilidad en la formación y originan iniciativas de indagación y el posicionamiento de la afrodescendencia como posibilidad epistémica. Empero, la Universidad sería una de las instituciones convocadas para posicionar los universos epistémicos de la afrodescendencia a través de gestiones y trabajos desde la conversación. Una gestión y organización discoidal, en la cual cada proceso se nutre del otro. Esto advierte la ruptura de la hegemonía curricular y la *selectividad cultural*.

La afrodescendencia en el contexto de la formación de maestros y maestras es representada como una “nueva” tendencia, aun abstracta y transitoria. La apuesta pedagógica desde el paradigma de la afrodescendencia emerge a raíz de cuestionamientos sobre el lugar de la diversidad en la formación educativa y pedagógica

en la Facultad de Educación. De esta manera, figuran grupos de investigación como DIVERSER²³, los cuales asumen como bandera el planteamiento epistemológico desde las diversidades humanas. En sus inicios, hacia el año 1999, el quehacer de este grupo de investigación se fundamentó en los temas de género y la indigenidad. La temática afrodescendiente, es una tendencia mucho más reciente en este grupo; por ende, en la formación de maestros y maestras.

En el recorrido del grupo de investigación y en los trabajos específicamente vinculados con la afrodescendencia, se desarrollan varios proyectos en relación con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y un trabajo con mujeres afrocolombianas de la ciudad. El primer trabajo investigativo consistió en un proyecto de formación para docentes en la sub-región del Uraba en torno a la investigación acción y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos²⁴.

23 DIVERSER es un grupo que surge a partir de una iniciativa de la profesora Zaida Sierra, que ella llega más o menos como en el 99 a Colombia, regresa a Colombia, después de haber hecho la maestría y el doctorado en Estados Unidos. Entonces, ella llega con la iniciativa de generar otro tipo de procesos, entonces propone la construcción de un semillero de investigación para estudiantes de pregrado; ella hace unos procesos de selección, escoge unos estudiantes que nos presentamos y que queríamos estar, y a partir de ahí surgen unos proyectos, cada estudiante fue desarrollando unos proyectos de su interés; y del desarrollo de esos proyectos, y de otros proyectos que ella tenía con maestros en Colombia, va configurándose lo que sería posteriormente DIVERSER. Luego se establece DIVERSER como un grupo de investigación, que arranca a trabajar aspectos que tienen que ver con la escuela, pero muy relacionados con otras formas de hacer escuela, y con otro tipo de comunidades y personas, y entonces por eso se va llegando a la idea de DIVERSER; no se nace con la idea de DIVERSER, sino que se va configurando en el camino, y ahí en ese camino, tomó mucha fuerza la línea de trabajo con compañeros indígenas, porque a demás se van integrando compañeros indígenas también al grupo, y eso va generando una dinámica desde ahí” (Entrevista a docente universitario afrocolombiano).

24 “El primero fue, como mas o menos entre el 2005 y el 2006, hicimos un proceso de formación a docentes, se llama formación, porque eso es lo que contrató el departamento, pero realmente terminamos haciendo un proceso de co-formación, con docentes de sub regiones de Antioquia; en ese momento fue mas como hacia la región del Urabá. Estuvimos en Turbo, en Chigorodó, en Necoclí, toda esa zona de ahí, Santa Fe de Antioquia. Sobre la cátedra de

El segundo proyecto con mujeres afrodescendientes tenía que ver con la realización de una sistematización de la experiencia que había en esa zona de la ciudad. El trabajo del grupo de investigación ha girado en torno a comunidades en las diferentes subregiones. Empero, en el contexto de la formación de maestros y maestras, en pregrado, no hay grandes fortalezas. El posicionamiento de la afrodescendencia es aún incipiente.

Aunque, es de resaltar que la Facultad de Educación cuenta con una Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, la Maestría en Educación ya tiene de manera explícita una línea de investigación sobre Pedagogía, Sistemas Simbólicos y Diversidad. El Doctorado en Educación, por su parte, contiene una línea de formación en estudios interculturales; líneas que son lideradas por el Grupo de Investigación DIVERSER. Asimismo, desde lo que denominan el Núcleo Común de Pedagogía, se ha venido dinamizando la perspectiva intercultural y de la diversidad en la formación del profesorado. Actualmente, fundamentado en las agendas políticas y culturales de los maestros y maestras.

Los proyectos realizados por Diverser han sido vinculados a trabajos de investigación y de intervención propuestos por las administraciones municipales (Medellín) y departamentales (Antioquia), marcadas por la transitoriedad y la interrupción es decir no hay una continuidad y permanencia de la pregunta afrodescendiente en el tiempo. Hay una correspondencia marcada con el contrato y los procesos con docentes, y la

estudios afro, hicimos un proceso de formación a docentes en investigación-acción pedagógica para que ellos también pudieran ir articulando saberes a la propuesta curricular de la cátedra de estudios afro; y en esa primera etapa se hizo un trabajo con líderes comunitarios y con estudiantes, a cerca de las identidades, y de la identidad de lo negro en esas regiones, que es muy difusa porque eso es como costeño, antioqueño, afro, es como la más ambigua. Entonces de ese quedó que había unas sub regiones que no se atendieron, y hay otras que en Antioquia tienen una población mucho más grande, que toca, la que es casi como un robo de Antioquia- Chocó” (Entrevista a docente universitario afrocolombiano).

afrodescendencia como ruta o línea pierden de alguna manera vigencia. Esta eventualidad advierte una coincidencia con la fugacidad y la transitoriedad de la pregunta afrodescendiente en la formación de maestros y maestras respecto a la incorporación en el currículum, los discursos y las prácticas pedagógicas. Hay una marcada invisibilidad de la afrodescendencia y un largo camino por recorrer para conquistar el reconocimiento. En el contexto de la Facultad de Educación la incorporación de la Etnoeducación, Estudios Afrocolombianos, la etnopedagogía, la etnodidáctica, la interculturalidad, como epistemologías institucionales y validas para la formación de maestros y maestras, es un asunto que está por hacer, elaborar y consolidar.

Las indagaciones sobre la diversidad en la Facultad remiten al Grupo de Investigación DIVERSER. Éste es un colectivo referente de los trabajos que respectan a los estudios indígenas y afrocolombianos en la formación del profesorado. Sin embargo, las investigaciones en torno a la afrodescendencia y sobre todo en incidentes en procesos formativos en la Facultad, son muy pocos o nulos. En la actualidad, el asunto de los estudios afrocolombianos es más bien lento, aunque se encontró que el grupo de investigación DIVERSER está trabajando por la construcción de un diplomado en estudios afrocolombianos. Se espera que este proceso derive en articular formas alternativas de pensar la pedagogía, la educación y los procesos formativos de maestros y maestras.

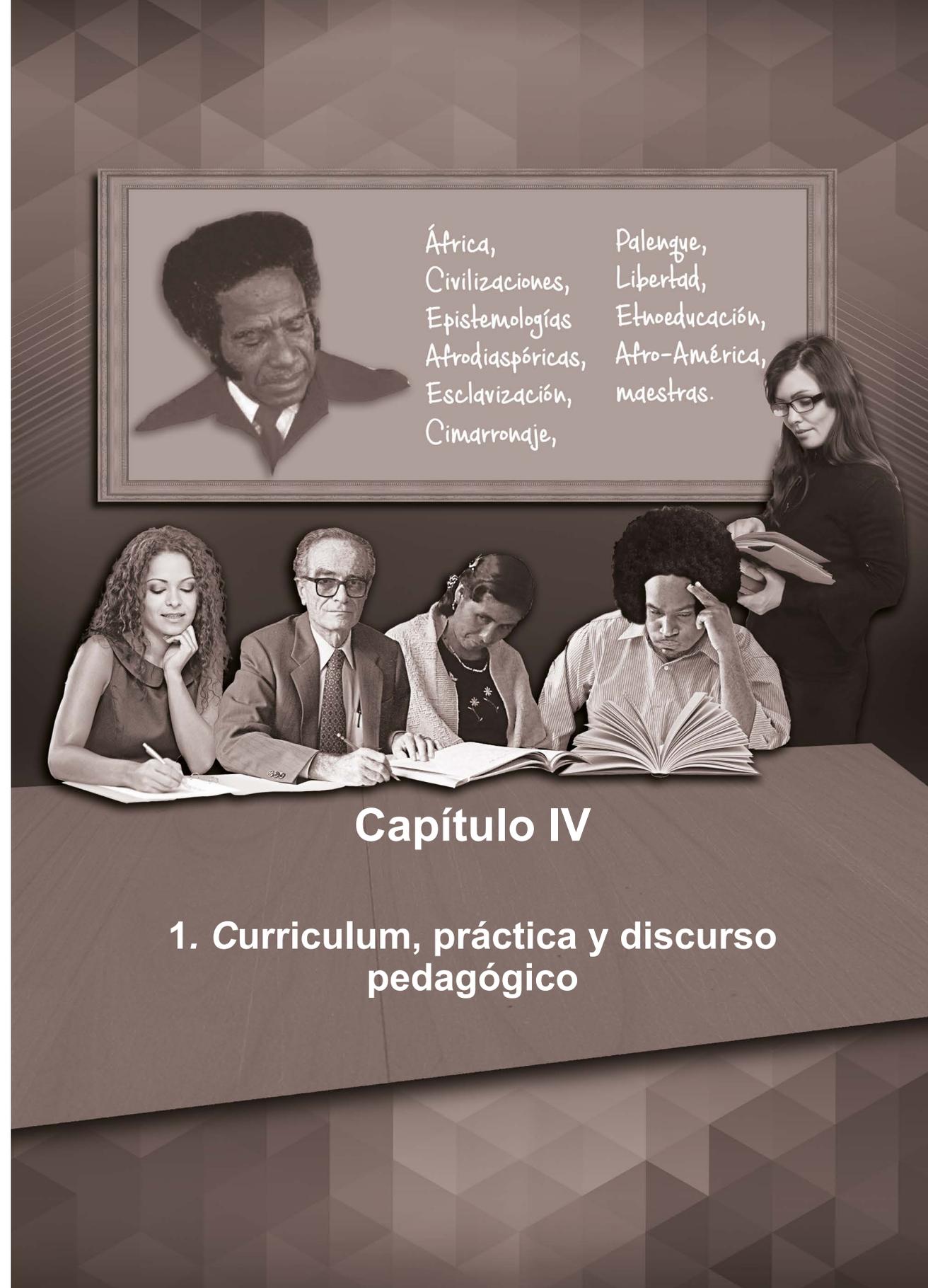
En los últimos años, hay un marcado interés por el tema afrodescendiente. En este orden de ideas “se empieza a fortalecer el interés y a crear alianzas. Y existe un comité inter institucional de estudios afros donde está la universidad nacional, estamos nosotros, esta psicología, está el colombo-americano” (entrevista a docente universitario afrocolombiano). La Facultad de Educación, a través del Grupo de Investigación DIVERSER,

y en conversación con Instituciones como la Universidad Nacional y el Colombo Americano, tiene la iniciativa de construir programas de estudios afrodescendientes. Es fundamental en aras de seguir abriendo las epistémias del unísono del saber, despertar el rol que juegan las comunidades de ascendencia africana en la construcción de estas propuestas. De este modo, superar neocolonialismo epistémico que se mueven en la vía de las relaciones verticales y en las imposiciones al aislar a las comunidades históricas de la construcción de este tipo de programas. Es desbordar la tendencia a favorecer o privilegiar “sabedores expertos” y la exclusión de las comunidades de base para las construcciones conceptuales, metodológicas y políticas del mencionado programa. Desde la perspectiva de la formación horizontal, se propone, la Universidad de Antioquia y la Facultad de Educación, camine bajo la perspectiva de la *ecología de los saberes*.

Las personas, comunidades y docentes de ascendencia africana presentan resistencias ante los proyectos de investigación, intervención y cualificación docente. Éstas propuestas tienden a incapacitar a las personas de ascendencia africana, puesto que sus saberes y experiencias no hacen parte de los cánones de los procesos formativos y de la intervención. Las mencionadas resistencias sugieren formas alternativas de relacionamiento de las instituciones, interventores e investigadores para con las comunidades de ascendencia africana. Pues, éste conflicto se presenta por razones de como la Institucionalidad y los agentes enviados por el Estado, se han relacionado con estas personas y comunidades. En los procesos de cualificación y de intervención educativa, generalmente, se desconocen los saberes de estas personas. En este sentido, cobra importancia de perspectivas como las del grupo de Investigación DIVERSER, en el sentido de

que estas piensan la investigación no sobre unas personas, sino en una acción con las personas. De esta manera, se facilitan las construcciones en los procesos de actualización y de cualificación docente. “Y una de las quejas de los profes de estas zonas, que a demás son zonas abandonadas de la existencia, es que siempre el gobierno central les hacía eso, nunca les preguntan ¿qué saben?, sino que siempre les mandan, siempre gente que les capacite. Entonces al principio había alguna resistencia, que fueron muy importantes también; pero logramos esas conversaciones, porque ese yo creo que es uno de los beneficios de la perspectiva de DIVERSER, que es que nosotros no concebimos la investigación como una acción sobre, sino una acción con; entonces hay que explicar primero y entender las razones del otro, para poder llegar a negociaciones, que le permitan a uno hacer cosas reales ahí con los otros” (Entrevista a docente universitario afrocolombiano).

Los Grupos de Investigación, son grupos de intereses culturales, sociales, económicos y políticos que configuran unos elementos mínimos para trabajar en los marcos estructurales de la organización de la Universidad. Desde estos grupos se definen líneas de trabajo, las cuales tienen un gran sustento en las prácticas pedagógicas y discursos de maestros y maestras. En este sentido, las investigaciones en torno a las afrodescendencias hacen parte de las búsquedas individuales de estudiantes, pero también a motivaciones y las posibilidades que la misma organización escolar genera para la indagación de temáticas vinculadas con la afrodescendencia. En este sentido, las investigaciones en torno a la afrodescendencia son una expresión de la estructura organizacional y curricular de las instituciones universitarias



África,
Civilizaciones,
Epistemologías
Afrodiaspóricas,
Esclavización,
Cimarronaje,
Palenque,
Libertad,
Etnoeducación,
Afro-América,
maestras.

Capítulo IV

1. Curriculum, práctica y discurso pedagógico

1.1 La horma y el hormador

El dialogo entre la historicidad de la educación y la escuela, el curriculum y la práctica pedagógica, la consolidación de identidades políticas, culturales y sociales en relación con la afrodescendencia en el escenario de la formación de maestros y maestras, advierten intersecciones de las representaciones sociales que facilitan o por el contrario, discontinúan la posibilidad de una formación horizontal desde la pluralidad de las y los sujetos escolares. “Las escuelas entre cuyas finalidades no se contemplan las necesidades interculturales de ambos grupos de niños, el mayoritario y el minoritario, pueden ayudar con su correspondiente práctica al mantenimiento del racismo y el fundamentalismo en la escuela y la sociedad” (Díe, 2012, pág. 11). En este sentido, en la formación pedagógica están en juego las reproducciones y/o transformaciones de relaciones, discursos y prácticas pedagógicas en relación con la diversidad étnica, cultural y lingüística, con las que se posiciona una cultura escolar y un quehacer pedagógico docente en torno a la afrodescendencia. “Las representaciones sociales son históricas, y su esencia -la influencia social-, se desarrolla desde la niñez temprana, pero al mismo tiempo, se construye en el transcurso de la vida; sus imágenes están derivadas de las experiencias escolares” (Botero, 2008, pág. 25).

“El discurso pedagógico se construye por medio de un proceso dialógico intersubjetivo, expresado por la transmisión del conocimiento de algo; debido a su fin didáctico, busca provocar un aprendizaje de este conocimiento, pues, además de los métodos y procedimientos para llegar al conocimiento, también requiere de un modelo para el mismo” (Ladrón de Guevara, 2009, pág. 52). La identidad política, cultural y social del sujeto maestro se construye y/o transforma a partir del intercambio en

los procesos de formación pedagógica, didáctica y disciplinar entre estudiantes, docentes y el contexto. En el marco de la diversidad étnica, lingüística y cultural constitutiva de Colombia, tal identidad advierte la demanda de transformaciones en el discurso didáctico, pedagógico y el quehacer docente en los procesos de formación del profesorado, dado que en éstos transitan las posibilidades e imposibilidades para la emergencia de la afrodescendencia en la escuela y la transformación de prácticas sociales en el país. Es decir, la identidad cultural, política y social de los maestros tiene una relación de interdependencia con las prácticas y discursos pedagógicos en la escuela y la sociedad de los mismos. Por consiguiente, develar procesos de formación y de identidad de las y los maestros en relación con las diversidades humanas, particularmente la afrodescendencia, es develar los lugares de ésta última en la cotidianidad escolar, en el discurso y práctica pedagógica del maestro, y en la cultura escolar. La afrodescendencia, en este sentido, debe convertirse en una marca identitaria que pase por el cuerpo del profesorado para encontrar un lugar en la escuela.

De manera consciente o inconsciente, a través del curriculum y los programas de los seminarios, se reproduce un orden social, cultural, político y económico en la formación de maestros y maestras. “El curriculum engloba diversos conjuntos de relaciones sociales y estructurales a través de auténticas pautas de comunicación sobre las que se basa” (Popkewtiz, 1994, pág. 35). La escuela y el profesorado no son inocentes o neutros respecto a las contradicciones de raza, clase y género en la cotidianidad de la escuela. “El curriculum nunca es un mero agregado neutral de conocimientos que aparecen de algún modo en los textos y aulas de una nación. Forma parte siempre de una tradición selectiva, de la selección de alguien, de alguna visión de grupo con respecto al conocimiento que se considera legítimo. Se reproduce a partir

de conflictos, tensiones y compromisos culturales, políticos y económicos que organizan y desorganizan a un pueblo” (Apple M. W, 1996, pág 47). En este contexto, la transformación de relaciones y prácticas sociales en relación con la afrodescendencia, tiene sentido en la medida en que se transforma la relación entre la afrodescendencia, la política educativa nacional, la cultura, organización y currículum escolar, y las prácticas y discursos pedagógicos en las aulas de clase y otros encuentros formativos. “El modelo de currículum tradicional reproduce, a través de sus conocimientos y procesos curriculares, las injusticias sociales y los mecanismos de exclusión social de la sociedad capitalista” [...] “La escuela, pues, se convierte –en el modelo tradicional– en el trasunto de la sociedad hegemónica, y el saber –conocimiento y mecanismos técnicos– del currículum escolar en la ideología que sirve para legitimar el orden establecido” (Penalva Buitrago, 2007, pág. 5-6).

Las y los futuros maestros evidencian en sus discursos el anhelo de una formación que dé lugar a las historias otras. Una educación que trasgreda y desborde el occidentalismo, andino-centrismo²⁵ y el racismo epistémico. Asimismo, brindar la posibilidad de autoafirmación y reconocimiento a través de la formación horizontal, se pierde en los mares de la fugacidad de la transversalidad; lo cual advierte una necesidad de fortalecer la formación de maestros en relación con la afrodescendencia a partir de seminarios específicos o en cátedras que expliciten la complejidad y relevancia para pensar la formación epistemológica, pedagógica, didáctica y

25 El preconcepto de que en los Andes temperados son los refugios de la civilización, la cual tiene que bajar de allá a las zonas tórridas de barbarie, pobladas por gente considerada inferior en lo racial o en lo cultural. A medida que gane terreno la concepción opuesta quizás sea posible alcanzar las restituciones territoriales, educativas, históricas, y políticas requeridas para cancelar los saldos negativos que arrojan tanto la trata de cautivos africanos como los cuatro siglos de su esclavización (Arocha Rodríguez y Moreno Tovar, 2007, pág. 588).

disciplinar de las y los maestros. Si consideramos que “el currículo constituye una pauta para ordenar el proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo con una teoría pedagógica o andragógica, sustentada en la valoración del hombre dentro de su realidad y en su dimensión histórica y cultural. Cualquiera sea esta teoría, debe considerar la naturaleza propia del educando, la del área del conocimiento de la que se trate y la del contexto sociocultural en el que se desenvuelve ese educando” (Páez, 2004, pág. 226); la inclusión de las perspectivas de la diversidad étnica y cultural resulta categórica para la formación del profesorado y la escuela dado el contexto social, político y cultural global.

De acuerdo a los planteamientos de docentes, la diversidad étnica y cultural se ha convertido en una barrera en la escuela. La diversidad es un “*embale*” para las y los profesores. En este sentido, la presencia de niños y niñas afrocolombianos, indígenas, personas en condición de discapacidad, se han convertido en un “*problema*” para la escuela y los maestros. El profesorado se enclaustra en la “*incapacidad pedagógica*”, pues “no saben qué hacer con ellos”. Los maestros se declaran en incapacidad creativa, imaginativa, crítica, analítica, argumentativa, para pensarse a sí mismo en su quehacer pedagógico y en relación con las y los estudiantes con los que construye conocimiento. De esta manera, su discurso y la práctica pedagógica se convierten en los primeros obstáculos a superar para que sujetos escolares afrodescendientes accedan a la ciudadanía. Desde esta perspectiva el saber pedagógico se atomiza y pierde su carácter dinámico. “Hay que mirar como los reconocemos de otro modo, como ver una posibilidad no una imposibilidad [...] la diversidad se ha vuelto un factor de barrera, los profesores incluso en ese curso que llevaba de inclusiones, de integración cultural, el planteamiento que pesaba mucho era esos profesores nos tienen embalados” (Grupo Focal de Discusión maestros en formación mestizos).

Es necesario agregar, que no solo la incapacidad pedagógica actúa como agente para establecer barreras a la diversidad en la escuela y la educación, sino que ésta hace parte de un engranaje que hunde sus raíces en las políticas sociales, culturales, políticas y económicas, para este caso educativas que construyen un lugar para las diversidades humanas y su concreción en los discursos, relaciones y prácticas escolares. Es decir, hay una relación entre la inversión económica y compromiso político del Estado y los discursos y prácticas pedagógicas de los maestros y maestras. De esta misma manera, a través del Ministerio de Educación, Universidades, Escuelas Normales Superiores y secretarías de educación, se compromete el desarrollo de investigaciones, elaboración de material didáctico, formación profesional docente, difusión de experiencias, implementación de programas, acciones; vinculados con la afrodescendencia; según éstas se afirman las posibilidades para abrir la escuela a las diversidades humanas. Empero, para adentrarnos en este universo de las afrodescendencias como posibilidad en la universidad y la escuela, es fundamental evidenciar “el contenido peculiar de la elaboración de las políticas y la toma de decisiones en ellas, pues gran parte de este contenido es ideológico” (Ball, 1989, pág. 30).

En este orden de ideas, se evidencia “una gran falencia aquí en la Facultad de Educación [...] los docentes de aquí, de Medellín, no están formados para afrontar la diversidad en la ruralidad, o en los núcleos culturales, regionales. Llámese el pacífico, llámese Urabá, llámese Magdalena Medio, Bajo Cauca; les parece un mundo extraño” (Entrevista a docente universitario). Por consiguiente, hay un contrasentido en la formación de maestros, puesto que históricamente la diversidad ha sido constitutiva de la nacionalidad colombiana y no está circunscrita a la ruralidad o a geografías específicas; en la actualidad la afrodescendencia tiene mayor presencia en las grandes ciudades del país. De

este modo, se continúa formando maestros y maestras para dar continuidad a los “límites de la pedagogía” o la “incapacidad pedagógica”; es decir las múltiples culturas, el sexo, género, la discapacidad, escapan al saber pedagógico y la didáctica de los maestros. De esta manera, así como se racializa la geografía nacional, se racializa el saber pedagógico del profesorado. Es más, se invalida toda acción que implica re-pensarse como docente, sujeto de aprendizajes, sujeto político, sujeto intelectual, transformador y dinamizador de la cultura. También, se congela la criticidad, la capacidad de análisis y contextualización de la enseñanza y los procesos de enseñanza-aprendizajes, cuando “la primera responsabilidad del docente es someter su práctica y su contexto escolar al escrutinio crítico, para comprender la trama oculta de intercambio de significados que constituyen la red simbólica en la que se forman los estudiantes” (Pérez Gómez, 2000, pág. 18).

Entre los límites de la pedagogía y/o la declaración de incapacidad pedagógico-racial por parte del profesorado, opera un discurso que incapacita al profesorado en formación para asumir un rol crítico, creativo, propositivo, reflexivo y analítico ante las perspectivas de las diversidades humanas en la educación. Según esto, en los niveles iniciales de las licenciaturas los estudiantes no tienen la “madurez suficiente”, ni “los elementos conceptuales”, mostrando “desconocimiento histórico”, para abordar tales discusiones. Por tanto, el estudiantado enfrenta una infantilización frente a temáticas que preguntan por lo étnico, cultural y racial raciales en clave pedagógica, didáctica y educación. Según esto, el lugar de abordajes epistemológicos alternativos debería ser reserva para semestres avanzados. Empero, tal reserva no es praxis efectiva en los semestres avanzados en pregrado, aunque si un poco más concretas en postgrados. Sin embargo, es necesario rastrear en profundidad las dialécticas entre la formación

postgradual y la formación en pregrado desde las orillas de la afrodescendencia, la diversidad étnica, lingüística, y cultural en clave saber pedagógico. “Yo pienso porque es una generación muy joven. o sea la generación que entra los que recibimos de primer semestre, estamos recibiendo pelados de 16, 17 años, que todavía no tiene una, o sea, primero tienen desconocimiento histórico, y que a veces ellos ni siquiera están consientes de esa problemática, o sea no saben ni siquiera que existe. Pues ellos, adolescentes, necesitarían más elementos conceptuales, de pronto tal vez por eso es que esas problemáticas están más es en cursos más avanzados, ya como problemáticas metidas dentro de los programas, diversidad cultural, cierto, sexual, etc” (Entrevista a docente universitario).

1.1.1 La igualdad desenfrenada

En este sentido, se develan acciones y/o agenciamientos para evitar explicitar la diversidad humana en la formación de maestros. Entonces, similar a las prácticas y discursos pedagógicos de las y los maestros en la educación primaria y secundaria, la formación de maestros incorpora las diversidades humanas, la afrodescendencia, vía “la igualdad biologicista”, la igualdad desenfrenada en la escuela. Según este planteamiento, el profesorado va a construir conocimiento con personas “iguales”, que “piensan, son y están en igualdad” de condiciones en la escuela. Según lo plantean los docentes, “lo hemos pensado seriamente y eso significa que en el trabajo cotidiano también pasa como en las escuelas, como en la generalidad pues de que aquí todos somos iguales [...] si allí hay un estudiante negro o si hay estudiantes negros, pues simplemente son un estudiante más. Ahora, creo que el componente común y el hecho de poner este componente si nos ha hecho conscientes de alguna manera

de que estos temas hay que ponerlos también en la formación de los muchachos, de los estudiantes (Entrevista a docente universitario). De esta manera se constata, la encrucijada entre formación de maestros y las prácticas y discursos pedagógicos en la escuela.

La vía de la igualdad biologicista, la igualdad desenfrenada en la escuela y la educación, pretende la estandarización, homogenismo, y la igualdad. La escuela asume un comportamiento de fábrica, “sacar”, “producir” cientos de cantidad de un producto con un mismo “sabor”, “coloración” y “presentación”. Entonces, se renuncia a la subjetividad de las personas y se comprometen, por ende, los procesos de aprendizajes, enseñanza y la evaluación de los mismos. En este orden de ideas, la escuela funciona desde las concepciones manufactureras. El curriculum y plan de estudios, son un conjunto de máquinas con moldes y el profesorado se convierte en operario para el molde perfecto; formar estudiantes con pensamientos, capacidades, desarrollos intelectuales, niveles de aprendizajes, intereses, vocaciones, lenguajes, entre otros, “iguales”; según el modelo mestizo-occidentalista hegemónico y racializante. “De alguna manera una estrategia de lo que hoy podría llamar una discriminación negativa en términos de la igualdad o una estrategia de la igualdad por lo negativo, es decir todos somos iguales por tanto no hagamos visible nada. No hagamos acciones positivas, no es un no de principio, sino que es un no de esta idea de la escuela de como la homogeneidad e igualdad resuelve todos los problemas” (Entrevista a docente universitario).

Sin embargo, hay discursos y prácticas en los maestros que confrontan la vía de la igualdad desenfrenada en la educación y la

escuela, particularmente en la formación de maestros y maestras. De esta manera, ha ido desintoxicando y descongelando el saber pedagógico para dar lugar a las diversidades, por tanto a otros campos epistémicos que permitan dinamizar y resituar la pedagogía, la didáctica y los fines de la educación; según el futuro profesorado, renunciar a la ideología biologicista y al posicionamiento de un discurso centrado en el pensamiento, en la cultura. Además, se genera un campo de fuerzas en las cuales intervienen las representaciones sociales del profesorado en formación en torno a las diversidades, esencialmente la afrodescendencia; las construcciones y abordajes de la pedagogía tradicional, y el agenciamiento desde otras orillas pedagógicas, no occidentales, que repiensen la escuela, los procesos de enseñanza y aprendizaje, y las relaciones que se entretujan en ella.

“Es importante considerar la diversidad y la pluri-pertenencia como una riqueza. La educación para una sociedad plural no sólo es una barrera contra la violencia, sino también un principio activo de enriquecimiento cultural y cívico de las sociedades contemporáneas” (Abdallah-Pretceille, 2001, pág. 57). Tales alternativas de la pedagogía conllevan al profesorado en formación a volver sobre sus discursos y encontrar en su quehacer pedagógico las subjetividades que interactúan en el aula. En este orden de ideas, la afrodescendencia y la diversidad deben hacerse un explícito en la formación de maestros y maestras para transformar, recrear, dinamizar, enriquecer, localizar, dimensionar y encontrar saber pedagógico. “Allí he tenido en particular dos trabajos relacionados con lo afro, incluso como con un video, pero asociado, ha sido hecho por mujeres y en particular con su condición de mujer afro, que incluso, ellos produjeron un material comunicativo como con la idea de que esta reflexión no se quede como un trabajo para el profe, sino un material donde ellos

puedan pensarse en cómo pueden trabajar este material allá. Allí produjeron un video, curiosamente, me llamo mucho la atención, es un trabajo que hace una chica de Urabá, de Apartadó, pues se reconoce afro, pero que, ah bueno, lo hace con un grupo de estudiantes mestizos, algo importante, y se generó la discusión alrededor de eso, igualmente hay tensiones y todo el asunto, pero yo sí creo que hay que hacerlo explícito, y creo que es lo que nos ha faltado en la formación de maestros, hay que hacerlo explícito. “Lo que no se nombra no existe” (Entrevista a docente universitario).

Asimismo, el campo de fuerzas potencia silencios y pasividades en el profesorado y los futuros maestros y maestras. La afrodescendencia como “centro” de las discusiones pedagógicas, didácticas y disciplinares en la formación de maestros genera silencios y pasividades, en el mayor de los casos cuando hay presencia de sujetos con una vinculación étnica y cultural con la africanidad; un asunto de invisibilización y supra-representación. De esta manera, en el despliegue de la vulnerabilidad asociada a la afrodescendencia, se evidencia un rol activo del profesorado en las dinámicas de las clases, empero, cuando hay la presencia de personas afrodescendientes, el activismo y dinamismo pasan al lugar de los maestros y maestras en formación, y desaparece el rol del maestro. La afrodescendencia una pelota caliente en la formación pedagógica y didáctica de los maestros y maestras.

Ésta, la afrodescendencia, se configura como una visible invisibilidad aprendida en la fundamentación pedagógica, la didáctica y disciplinar del profesorado que se reproduce en la cotidianidad y en la educación pre-escolar, básica y media, puesto que no constituye un discurso institucionalizado sobre la historia nacional y marcos de referencias en la formación. Un abstracto pedagógico, pues la afrodescendencia no hace parte de los

selectos teóricos sobre pedagogía y didáctica que se enuncia pero no se acoge. La africanidad no encuentra un lugar relevante entre los aspectos culturales, sociales, económicos, políticos y científicos dinamizados a través del currículum. Tampoco, las dimensiones semánticas que proponen la etnoeducación afro para las disciplinas y campos de saber cómo la pedagogía, la sociología, la filosofía, la evaluación, la administración, política, la psicología, la literatura, antropología en la educación, etc. En palabras de Apple (1996) “la consecuencia de una legitimidad exclusiva a tal sistema de cultura mediante su incorporación al currículum oficial centralizado crea una situación en la que los marcadores del “gusto” se convierten en marcadores de personas. La escuela y el proceso formativo del profesorado, se convierte en escuela y formación de clase”, *etnización y racialización*” (Pág. 48)²⁶.

De acuerdo al discurso de los maestros y maestras, la afrodescendencia no plantea retos y resistencias únicamente. Este campo de fuerzas se complejizan cuando intervienen otros factores sociales, que paradójicamente se entremezclan con la afrodescendencia. Tal es el caso del desplazamiento forzado por actores armados y el conflicto socio-político del país. El gran desafío es hacer de la didáctica y la pedagogía dispositivos para enfrentar la discriminación y el racismo, sobre todo, facilitar desde el quehacer pedagógico lugares para las culturas, cosmovisiones, etnicidades, identidades, formas de aprendizajes, que convergen en el aula y en la institución educativa. En este sentido, surge un reto de mayor complejidad para la escuela y la educación, puesto que se mezcla la condición étnica y una condición social, y se agudiza los procesos de discriminación, racismo y racialización en la escuela. “Hoy tenemos el tema de convivencia ciudadana aquí (Corporación Región) y hay un componente muy fuerte de

conflicto escolar, racista, de género, ¿cierto? de sexo, de origen, pues; es decir, y el desplazamiento forzado ha generado muchas más tensiones en ese sentido, porque además es desplazado; pues porque para muchos la presencia de estudiantes afro en Medellín tiene que ver con el desplazado o venir” (Entrevista a docente universitario).

Empero, los grandes desafíos que propone la etnicidad afrocolombiana para la pedagogía, la didáctica, la educación y la escuela, son abordajes posibles en la medida en que las y los docentes asuman la idea de volver sobre sus propios discursos, imaginarios, prácticas y concepciones, desnudarse de manera analítica y autocrítica. Tal revisita, se configura en como la potencia del docente de hoy posibilita el lugar para las otras orillas de la pedagogía y la didáctica. De igual modo, impulsa la superación de la consideración de la no discriminación como “tema cliché”. De acuerdo con algunos maestros, es necesario avanzar de los procesos de discursos vacíos en torno a la no discriminación. La construcción de romper la cultura, del déficit de cultura y la mono-cultura en la formación de las y los maestros. La cual no solo deriva en formar mejores maestros y maestras, sino mejores personas para la educación y la escuela, según las y los docentes refiriéndose a la no discriminación y el lugar de la diversidad en el discurso pedagógico, es posible ser mejor ser humano “en la medida que yo logro romper ese paradigma de la discriminación y me abro a otro tipo de posibilidades; entonces cuando logro eso, me genera otra forma de ver el mundo, de una manera distinta” (Entrevista a un docente universitario).

La mono-cultura en la formación, puede ser entendida como el imperialismo cultural en la formación pedagógica y didáctica del maestro. A través de esta formación, se superpone la cultura occidental sobre las culturas de ascendencia africana, entre otras.

26 Los apartes en cursivas son mías.

Es decir, los procesos de formación de los maestros disciplinan sujetos para la propagación de la neo-colonización y encuentra en la pedagogía el dispositivo central. Pues, tal preparación para el ejercicio docente, configura formas de pensar el conocimiento, formas de concebir la construcción de conocimiento, formas de relacionamiento, concepciones, prácticas, ideologías, ideas e imágenes que se superponen a los universos no occidentales. Es el entrenamiento para una pedagogía mono-cultural y racializadora. En este mismo orden de ideas, se evidenció en las y los futuros maestros la demanda por *la formación horizontal*. La demanda por la pedagogía de la pluralidad, la pedagogía de la contestación. En los procesos de formación se omite la diversidad como nicho epistémico y de indagación, por consiguiente se fractura la formación pedagógica y se enclaustra al futuro maestro entre los límites de la pedagogía. Estos normalizan, por tanto, anormalizan; validan e invalidan, regularizan y “especializan” a las personas construidas como “los otros”, “la diferencia”, “la diversidad”, el sujeto anormal de la inclusión y la adaptación.

Por consiguiente, en el discurso y las prácticas de las y los futuros maestros se evidencian discursos mono-culturales de la pedagogía y las didácticas. Esto se hizo patente al realizar el ejercicio de indagación por las temáticas relacionadas con África que abordarían con sus estudiantes en el aula de clases. En este sentido, la afrodescendencia no tiene un lugar y se reconoce que las representaciones sociales que se promueven en la escuela, para el caso de África, se articulan desde el estereotipo de la pobreza. Además, se piensa en estas temáticas en la escuela para personas de ascendencia africana, la afrodescendencia no constituye en un elemento significativo de la formación de las y los estudiantes. Sin embargo, de entre la estereotipia y el prejuicio se abre un lugar de posibilidad que de ser desarrollado con rigurosidad, sitúa la discusión en relación con la pobreza que viven

algunos países africanos desde una perspectiva más compleja, crítica y analítica. En este orden de ideas, debemos construir un “arco de sueño social” en relación con la afrodescendencia que supere la racialización escolar, su institución en la pedagógica y el pensamiento del profesorado. “Elaborar una política de la diferencia que se oponga activamente a la desvalorización de aquellos a quienes hemos relegado a la condición de “otro”. El discurso de muchos enfoques dominantes en el terreno de la pedagogía se constituye recursivamente a través de ficticias visiones culturales del marginado, del que se aparta de la norma, del pobre, del desocupado y del de clase baja. Si uno es cómplice con un discurso semejante uno puede terminar siendo cómplice del hostil apartamiento de las minorías, que exalta, como punto de referencia privilegiado, la llamada del evolución cultural del hombre blanco anglosajón” (MClaren, 1994, pág. 41).

De acuerdo al pensamiento de algunos futuros maestros y maestras, hay la necesidad de incorporar la afrodescendencia y la diversidad en la escuela, puesto que es constitutiva de la nacionalidad, más cuando nos amparamos en el marco de un Estado social de derecho, pluriétnico y multicultural. Asimismo, es necesario transformar el imaginario y el discurso de la lástima y la victimización en torno a las personas de ascendencia africana; tanto de docentes, estudiantes como a partir de la reconstrucción y construcción de textos escolares, organización, políticas y culturas escolares dialógicas con la afrodescendencia. “A mí me parece que es un tema prácticamente obligado, porque estamos en Colombia constitucionalmente multiétnico, y nosotros nos hemos formado a partir de razas; indígenas, hispanos, y afro descendiente, entonces ¿por qué no hablar de eso? Los indígenas pero atribuyéndoles cuestiones muy tribales, y a los negros pues como lo malo, como somos lo malo, y que pesar, siempre son

las víctimas, entonces más bien como cambiar eso, y en el aula mostrar actitudes positivas y que podemos hacer entre todos para de verdad construir un estado pluriétnico” (Grupo Focal de Discusión con maestros en formación mestizos).

1.1.2 Maestro, identidad y lenguaje make-up

Las representaciones sociales encuentran en el lenguaje su mejor forma de modelar. Sin embargo, se encuentra una estructura profunda de las representaciones sociales, que aunque evidencia una perspectiva, desde el lenguaje, “positiva” hacia la afrodescendencia, en la estructura mental, ideología y discursiva profunda de las personas, tal percepción sea totalmente contraria. En este sentido, el cambio en el vocabulario de las personas, no implica *per se* una transformación en la mentalidad o de prácticas. Para el caso de la inclusión de la afrodescendencia, se plantea como el cambio en el lenguaje, pero no cambio en el discurso. Es decir, se incorporan nuevos morfemas, pero que no transforman las representaciones sociales de las y los sujetos. En este sentido, se marca una acomodación del lenguaje y un fortalecimiento en la mentalidad excluyente y racializadora. Pues, tal acomodación muestra formas más radicales de la exclusión y la racialización, puesto que se hacen mucho más difíciles de rastrear, develar y comprender, por tanto, más difíciles de transformar. La acomodación en definitivas, produce una resistencia al cambio y re-equipamiento para la continuidad del discurso hegemónico y racializado. “Es una cosa que yo he trabajado desde la inclusión y es como nosotros nos habituamos a los cambios de términos, pero no necesariamente implica cambios de mentalidad o de prácticas [...] lo de la etnización me parece mucho más peligroso, en términos de que se volvió un discurso institucional estatal, entonces ya todos terminamos siendo etnoeducadores,

terminamos dando cátedra de estudios afro colombianos; pero cuando llegan los niños negros a las escuelas, fue un problema ni el hijuemadre, porque nadie sabía como resolverlo, porque el niño se tiene que adaptar” (Entrevista a docente afrocolombiano). Las prácticas y discursos pedagógicos que incorporan la afrodescendencia en la formación de maestros y maestras se perciben como estrategias y alternativas emergentes en la educación, innovadoras y transformadoras para las y los maestros en formación. Empero tal novedad parece no soportar la estructura profunda de las representaciones sociales ascendentes. Esto permite plantear que tanto en las prácticas pedagógicas y la idea de la afrodescendencia como novedad en la educación y la pedagogía, son trastocadas por una estructura profunda de las representaciones sociales. *La estructura de la acomodación del lenguaje y la continuidad del discurso*. De esta manera, se logra mostrar que en el campo de la formación del maestro, las y los estudiantes tienden a responder a las cuestiones netamente descriptivas de realidades en torno a la afrodescendencia. No hay un pensamiento auto/crítico y analítico que permita repensarse y mirar hacia adentro, sino que se sitúa este conocimiento como sentido común, “*todos lo sabemos*”, pero se evade la posibilidad formativa de pensar en las estrategias desde la escuela, la pedagogía y la didáctica para transformar tal realidad escolar y social. *El sentido común tirano*, reconoce la realidad y la oculta. El sujeto se acomoda.

Desde otro punto de vista, el pensamiento maestro de cara a la diversidad en el proceso de formación de maestros y maestras, se porta como una identidad-make-up en los maestros, donde prima el arte del decir bien, el maquillaje del lenguaje y no la transformación discursiva y del quehacer pedagógico. En este sentido, en el caso de la expresión “*invertir en el Chocó es como echarle perfume a un bollo*” se plantea que “*la persona*

pudo decirlo de otra forma". Es decir, se legitima una idea que es deshumanizante, comparar un pueblo unas personas con las heces fecales; y se sitúa un discurso sobre la corrupción como algo inherente a la región y a las personas de esta región.

El decir bien, el "make-up", expresa la naturalización de las representaciones sociales, lenguajes configurados sobre las y los sujetos y comunidades afrodescendientes. Así se logra evidenciar, cuando se hacía el ejercicio de reacciones frente a casos. Por ejemplo, la necesidad de llamar a un niño afrodescendiente que se encuentra en un grupo de niños mestizos. Inmediatamente, se apela a su supuesto "color de piel"; sin embargo, cuando se cambia la situación, la necesidad es llamar de este mismo grupo a un niño mestizo, algunos de los maestros en formación relacionaron formas distintas para dirigirse a este niño, como los sustantivos genéricos: niño, joven, compañerito. Adicionalmente, se reconoce la imprudencia y los significados del apelativo "negro", como se evidencia en este código: "Yo porque he sido muy..., me paso de realista y de imprudente, Yo le diría "ey negrito" (Grupo Focal de Discusión con maestros en formación mestizos). En este orden de ideas, los futuros maestros parecen no superar la construcción social del color de la piel. Curiosamente, en este aparte se recurre a la "piel" y se borran sustantivos genéricos que ayudarían en el trato igualitario. Se reconoce una imprudencia, lo complicado, pero no se muestra una apertura para transformar el lenguaje, el discurso y la conducta, formas de relacionarse con la afrodescendencia. Por consiguiente, los niños y niñas afrodescendientes enfrentan en la cotidianidad de la escuela la racialización recurrente. La racialización y las relaciones escolares vía pigmentación son una realidad incorporada. "Yo pienso que eso es muy personal, pero hay también se vería como exclusión, porque yo no le veo nada de malo a decirle negro, negrito, pues ven; igual uno no le dice gordo, pues ¿por qué?, sino que digamos en lo que hemos

crecido, uno no está acostumbrado a que le digan "blanco", pero no se va a ofender porque le digan así. Yo tengo un amigo muy cercano que él es negro, él dice "a mi me da rabia que me digan afro", porque eso es como "yo soy de otra raza, yo soy de afuera, a mi dígame negro, yo soy negro y estoy orgulloso de eso" (Grupo Focal de Discusión con maestros en formación mestizos).

La afrodescendencia, se circunscribe a la transitoriedad, la transversalidad y la contingencia pedagógica y/o la parcialidad en el cumplimiento de lo planteado la normatividad educativa respecto a la diversidad. Es un "cumplimiento" de la norma, no una apuesta social, cultural y política de la Universidad que piensa en los y las sujetos que la constituyen. Sin embargo, en contraposición al discurso de algunos maestros y maestras, de un lado se muestra el cumplimento de la norma, pero desde otro punto de vista, los pasos de la incorporación de la afrodescendencia y la diversidad como posibilidades epistemológicas, didácticas, disciplinares y pedagógicas la construcción curricular tienen un curso parsimonioso.

1.1.3 Los lentes de acomodación discursiva y la queja pedagógico-racialista

En la actualidad, aunque se advierta un "reconocimiento", se evidencia una reconfigurada forma de exclusión y continuidad del discurso racializante y melanino-centrado: los lentes de la acomodación del discurso. Es decir, encontramos un "amplio" y "posicionado" lenguaje de la diversidad en los centros universitarios y la formación de maestros; concepciones "instaladas" en el sentido común de las y los sujetos escolares. Sin embargo, es el mismo lenguaje el que desnuda las relaciones, discursos y prácticas pedagógicas; en el sentido en que "en eso (refiriéndose

a la afrodescendencia en la escuela) lo que nos encontramos básicamente es que en el campo educativo la relación con la etnia y sobre todo lo que significa en términos de discriminación, o de inclusión, o de participación, o de ciudadanía de ser afro, es un aspecto que no se viene trabajando en particular en el sistema educativo” (Entrevista a docente universitario). La acomodación del discurso en la escuela y educación, en relación con la afrodescendencia funciona por la vía de la normalización, igualdad, y/o la homogeneidad. Estos se encuentran y configuran la fugacidad de la transversalidad y la transitoriedad de la afrodescendencia en la práctica y discurso pedagógico en la escuela. Asimismo, “cuando se va a mirar otros aspectos (en relación con la afrodescendencia en la escuela) o no se hace visible y en particular el sistema educativo se intenta resolver por la vía de que aquí todos somos iguales, cierto y que todos estamos en igualdades de condiciones” (Entrevista a docente universitario).

Las significaciones y complejidades que instituye la afrodescendencia como campo epistemológico, cultural, político, económico y social en la escuela constituyen grandes desafíos para la escuela y la educación en la sociedad multicultural, plurilingüe y pluriétnica. Este reto consiste en desbordar los discursos en torno a la diversidad en la educación, los cuales plantean deben derivar en la transformación de las concepciones del conocimiento, la pedagogía y la didáctica en la escuela. En este orden de ideas, la afrodescendencia complejiza la cultura y la política escolar, aunque generalmente ésta deviene en la queja pedagógico-racialista: la manera como se concibe la afrodescendencia se describe como problemática y sin opción pedagógica. Una queja que opone el ser, saber y el hacer afrodescendiente con la cultura de la escuela y la formación de las y los maestros. Por

consiguiente, la afrura en la escuela no trasciende a la reflexión pedagógica de maestros y maestras en relación con su saber y quehacer. De igual modo, las relaciones y discursos de maestros y maestras con las y los sujetos afrodescendientes.

1.1.4 La afro-oralidad: una sanción a la diferencia creativa e imaginativa en la escuela

Los procesos pedagógicos se oponen al discurso de la diversidad y las diferencias, dada la radicalidad de la formación mono-cultural. En este sentido, las orientaciones pedagógicas y didácticas tradicionales que promueven la lecto-escritura son contrapuestas, en vez de ser acogidas, a la herencia de la tradición oral y memoria de las comunidades de ascendencia africana en el aula de clases²⁷, la organización y la cultura escolar. La euro-centralidad en la perspectiva epistémica de la lecto-escritura excluye la posibilidad de disfrutar la riqueza lingüística y cultural planteada en las últimas reformas a la educación colombiana. Por consiguiente, los procesos evaluativos y el desarrollo de la lectoescritura en la escuela tienen un rasero occidental que pone en desventaja a las comunidades de pensamiento que camina en lo oral²⁸, las comunidades de ascendencia africana. La evaluación en este sentido, ratifica el carácter excluyente, racialista, hegemónico y eurocentrado de la escuela. “Tenemos una escuela del silencio, cuando ustedes son una cultura oral. Tenemos problemas con el

27 En la propuesta de “pedagogización de la oralidad” señalan la falta de valoración y cultivo de la oralidad en los procesos escolares tradicionales o convencionales que se centran en la escritura (Villa & Villa, 2010).

28 La categoría “comunidades de pensamiento que camina oral” hace referencia a pueblos y sujetos de ascendencia africana e indígenas que optaron por la oralidad como estrategia libertaria y revolucionaria para potenciar sus tradiciones culturales, sociales, políticas, y económicas en contextos de la colonización, dominación, racialización y explotación. La oralidad no es un elemento natural de estas comunidades, sino una construcción social, política y cultural de las comunidades afrodescendientes.

tema de la oralidad y la escritura [...] hay evidencias de problemas [...] en la evaluación de la lecto-escritura de los niños y niñas afro [...] Un europeo llega, estudia español y viene a la costa del Chocó y oye vallenatos, pues prácticamente no va a entender mucho” (Entrevista a docente universitario).

Por consiguiente, el desafío de la diversidad y las diferencias plantean a las y los maestros la necesidad de una *translación pedagógica*²⁹. Es decir, un viaje de reconocimiento de otras orillas del conocimiento, la pedagogía y la didáctica, particularmente la interacción e incorporación de epistémias educativas de la afrodescendencia como estrategia para la dilución de la pedagógica mono-cultural. En este sentido, potenciar las posibilidades de la “memoria colectiva como instrumento de poder, que permite comprender mejor la lucha por el dominio del recuerdo y la tradición” (Pivetta, 2004, pág. 128). Tal desarrollo en la formación y el pensamiento docente posibilitaría un quehacer pedagógico desbordante, por la complejidad de posibilidades para construir y acceder al conocimiento desde las diversidades humanas, horizontalizar los procesos formativos. En este contexto, por ejemplo, es *sine qua non* situar discusiones sobre la oralidad de las comunidades afrodescendientes como posibilidad epistemológica en la escuela, la formación del profesorado y la universidad, para dar lugar a lenguajes, saberes, historias, prácticas y valores que confronten, redimensionen y complementen los lenguajes oficializados en la escuela y los procesos formativos. Las concepciones en torno al universo epistemológico afrodescendientes, encuentran en la racialización y la reproducción del estereotipo del lenguaje como dispositivo sólido para la hegemonización. “Nosotros [refiriéndose a los

²⁹ Esta expresión es acuñada por uno de los docentes entrevistados. Decidí conceptualizarla y darle lugar en el marco de las comprensiones y análisis sobre las representaciones sociales sobre afrodescendencia en los procesos de formación de maestros y maestras, dada su significancia.

educadores] no hemos hecho esta translación. O sea, nosotros no entendemos que un niño, por ejemplo, que ha crecido en el Chocó, con sus padres del Chocó o la costa atlántica su oralidad es distinta, es muy fuerte, y al mismo tiempo no hay una coincidencia [...] digamos que en la región andina porque tampoco es total, pero que por lo menos es una relación mucho más directa entre el código oral y el código escrito. Entonces y esto en las escuelas se sanciona” (Entrevista a docente universitario).

El llamado a la pedagogización de la oralidad “se asume en espacios escolarizados y no escolarizados, cuya preocupación es la de afirmar el pensamiento por el lugar, prácticas continuas de producción, así como las estrategias y las formas de hacer comunicable los conocimientos que respaldan la vida de los pueblos” [...] la pugna por la pedagogización hace referencia “a la posibilidad de movilizar las acciones a través de los procesos contextualizados, no se trata de una instancia funcional para la eficacia de la enseñanza-aprendizaje, o la preocupación por legitimar un objeto y un método que dé cuenta de su estatus científico. En esta apuesta, se trata de ver la pedagogía-accionada y accionadora de los procesos políticos, culturales y situacionales, llegando a superar las concepciones de la educación y la escuela como un microespacio o microcosmos aislado de la realidad contextual” (Villa & Villa, 2010, pág. 79). Sumaría, la necesidad de situar la oralidad no como una capacidad de naturaleza de la afrodescendencia, sino como un dispositivo complejo heterogéneo y pluridimensional que tiene un contexto histórico, social, político y cultural para su emergencia o visibilidad: los procesos de colonización y dominación. En este sentido, la oralidad es la expresión de la capacidad creativa, antisistémica, revolucionaria y decolonialista de las comunidades de ascendencia africana. Por consiguiente, es importante agenciarla desde las prácticas

pedagógicas y develar sus afectaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas colombianas.

En breve, la escuela requiere de modelos y procesos pedagógicos fundamentados en la cultura propia de las comunidades. Una educación que potencie y ratifique el lugar de ciudadanos y ciudadanas constitutivos a las comunidades y pueblos de ascendencia africana, entre otras. De este mismo modo, es necesario señalar que aunque la normatividad educativa reconoce la diversidad étnica y cultural del país; en contraposición, el lugar de la afrodescendencia y de los etnoeducadores, estos sujetos políticos e históricos del saber de los pueblos afrodescendientes es aún difuso. Entonces, el reconocimiento de la diversidad étnica, lingüística y cultural debe suponer la diversificación del ser maestro, maestra y el reconocimiento formal para agenciar la educación en las comunidades en las cuales se encuentran sus vínculos identitarios y actuar en la educación en un escenario de país diverso para la formación horizontal. La educación y formación del profesorado para la interculturalidad, entendiendo esta como: “la interculturalidad marca y construye formas distintas de pensar sobre, y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad y la hegemonía geopolítica del conocimiento. Es un paradigma de disrupción, pensando por medio de la praxis política y hacia la construcción de un mundo más justo” (Walsh, 2004, pág. 339).

1.1.5 La encrucijada pedagógico-racial

Los años 90 se caracterizaron por la generación de múltiples reformas constitucionales y posteriormente educativas en América latina. Tales transformaciones dieron lugar, como convención en las constituciones, el reconocimiento de la diversidad cultural y étnica

constitutiva de la americanidad³⁰ en mayor y menor proporción. La pluriétnicidad y multiculturalidad, redefinen la escuela, las formas de comprender el conocimiento y sobre todo, propone de facto una reflexión necesaria en torno a los saberes que se han venido difundiendo históricamente en la escuela colombiana respecto a los saberes y su relación con las diversidades. En Colombia, a partir de la Constitución Política de 1991, se propiciaron transformaciones en el ámbito de la normatividad educativa en relación con “ciudadanías constitutivas”, particularmente con la diversidad étnica, lingüística, religiosa y cultural de la nación. El Estado, formalmente, incorpora la diversidad étnica y cultural en el contexto escolar, desde los estudios primarios hasta la educación superior. Es el campo de apertura que instala “*un nuevo lugar*” para las “nuevas ciudadanías”, la afrodescendencia, entre otros, en la educación colombiana, que se opone a las dinámicas sociales definidas por las Constituciones Políticas precursoras.

Empero, además de posibilitar “un lugar” a los géneros, “etnicidades”, “razas”, clases sociales en desventaja social, se advierte un rompimiento en el paradigma mono-religioso y pasa a sugerir vientos laicos a la sociedad. Estas transformaciones

30 Héctor Alonso Moreno Parra, profesor asociado al Programa de Estudios Políticos y Resolución de Conflictos de la universidad del Valle, plantea: “en el contexto latinoamericano observamos como mediante el triunfo de sectores políticos de centro izquierda y de izquierda democrática, y de transformaciones del ordenamiento constitucional en los últimos 20 años, se ha venido reivindicando la interculturalidad, lo que ha permitido la inclusión por la vía de lo jurídico de sectores históricamente marginalizados que van configurando la idea de los Estados pluralistas, dando paso a la concreción de lo que posteriormente se denominarán los Estados multiculturales, previo reconocimiento de los diversos mundos étnico – culturales que exhiben estos países. Debido a esto encontramos leyes de reconocimiento de la multiculturalidad y la pluriétnicidad en algunos países, que desde el ejecutivo han promovido este “nuevo constitucionalismo transformador” como el caso de Bolivia y Ecuador y en alguna medida Perú, Guatemala, y en Colombia, país en el cual la Constitución de 1991 hace un claro y normativo reconocimiento del multiculturalismo (Tomado del texto: derechos diferenciados y estado multicultural en Colombia).

permearon el discurso de la escuela y marcaron el comienzo, también reconfiguración, del quebrantamiento con apuestas históricas en la educación vinculadas con la mono-culturalidad, mono-epistémia y la mono-religiosidad, que a través de la educación concesionada se instalaba en sujetos y pueblos naturalmente diversos y con vertientes cosmogónicas, culturales y políticas no occidentales. De esta manera, la “laicidad” de la nueva carta magna, plantea sobre todo un rompimiento con la *iglesia-docente*³¹, según el discurso de algunos docentes.

Sin embargo, de acuerdo con Daniel Mato, en el contexto latinoamericano hay amplio marco constitucional a favor de la protección y el reconocimiento de los pueblos indígenas y afrodescendientes; en casi todos los países de la región estas leyes se expresan además en normativas específicas para el ámbito educativo. En pocas palabras, existe si no suficiente, al menos cuantiosa normativa en esta materia. Sin embargo, las respuestas según una encuesta realizada en 2007, dirigidas a setenta y un especialistas en la materia de doce países de la región, así como los más de treinta estudios referidos a experiencias de Instituciones de Educación Superior y programas especiales de IES «convencionales» en once países de la región, han llevado a concluir que en muchos casos falla su aplicación, lo cual, según los casos, ocurre a escalas nacionales, regionales, sub-nacionales y locales (Mato, 2012).

En este sentido, aunque el contexto escolar y las políticas
31 “Este modelo operó a través de la evangelización como dispositivo educador para indios y negros, y propició en el siglo XVIII la emergencia de la Iglesia-docente como un sistema de administración de estas poblaciones. Si bien, estos procesos tuvieron en cada caso, el de los indios y el de los africanos esclavizados, expresiones y estrategias diferenciadas, ambos encontraron en la Iglesia-docente su punto de articulación. Esta función educadora de la Iglesia era en realidad un modo de administración de las poblaciones, que se volvió estratégica e indispensable para el sostenimiento económico de la empresa imperial del Nuevo Mundo (Castillo & Caicedo, 2010, pág. 111).

educativas del país demanda de “nuevas” estrategias pedagógicas, didácticas, metodológicas, teóricas y reflexivas en los procesos de formación de maestros y maestras que sitúen significativamente la diversidad étnica y cultural, la afrodescendencia; el profesorado muestra una tendencia a la reproducción de imaginarios y representaciones sociales sobre la “tranquilidad y frescura” del estudiantado afrodescendiente. En otras palabras, las particularidades culturales y sociales de las y los estudiantes afrodescendientes no dinamizan la instalación de dispositivos pedagógicos y formativos otros, que potencien al sujeto o actor escolar afrodescendiente; sino que se construye un rasero intelectual que subalterniza a estos sujetos en los procesos formativos de maestros y maestras. Las prácticas y discursos pedagógicos se fundamentan en la exigencia intelectual mínima, lo cual deviene en la continuidad del discurso subalternizates que crea la idea del sujeto afrodescendiente dependiente y sin lugar como maestro intelectual. “Cuando yo estuve en Turbo, si era muy difícil para mí acostumbrarme. Era muy distinto. Entonces, uno ponerse a pensar, bueno, pues a ellos les gusta es de esa manera, yo como voy a hacer que sean como a mí me gusta. Allá, son muy frescos, muy tranquilos. Cosa que me gustaba, también, porque es como, acelerados como yo, que pereza! [...] entonces yo llego a Turbo, cuando voy pa’ una clase, (refiriéndose a trabajos asignados) ¿ya lo hicieron? ¿Por qué no lo hicieron? Porque no se qué, porque no se cómo, porque tales cosas, porque está muy largo, porque no se el tiempo. Entonces, hagámoslo aquí ¿Que les falta? Porque es otra cosa. El vivir con otras lentitudes. Nosotros aquí vivimos a la carrera y hay que tener en cuenta los ritmos del otro. No es necesariamente que porque es muy perezoso” (directiva docente universitaria).

La subalternización del maestro afrodescendiente como sujeto escolar intelectual es trastocada por los sistemas de representación

de la urbanidad, la ruralidad, antigüedad y el concepto de ser maestro/a. Me explico, la idea del maestro intelectual se encuentra vinculada con la idea de vida urbana y la vida en la ruralidad del sujeto maestro. Asimismo, ésta se integra o entrecruza con las representaciones construidas sobre el profesorado con una larga historia o experiencia de vida laboral. De esta manera, se construye una idea de maestros o maestras en función de rasgos mucho más viscerales, conformes y afectivos; maestros y maestras entregadas a la cotidianidad de la escuela. Esta concepción no implica la construcción o trascendencia académica y el estatus de maestro intelectual. Por su parte, el maestro urbano emerge como sujeto “desafiante”, crítico y demandante académica e intelectualmente. “Yo creo que culturalmente, el contacto con los medios, el contacto con la ciudad nos hace diferente en cambio en los pueblos, nuestras compañeras, por ejemplo los estudiantes (postgrados) que viven en turbo que están todo el tiempo en su escuela normal o en su institución, son maestras preocupadas por unas cosas muy concretas. No tiene que salir a coger el bus a moverse en esta ciudad y eso es lo que hace su diferencia, la visión de mundo. Son todas tranquilas, ya llevan 20 30 años en el magisterio, entonces quieren resolver todos los problemas, mediar en todo. Son unas maestras. Diferente, por ejemplo a lo que tenemos acá que ya son más que maestros están tienen una actitud más académica más intelectual. Pues, por lo referido a la maestría [...] también con nosotros los profesores, por supuesto, ellos son mas desafiantes mas yo también se en cambio ellos son mas agradecidos con todo lo que le llevamos” (Entrevista a docente universitaria)

La encrucijada pedagógica-racial involucra el supra-reconocimiento. El “reconocimiento” de la indigenidad como algo axiomático. En este sentido, las prácticas pedagógicas hacen mucho más visible la sensibilidad de maestros y maestros en formación hacia la indigenidad. Se configura un “supra-reconocimiento” de “otro

diferente” (el indígena) y la impetuosa anulación de la perspectiva de las personas de ascendencia africana como posibilidad de ser, estar y relacionarse con los otros y las otras. En este orden de ideas, “*el cuadro de la diferencia indígena*”, se construye a través de procesos preformados de exotización y erotización de “el otro”. Las y los sujetos indígenas se convierten casi en objetos casi de contemplación, y iconográficos de museo; pero minorizados. “Pues creo que los indígenas tienen mucho. Pues, he visto, pero es mi percepción también muy ignorante, porque no se mucho, tienen como mas reconocimiento y como son tratados como con mas especialidad, ja,.. especialidad no me refiero, pues, sí como más cuidado, como mas lugar. Los afro colombianos son como iguales” (Entrevista a docente universitaria).

En este orden de ideas, las relaciones, prácticas y discursos pedagógicos y sociales de los maestros y maestras universitarias están mediados por las concepciones de la diferencia o de los sujetos que la representan. Las creencias de algunos docentes en relación con los afrodescendientes y la afrodescendencia: iguales, “normales”, en relación con el “nosotros” y el reconocimiento de las comunidades indígenas como diferencia, marca las posibilidades de inclusión en la institucionalidad y la incorporación en los discursos pedagógicos en la formación de maestros y maestras. También, permite plantear las mediaciones y las caracterizaciones estipuladas por un sujeto, “el nosotros”, para otorgar reconocimiento a las diferencias, “los otros”. “Yo pienso que a diferencia de los indígenas con los afro es, por lo menos personalmente, no veo que sea como una comunidad diferente; si no que somos iguales. Sí somos como... siempre estamos juntos, siempre hemos estado; entonces no los veo como diferente. Los indígenas que viven en sus comunidades con unas culturas, diferenciaciones culturales más específicas, nosotros siempre hemos como estado juntos [...] nosotros teníamos compañeros

en educación cuando estábamos haciendo la licenciatura y eso que cuando empezó todo eso, el reconocimiento los afro descendientes y el día de la afro descendencia que le daban ciertos estímulos empezaron pues como a participar en eso pero uno pues porque ya si esos afros si toda la vida ha sido normal” (Entrevista a docente universitaria).

Desde otro punto de vista, la diversidad étnica y cultural en el contexto de la formación de maestros se concibe en marcos de confrontaciones. Particularmente, en relación con el profesorado se describen dos condiciones superpuestas. En primer lugar, se relievra un grado de incorporación visible de la afrodescendencia en procesos formativos en un grupo de las y los docentes vinculados a la Facultad de Educación. En este contexto, plantean el llamado a la conciencia de la diversidad y las diferencias como condición *sine qua non* que merece hacerla visible en los espacios de formación de maestros y maestras. Y en segundo lugar, otros continúan centrados en la necesidad de “incluir”, pero bajo el *manto de la igualdad desenfrenada*.

En este marco de ideas, la afrodescendencia no constituye una orilla epistémica notable en la formación de maestros y maestras. Desde el marco estructural epistémico institucionalizado, la afrodescendencia es un abstracto de la inclusión y la diversidad. El currículo y los planes de estudios no evidencian abiertamente aspectos vinculados con ésta. La afrodescendencia, la diversidad y la diferencia es un implícito. En el caso particular de la *Cátedra de Estudios Afrocolombianos* desde el marco normativo, decreto 1122 de 1998, los estudios de las etnicidades y la diversidad se encuentran relacionadas con las áreas ciencias sociales y humanidades. Sin embargo, ésta, la C.E.A, no constituye un punto de reflexión ni siquiera en la licenciatura en ciencias

sociales. Las representaciones sociales se marcan como un implícito y ausencia, que es diciente del proceso de formación de formadores de cara al proyecto de nación pluriétnica, multicultural y multilingüe. “Es que yo creo que aquí nosotros, nosotros hace mucho rato no hablamos de eso [...] Entonces, eso de hablar como de etnia o de raza nos lleva como allá al XIX, todas las posturas coloniales, digamos, que se interesaron por ese tipo de conceptos, digamos desde una posición eurocéntrica. Pero nosotros no, yo las veo lejanas. En unos conceptos bien lejanos” (Entrevista a directiva docente universitaria).

De esta manera, la formación de maestros y maestras está marcada por una ausencia o sustracción epistemológica de la afrodescendencia, la hegemonización de los saberes. Por consiguiente, se instituye en la práctica y discurso pedagógico de maestros y maestras, la continuidad de la formación del maestro para la escuela racializada, racista, mono-cultural y mono-epistémica; puesto que el quehacer docente tiende a ser reproducido por las y los futuros maestros y maestras. El este “no-lugar” de la afrodescendencia en los procesos de formación de maestros y maestras invisibiliza, desvaloriza e impone una condición natural de irrelevancia de los saberes, las epistemes afrodescendientes, para la escuela y las ciencias. “La institución escolar se organiza primordialmente en torno a la producción del conocimiento y significados. A través de sus órdenes instrumentales (reglas y organización burocrática) y expresivas (rituales, etc), la escuela genera y regenera representaciones del mundo social. En este contexto, se elabora un sistema normativo de valores en el que alumnos y profesores pueden afirmarse y situarse a si mismos en relación con los demás y con los actores sociales externos a la escuela. Que es fundamentalmente un lugar de producción y reproducción de identidades sociales.

También en este sentido, la “diferencia” – definida aquí como el funcionamiento formal e informal de un conjunto de procesos de separación, inclusión, exclusión y agrupación-se inscribe en el *modus operandi* de la vida escolar” (McCarthy, 1994, pág. 24). “En términos generales y estructurales como que uno diga que hay un plan de estudios donde aparece un programa, donde hagamos estudios de comunidades afro, no. Ni siquiera en la licenciatura en ciencias sociales, que debería estar pensando cosas al respecto. no hay nada, y yo creo que esa es una manera de invisibilizar, porque entonces es como si no fuera una cuestión que tenga relevancia, o que tenga importancia [...] Entonces, es como si se siguiera subvalorando los saberes negros; no son válidos, porque no son occidentalizados, no tienen trayectoria ni historia hegemónica” (Entrevista a docente universitario).

La diversidad, en este sentido, es un abstracto implícito pedagógico, insignificante para el saber y que hacer pedagógico del profesorado y profesorado en formación. El abstraccionismo de la formación respecto a la afrodescendencia y la diversidad, prefigura el fortalecimiento y continuidad de representaciones sociales descendentes, racializadas de la afrura en el futuro cuerpo docente. Por consiguiente, en el contexto de los discursos y prácticas escolares se recrea conductas y formas de relacionamiento con la afrodescendencia; en el caso de las y los sujetos afros devienen en un “embale”. Es notable la importancia de generar apertura a los debates académicos que vinculen la formación pedagógica de las y los maestros para dar *hospitalidad* a las diversidades humanas. “Pero, siento que los licenciados que estamos formando en la facultad, que me parece que es una formación muy teórica y muy poco práctica no tienen idea de eso y no les interesa mucho. Ellos manifiestan mucho... A profesores y profesoras ya en ejercicio decir “Que embale con estos niños negritos a toda hora quieren estar bailando y gritando.” Entonces

yo no veo que estemos haciendo reflexiones reales sobre eso” (Entrevista a docente afrocolombiano).

1.1.5 La transitoriedad y la fugacidad de la transversalidad

Las representaciones sociales en relación con la afrodescendencia en contextos escolares, de la educación y de la pedagogía configuradas y reconfiguradas históricamente, encuentra como su mejor escenario de modelaje y concreción en el curriculum y las prácticas pedagógicas de los maestros. Éstos pueden situarse en un plano horizontal de la formación o en un plano vertical de confrontación entre las posibilidades que se construyen desde la base, de abajo hacia arriba, y la construcción descendente en decadencia, de arriba hacia abajo.

El lugar de la diversidad étnico-cultural, particularmente, la afrodescendencia en el curriculum y prácticas pedagógicas coincide con las representaciones sociales develadas del profesorado activo y del profesorado en formación sobre la misma. Esta idea nos permite pensar que en el curriculum y las prácticas pedagógicas se objetivan y se condensan representaciones sociales. Es decir, las ideas, concepciones, discursos y prácticas de docentes y estudiantes sobre la diversidad cultural y lingüística, y su emergencia en el campo de la educación y la pedagogía se condensan en planes de estudio, el curriculum de los programas de formación de maestros y maestras sea bajo la nulidad, la transitoriedad y/o la posibilidad de la horizontalidad en la educación. Para la universidad resulta trascendental abrirse a las significaciones y las construcciones de las reivindicaciones de las diversidades humanas que constituyen su entorno y la

sociedad; pues, “hasta ahorita eso, pues yo no lo he visto que se haya marcado la verdad; yo lo veo como muy aislado. Así que los profesores ayuden, no, para nada. En mi caso pues lo digo, yo en ese sentido nunca he visto que ayuden para esa reivindicación” (Grupo Focal de Discusión de Estudiantes Mestizos).

Los procesos de formación de maestros y maestras inscriben los contenidos orientados a fortalecer competencias docentes para la diversidad étnica, cultural y lingüística de la nación, especialmente, aquellos vinculados con los estudios de la ascendencia africana bajo la *fugacidad de la transversalidad, la transitoriedad y la generalidad*. En otras palabras, las prácticas y el curriculum son las muestras de la representación social de ausencia y de transitoriedad, que sitúa la afrodescendencia en un todo - (esta allí) “espacio” y “tiempo” condicionado: El espacio inquieto y la práctica muda del curriculum. Sucesos que a su vez, exponen un corte entre los procesos de objetivación y anclaje. Aunque se reconoce la marginación, la exclusión, la deshumanización, deshistorización, que han experimentado los pueblos de ascendencia africana, asimismo como los procesos libertarios, anticapitalistas, democráticos sustantivos, revolucionarios, pareciera que la objetivación coge otro vuelo.

En el discurso oficial de la formación pedagógica de las y los estudiantes de las licenciaturas aparece una línea en el marco del componente común de pedagogía, que vincula temáticas relacionadas con la diversidad étnica y cultural, por consiguiente, esto supone un lugar para la afrodescendencia para la didáctica y la pedagogía y/o en el quehacer pedagógico del profesorado; sin embargo, no es claro el sujeto, tiempo y el espacio de este discurso y práctica. De esta manera, se deja entrever, de un lado,

el supuesto o transfuguismo de la transversalidad y de otro la “autonomía” del maestro condensados en “*una deuda, promesa-ideal del deber ser y hacer*” y la ubicuidad del campo epistémico de los estudios afrodescendientes en la formación pedagógica de las y los futuros maestros. “Es decir, nosotros tenemos un departamento de pedagogía que oferta a todos las licenciaturas unos cursos; eso se llama el componente común de formación de maestros (Componente común de pedagogía) [...] Uno de ese componente común tiene cuatro referentes de formación [...] Uno de los 4 referentes de formación es el de diversidad e interculturalidad y allí por obvias razones se debería trabajar en todos los cursos temas que tengan que ver con la diversidad en tanto genero, sexual, étnico, cultural, discapacidad, capacidad y todo lo demás. Entonces digamos que esta segunda línea que estoy intentando como dibujar tiene que ver con lo curricular. Y como aparecen temas de lo afro como objetos de enseñanza o como ejes problematizadores en la formación de maestros que es muy importante” (Entrevista a docente universitario).

De acuerdo al discurso del profesorado y docentes directivos de la Facultad de Educación, se ha venido avanzando en la consolidación de la afrodescendencia y la diversidad como pregunta epistémica medular de la formación de maestros y maestras en formación avanzada, con algunos trabajos investigativos vinculados con la afrodescendencia y la diversidad étnico-cultural colombiana. Sin embargo, resulta esquivo evidenciar el impacto del lugar que ocupa la afrodescendencia y la diversidad étnico-cultural de la formación avanzada en los procesos de formación de maestros y maestras en los planes de estudio, pensum, prácticas y discursos pedagógicos de las licenciaturas.

Las prácticas pedagógicas de las y los maestros en relación con la afrodescendencia, ha permitido plantear en el campo de la pedagogía y la didácticas preguntas fundamentales para la construcción de un sistema o *sistemas educativos horizontales*. Emergen entonces, preguntas por la subjetividad del maestro, la diversidad lingüística, los métodos de enseñanza y aprendizaje, y la idea de repensar los modelos hasta el momento empleados por la escuela. De igual manera, aparece la pregunta por esos otros lenguajes que, constituyentes de la nacionalidad, entrarían a jugar desde los campos de la pedagogía, la didáctica, procesos de aprendizaje y la enseñanza en las escuelas y la educación colombiana. “Genera también discusiones muy importantes sobre ese ser maestro como ciudadano y como la subjetividad. Pero por otro lado también existían debates muy interesantes sobre ¿Cómo se enseña? ¿Qué se tiene que enseñar? ¿Entonces en una comunidad hay que enseñar distinto? ¿Hay que enseñar en la lengua de ellos? Como se van a aislar? O sea eran discusiones digamos más bien didácticas, más allá de las discusiones socio-culturales generales que eran muy fructíferas y que fortalecían mucho esos perfiles de formación en el caso concreto de especial pero también en las otras licenciaturas” (Entrevista a docente universitario).

1.1.6 La conciencia del profesorado y la contestación al unísono del saber

El marco normativo del reconocimiento de la diversidad constitutiva de la nacionalidad colombiana propicia escenarios en la formación del profesorado que contestan y fisuran el unísono del saber y la *monocultura del saber y del rigor*. La agenda política de maestros y maestras determina la contestación o la acomodación. En algunos casos, la contestación a partir del discurso pedagógico

de las diversidades se encuentra vinculada a lo humanístico. En este sentido, hablar de formación de maestros y de la educación superior es referirse a “la formación superior para lo superior. Y construir con los muchachos el asunto de lo superior y ese asunto de lo superior es lo humanístico. Ese asunto de lo superior en donde todo lo otro juega y ordena esa formación de la persona” (Entrevista a docente universitaria afrocolombiana). En la guía humanística de la formación de maestros y maestras, según esto, se vincula la idea del “otro” y/o “lo otro”. “En lo que respecta a su práctica en el aula, su clasificación de los alumnos y su relación con ellos, es posible hallar enormes diferencias entre los departamentos de asignaturas dentro de la misma escuela y hasta los profesores del mismo departamento. Estas diferencias a menudo tienen cimientos ideológicos” (Ball, 1989, pág. 30).

En este orden, el quehacer pedagógico de los mencionados maestros y maestras abre la herida de contestación. Es decir, las agendas ocultas del profesorado respecto a su etnicidad y las apuestas por explicitar la diversidad en la formación de maestros y maestras, inician a tomar cuerpo en el curriculum y las prácticas pedagógicas, aun inconsistentes y diluidas. “Hay tres profes afros, han hecho visible o han buscado hacer visible el tema pero creo no tienen suficiente eco” (Entrevista a docente universitario). En la consolidación de los programas y/o seminarios se evidencian intereses, agendas propias, subjetividades. En su momento, este sentido de la micropolítica en la formación de maestros y maestras, sitúa la afrodescendencia y/o diluye esta como posibilidad de la pluralidad epistémica. “Hay conmigo dos profesores negros. El profesor Pedro y yo, y ambos dijimos: bueno, aquí falta el maestro en estos contextos diversidad [...] yo dije no, escríbamele ahí cultural; porque estábamos hablando del maestro como sujeto político, como sujeto social [...] mi intención era que se colocara, contextos de diversidad cierto. Yo quería que ahí apareciera la diversidad étnica, pero no se pensaba o se sostenía que estaba

inmerso, que estaba implícito. Al menos logramos que se colocara lo cultural” (Entrevista a docente universitaria afrocolombiana).

Por consiguiente, el lugar epistemológico de la afrodescendencia en la formación de maestros y maestras debe ser situado en un contexto micro-político y macro-político. En el primer contexto, intervienen intereses, subjetividades y agendas propias de distinto orden de los sujetos escolares: directivos docentes, maestros/as, estudiantes, movimientos étnicos y sociales. En segundo lugar, el contexto social, político, económico y cultural en el cual está inmersa la institución de educación superior, establece formas de ordenar y organizar el saber y la institucionalidad. En este sentido, el profesorado afrodescendiente contesta a la mono-cultura y el unísono del saber en la formación del maestro. “Yo le muestro a los muchachos y les digo ¿porque estoy poniendo ahí esas historias que no se cuentan? porque están invisibilizados por la historias. No las historias de los maestros que digamos caen en el fenotipo de la generalidad; entonces, son maestros blancos, que son héroes, que han hecho de todo, que han construido conocimiento, que han generado saber. Pero esos maestros negros que están invisibilizados y yo aprovecho mi espacio y los pongo ahí” (Entrevista a docente universitaria afrocolombiana).

Hacer referencia a la ascendencia de las representaciones sociales, es develar en el profesorado formas de relacionamiento, posicionamiento, discursos y prácticas sociales para con las y los afrodescendientes arraigados en el pensamiento y epistemologías de intelectuales afrodescendientes. Es decir, que las relaciones y prácticas sociales históricas en las sociedades, en este caso en la formación de maestros y maestras, tienen un marcado influjo de las perspectivas teóricas y conceptuales en relación con la afrodescendencia y los saberes alternativos. El gran reto es lograr desbordar la trayectoria histórica y el anclaje en la

estructura, política y cultura de la Universidad de la estructura del unísono del saber. La apertura de seminarios, foros académicos, cursos, grupos de investigación, líneas de investigación, programas de pregrado y postgrado en clave de diálogo con las comunidades de ascendencia africana. Aquí, la vinculación de las organizaciones, grupos de estudios, académicos, intelectuales y activistas afrodescendientes en las políticas formativas, investigativa y de extensión universitaria cumple un rol determinante en la construcción de programas afrodescendientes y alternativos desde relaciones horizontales para pensar los procesos de formación de maestros, la educación y la pedagogía desde las orillas de la diversidad cultural, lingüística y étnica.

Asimismo, el serpenteo ha dado lugar a aperturas epistémicas de la formación en, para y desde las particularidades humanas. En este sentido, se plantea que “la diversidad hay que hacerla visible, la diferencia hay que hacerla visible y hay que valorarla. Los maestros que estamos formando deben tener esa conciencia no solo historia si no también política y cultural” (Entrevista a docente universitaria afrocolombiana). Tal afirmación nos permite sustentar que el discurso de la diversidad y las diversidades circunda el pensamiento y las agendas culturales y socio políticas de un grupo del profesorado formador de formadores. Además, para el caso de la formación del maestro, es válido dar continuidad a su ubicación socio-histórica y fortalecer la perspectiva de su condición como sujeto político y cultural. “Estábamos hablando el maestro como sujeto político como sujeto social [...] mi intención era que se colocara contextos de diversidad. Pero no se pensaba o se sostenía que estaba inmerso que estaba implícito al menos logramos que se colocara la cultural” (Entrevista a una docente afrocolombiana). Aunque históricamente se ha vinculado la labor

de la enseñanza como agenciación cultural, esta concepción del maestro suele centrarse en la monocultura hegemónica. Retar tal concepción, de acuerdo con los participantes en la investigación, apuntaría a resituar la labor de agenciamiento adelantada por el maestro, convirtiéndole en un agenciador de la diversidad cultural, lingüística y étnica en la escuela; de modo que su pensamiento y su práctica contribuya al desborde de los moldes coloniales y a la practica acrítica y falta de conciencia sobre su propia labor como reproductor de representaciones y órdenes sociales, culturales, políticos y económicos. “¿Por qué en algunas carreras, medicina, antropología, educación? No se enseñan otros saberes con el carácter de validez de estos otros saberes; nosotros no aprendemos prácticas pedagógicas de las comunidades indígenas o negras, no, nosotros aprendemos historia de la pedagogía de los historiadores europeos, y luego entonces la adaptamos; para poder civilizar a estos negros, e indios que están muy salvajes; entonces desde ahí mismo las prácticas siguen siendo colonizadoras; que nosotros las disfrazamos, lo que decíamos ahora, los eufemismos, las palabras; pero ahí no hay cambios realmente sustanciales” (Entrevista a docente universitario afrocolombiano).

La autonomía de cátedra de las y los docentes se ha convertido en uno de los campos de posibilidad, aunque también de traba, para desde el currículo, la práctica y el discurso pedagógico incluir las diversidades humanas. Como se muestra a continuación, hay un vínculo entre la intencionalidad del maestro o maestra. Es decir, existe una práctica pedagógica y un discurso pedagógico de la diversidad, la afrodescendencia, en la medida en que desde la “autonomía de cátedra” del profesorado hay una declarada intencionalidad. “Ve, en mi trabajo, y me voy a referir al del curso

que es el que yo hago, que es el de políticas públicas y legislación educativa, yo creo, y digamos en el trabajo con el otro profe hemos intentado que efectivamente aparezca el componente de diversidad, identidad y no discriminación, explícitamente en los temas desde donde se aborda la reflexión de política, de hecho en los cursos que he tenido ha habido la intención de que específicamente haya un trabajo explícito” (Entrevista a docente universitario).

Tal intencionalidad en el discurso de los maestros da lugar al punto de contestación o punto de posibilidad, el cual a su vez genera la posibilidad de una formación horizontal. Es decir, una educación en, desde y para las diversidades humanas. Por consiguiente, se consolidan espacios de formación del profesorado que propenden por desnudar los prejuicios y discriminaciones, que no se reducen a la eventualidad. Es decir, la práctica y el discurso del punto de contestación permiten ir más allá de la contingencia para convertirse en un musculo curricular incorporado en el ser y posteriormente en currículo y práctica pedagógica. “Toca parar la clase y toca replantear el programa. Yo se que todos cargamos prejuicios y todos, por eso te digo que hay que hacer un trabajo pedagógico no solamente cuando aparecen exclusiones de ese tipo, que pues efectivamente muy difícil decir que no eso es racismo, pero creo que también hay que indagar y hay que trabajar en el que esta velado, en el racismo que esta velado que forma parte por lo que conocemos esta por el lado de los chistes, por el lado de los lugares que te dan, por ejemplo, en los equipos de trabajo el lugar que te dan, ¿cierto?” (Entrevista a docente universitario).

Las representaciones sociales que generan el punto de la

contestación y/o reconocimiento camaleónico, tienen que ver con los imaginarios, las experiencias, prácticas, discursos y relaciones que se establecen con la afrodescendencia desde los círculos familiares. La familia marca las formas como las y los sujetos representan la afrodescendencia. En este sentido, las experiencias familiares y la familia se constituyen en agenciadores del punto de contestación o el punto de posibilidad en la formación de los maestros; por consiguiente, en el escenario de la escuela y la sociedad. Estas experiencias marcan la identidad del profesorado. “Yo escuche una vez una expresión muy bacana, decía, se autodenominaba ella “la blanca más negra”, y me gustó mucho porque desde muy chiquito, mi abuela que era medio callejera, he tenido como 3 o 4 primos morenitos, y cuando uno es chiquito dice “es un negro”, entonces yo me críe con ellos, y en el colegio era lo mismo, yo era como el punto blanco, como la mancha con los que yo mantenía todos eran morenitos, y yo me fui metiendo mucho en esa cultura de lo afro descendiente, entonces los primos, los tambores, mis ídolos la mayoría son afro descendientes, afro americanos, y me ha gustado mucho lo que tiene que ver con la afro descendencia desde muy chiquito. Podría ser un blanco negro” (Grupo Focal de Discusión con maestros en formación mestizos).

La identidad de las y los futuros maestros se encuentra con el discurso del mestizaje. Las representaciones sociales del maestro moldean su identidad personal y su imagen. Algunos futuros maestros y maestras hijos de relaciones inter-étnicas enfrentan un dilema identitario que se refugia en el mestizaje y en la duda. Aunque, se les identifique como “personas negras” en los contextos sociales, quizás por su fenotipo, éstos no se reconocen como tal y encuentran en el mestizaje una forma de auto-referenciarse, que a su vez supera la idea de la “identidad blanca”. “Pues, ahora que me miro a un espejo y soy como más

consiente de todo lo que ha sucedido puedo decir que soy mestiza. Pero cuando era pequeña a mi me decían “usted es negra”, y yo “yo soy blanca”, y yo siempre decía que soy blanca y me dibujaba blanca, por eso también porque mi familia muchas veces han hecho esas diferenciaciones, pero en este momento me atrevo a decir que soy mestiza” (Grupo Focal de Discusión con maestros en formación mestizos).

La idea del mestizaje fácilmente se ancla en las personas nacidas de relaciones interétnicas, como se ha evidenciado. Aunque, elementos fenotípicos pueden mostrar la pertenencia a las culturas afrodescendientes, resulta más fácil adentrarse en la idea del mestizo. El camuflaje étnico. Pero, tal proceso de camuflaje, se expresa también como forma de reproducción de estereotipia, en una renuncia por algunos rasgos afro-descendientes y el ocultamiento y encubrimiento de las propias discriminaciones y racismos. Se evoca a la familia afrodescendiente y a las amistades afrodescendientes para escapar de ser relacionado como racista o discriminador; y se finaliza, apelando a la idea de la familia multicultural y diversa, como una explicación de porque “no soy racista”. En este sentido, “entonces yo digo en mí hay un negro, pero no sé”, se evidencia que tal identidad no sitúa en el sujeto la afrodescendencia, hay una deslocalización del ser. También, se refuerzan estereotipias ancladas en el sujeto maestro. “Yo físicamente, si, clarita. Pero yo soy mitad negra, y mitad blanca por mis padres, son, mi padre es negro y mi madre es blanca. Luego mi mamá se volvió a casar también con un negro, y mi hermanita salió blanca; y yo quedé antojada de la hermanita negra. Y la gente cuando conoce mi papá se quedan aterrados, “pero es que usted no tiene nada de su papá”, “¿cómo que no?”, ya me quedaba como la duda porque mi papá y mi mamá se casaron a los 9 meses se separaron, o sea nací yo y chao, y yo “eh, voy a averiguar haber si yo no soy hija de mi papá”, y

mis abuelos también tengo un abuelo negro, negro horrible. Digo negro horrible porque digo “yo por qué no nací así”, o por lo menos un poquito más morenita. Nada, es que no tengo rasgos de la nariz, de la boca, de la nalga; nada. Y ellos son las palmas blancas, y tengo también abuelos blancos “ojiazules”, y en mi familia hay pelirrojos, pecosos. Y yo quería haber salido pelirroja, pecosa, pero no, yo salí como tan normalita, pues sí, y siempre desde muy pequeñita mis mejores amigas siempre eran morenas, siempre mi mejor amiga, la primera comunión con una niña, la compañerita era morena; y ¿quién es ella?, mi mejor amiga, y siempre. Entonces yo digo que en mi hay un negro, pues no se” (Grupo Focal de Discusión con maestros en formación mestizos).

Desde otro punto de vista, es importante anotar que tal punto de contestación no siempre se desborda desde la horizontalidad en la formación. De esta manera, se evidencian en el actuar pedagógico del profesorado, algunos puntos críticos de posibilidad que son contestatarios y contingentes, amparados bajo la fugacidad de la transversalidad. Es decir, para un grupo del profesorado las temáticas en torno a la afrodescendencia tienen relevancia solo ante la contingencia, pero no constituye una epistemológica central del curriculum. Sin embargo, aunque el departamento de pedagogía cuenta con un “componente común de pedagogía, integrado por varios seminarios comunes a todas las licenciaturas; y sustenta una línea sobre interculturalidad, la incorporación de la afrodescendencia es mediada por la voluntad del profesorado. Aquí se entremezclan la libre cátedra y la autonomía, la fugacidad de lo “transversal”. “Pero desde el punto de vista transversal si se aborda, y eso es un esfuerzo que ha querido hacer el componente común desde el departamento de pedagogía es coger la línea de interculturalidad, como una línea transversal que toque los diferentes cursos, que aborden en la formación pedagógica y que a nivel de lo curricular. se inserte pues estos temas que tengan que ver con la interculturalidad, con los temas étnicos.

Que obviamente hay que decirlo, unos lo toman más fuerte que otros, ¿cierto?, lo toman más intencionado que otros” (Entrevista a docente universitario).

Finalmente, en el punto de contestación, las prácticas pedagógicas y el curriculum sobre los estudios afros giran en torno a momentos transitorios y a las experiencias de las y los estudiantes que han experimentado exclusiones. Además del carácter contestatario de las prácticas, se evidencia la reducción de la contestación, pues los estudios afrodescendientes son referenciados o vinculados desde historias, “temáticas” y “teorías” de la discriminación y el racismo. Entonces, el *no-lugar* y el punto de contestación han generado el lugar del *tematicismo centrum-racial*; éste no encuentra complejidad ni hondura conceptual, teórica y epistemológica, y sobre todo se comporta estático y estéril para el campo de la pedagogía y la didáctica, por consiguiente para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1.1 Hacia una historia de la educación y la escuela desde las orillas de la afrodescendencia

El sistema educativo y la escuela han desempeñado un rol trascendental en la instalación de imaginarios, discursos y representaciones sociales en torno a la afrodescendencia, y la configuración de su lugar y estatus político, social, cultural y económico en la nación colombiana. Plantea Torres (2003) que “la política educativa no puede ser comprendida de manera aislada, descontextualizada del marco socio-histórico concreto en el que cobra auténtico significado” (pág. 13). La consolidación de la escuela en el escenario nacional plantea fuertes discursos y cuerpos ideológicos que hicieron de la escuela una institución, desde sus raíces racial-modernas, jerárquicas, hegemónicas, excluyentes, racistas y discriminadoras. “El sistema educativo es una práctica de consumo cultural a partir de representaciones que se construyen, e impone sentidos únicos y homogéneos que garantizan la permanencia de un status quo de las relaciones dominantes de poder: las clases dominantes que dentro de un orden racial y espacial (colonial) se han autodefinido (representado) como blancos, y desde su mirada de colonizadores han venido estableciendo categorías comparativas para clasificar y subalternar” (León, 2005, pág. 58).

De manera que los planes de estudio, los currículos, las prácticas y discursos pedagógicos consolidan relaciones, prácticas y discursos sociales, políticos, culturales, y económicos en relación con la afrodescendencia. “Las relaciones específicas de poder que existen en cada sociedad tienen una prolongación en el sistema educativo” (Torres, 2003, pág. 13). En este contexto, la escuela y la educación históricamente han agenciado el establecimiento de una pirámide social pigmentocrática, en la cual las personas de ascendencia africana han ocupado el peldaño más ruin hasta



Capítulo V

1. Afrodescendencia, escuela colombiana, etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos

nuestros días. “La formación de una cultura nacional³² ayudó a crear estándares de alfabetismo universal, generalizó una lengua vernácula única como el medio de comunicación dominante a lo largo de toda la nación, creó una cultura homogénea y mantuvo instituciones culturales nacionales, tales como un sistema de educación nacional” (Hall, 2010^a, pág. 380-381).

“Lejos de mantenerse neutral, la cultura dominante en las escuelas se caracteriza por ordenar selectivamente y legitimar formas de lenguaje, relaciones sociales, experiencias vitales y modos de razonamiento privilegiados” (Giroux, 1997, pág 33). En el contexto colombiano, la escuela servía como agente para mantener las presuntas condiciones de “inferioridad” de unos sujetos y la mítica “superioridad” de otros: la racialización en las relaciones y en el saber. Hernández de Alba, haciendo referencia a las escuelas de donación a finales del siglo XVII, la fundación de estas escuelas excluía de forma radical la presencia de “indios”, “negros”, “mulatos” y “Zambos”. Por consiguiente, las escuelas de donación fueron creadas sólo para los hijos de los españoles pobres que habitaban las ciudades y villas. Según esto, “queda claramente explícito en el testamento de don Francisco Niño y Alvarado en la ciudad de Tunja, quien en 1690 señalaba: “he hallado será muy del agrado de Dios Nuestro Señor el fundar una escuela en que se enseñe a leer, escribir y contar a los pobres [...] por un religioso de la Compañía de Jesús de esta ciudad...en la cual se han de enseñar y recibir hasta un número de doscientos pobres, si los hubiere... y con condición que en la dicha escuela

³² Una cultura nacional es un discurso, una manera de construir significados que influencia y organiza tanto nuestras acciones como la concepción de nosotros mismos. Las culturas nacionales construyen identidades a través de producir significados sobre “la nación” que podemos identificar; éstos están contenidos en las historias que se cuentan sobre ella, las memorias que conectan su presente con su pasado, y las imágenes que de ella se construyen (Hall, 2010, pág. 381).

no se pueden recibir indios, negros, mulatos y zambos, porque mi ánimo deliberado y voluntad expresa es excluirlos y que solo se reciban los pobres españoles”(Martínez & Silva, 1984, pág. 53).

Hasta el siglo finales del siglo XX, las transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales respecto a las diferencias culturales y étnicas, no son notables, mucho menos en el campo del sistema educativo. Particularmente, el caso de las comunidades afrocolombianas, no existían como sujetos de derecho, aunque ya estuviera en sistema educativo étnico³³ que orientaba la iglesia católica en los territorios de las comunidades donde el Estado no hacía esfuerzos en llegar con las políticas sociales particularmente educativas. Por consiguiente, la educación de los pueblos afros va a estar muy ligada al catolicismo y la evangelización antes mencionada hasta hace pocos años. Sin embargo, movimientos afrocolombianos y aborígenes *zigzaguearon* al sistema y han mantenido como estandarte de bandera la educación propia, para la cultura propia, la autonomía, identidad, la emancipación y la protección de sus territorio.

La historia de la educación colombiana en relación con las comunidades aborígenes y afrodescendientes, conlleva a la idea de una educación-dispositivo para “convertir” *el otro* en *otro*. Es decir, un entrenamiento que propendió por eliminar la diferencia: la espiritualidad, las tradiciones, la historia, los saberes, el conocimiento milenario, la ancestría de las personas afrodescendientes y aborígenes y someterlas e instalar dentro de

³³ Cuando se hace referencia a la educación étnica o sistema educativo étnico, se parte de la tesis que soporta una educación especial para las comunidades “étnicas” que pretendía crear y sostener una representación y condición de éstas como salvajes y esclavos, con fines de explotación por el capital y el sostenimiento de los Estados coloniales.

esta persona la cultura, la cosmovisión dominante, pero sin dar un lugar de dignidad y reconocimiento humano dentro de ésta. En este contexto histórico, Indígenas y negros fueron representados como 'salvajes', no civilizados, que deberían ser progresivamente incorporados a la nación, lo que nuevamente supone una forma de representación de estas poblaciones construida al margen de sus propios intereses y con un claro objetivo de sujeción" (Rojas y Castillo, 2005, pág. 35). El sistema educativo y la escuela se convirtieron en *dispositivos* de "humanización", "civilización", "cristianización" "evangelización", entre otras de ese *otro* "salvaje" y "esclavo por naturaleza". También, se construye una imagen de ese *otro*, *otro enemigo*. "En este caso las escuelas son concebidas como mediadoras de la sociedad y no sólo como el instrumento de ésta; así, el conocimiento en vez de ser simplemente transmitido funciona como una fuerza reproductora que parcialmente sirve para ubicar a los sujetos dentro de límites específicos de clase, género y raza"(Pérez, 2007, pág. 6).

De esta manera, las y los afros, desde la época colonial, eran "educados" en "la religión católica, la moral y el control social por medio de la doctrina evangelizadora y las normas de comportamiento estatales" (Quiceno C., 2003, págs. 102-103), pero no una educación que fortaleciera el pensamiento, la intelectualidad y la ciencia de las y los sujetos, como las ciencias y profesiones liberales; el balance de las historias. Así, se formaban "los buenos negros y negras", en los estados Unidos los "house negroes and field negroes", esclavizados y esclavizadas civilizados y cristianizados que aceptaran una inferioridad, condición animal, satánica, e inculta; principales imaginarios, concepciones de las representaciones coloniales sobre la afrodescendencia. El sistema educativo étnico solo sostenía la explotación por el

capital que sostuvo la colonización y la emergencia de las nuevas repúblicas; pero paradójicamente. la esclavización sostuvo por mucho tiempo la escuela. Parafraseando a los profesor Alberto Martínez Boom y Renan Silva, la existencia de la escuela, la educación era producto del trabajo y la explotación de personas de ascendencia africana e indígenas (Martínez & Silva, 1984).

La escuela reproduce las formas de organización social, económica, política, cultural y simbólica en el marco de la consolidación de una identidad o cultura nacional y el establecimiento del Estado-nación. Según Hall (2010) "una nación no es solamente una entidad política sino algo que produce significados, *un sistema de representación cultural*. Las personas no son solamente ciudadanos legales de una nación; participan en la idea de la nación según se representa en su cultura nacional". En este sentido, las culturas nacionales están compuestas no solamente de instituciones culturales, sino también de símbolos y representaciones que construye discursos e imaginarios sobre el ser, saber y el hacer del *otro* (Hall, 2010).

1.1.1 Los rostros de la escuela en "blanco"

El sistema educativo y la escuela han jugado un papel determinante en las representaciones sociales en torno a la afrodescendencia y los procesos identitarios de personas de ascendencia africana. Las representaciones sociales, además de configurar imágenes y significados sobre sujetos, comunidades y pueblos, instituyen en ellos aspectos identitarios, marcan sus subjetividades. En este sentido, la escuela y la educación históricamente han agenciado el establecimiento de una pirámide social pigmentocrática, en la cual las personas de ascendencia africana ocupan el peldaño más ruin. Esto ha forzado la renuncia la identidad, vergüenza

de sí mismo y su africanidad, como fórmula de escape a la “clasificación socio-racial”. La maqueta socio-racial³⁴ articula una pirámide, relaciones y prácticas sociales, culturales y políticas, en las cuales las y los sujetos ascienden socialmente en la medida en que estén más liberados de la sangre africana. “Hay hombres negros que renuncian a su identidad. Renuncian en su identidad como negros, porque quizás tengan vergüenza de ser negros. El ser negro era estar en el último lugar de la pirámide social y ser menos negro tenía mas privilegio. Es decir, en la colonia, las personas para acceder a la educación; por ejemplo, en los colegios del Rosario de San Bartolomé de los Jesuitas, tenía que llevar un certificado de blancura” (Entrevista a docente universitario afrocolombiano).

La clasificación a partir de la maqueta socio-racial implicaba un lugar simplificado y notorio para la afrodescendencia. Además, ésta incluía la limitación para el acceso de las personas afrodescendientes a la educación como parte del estudiantado, también regía una radical la exclusión como sujeto maestro en contextos escolares. En este momento histórico de la escuela en Colombia, las personas de ascendencia africana “no eran considerados sujetos ni personas. No podían ser maestros. Entonces, cuando abordamos esa parte histórica de que el maestro solamente podía ser de raza blanca, de sangre española [...] Entonces, ellos (refiriéndose al estudiantado) imaginan, en mucho tiempo de la historia, ¿ni los negros, ni los mulatos, ni los zambos, o sea ningún indígena podía ser maestro?” (Entrevista a docente universitaria). En este sentido, la historia de la escuela se encuentra vinculada a la historia del racismo en Colombia.

34 Se hace referencia a la construcción de una sociedad fundamentada en la idea de la “raza” y “la superioridad” de “lo blanco” sobre la afrodescendencia. Este posicionamiento social, político y epistémico, dinamiza relaciones y prácticas sociales racializadas, sub-alternizantes, hegemónicas, excluyentes e inferiorizantes de las diferencias.

La historicidad del racismo corresponde a la historicidad de la escuela y del maestro que marcó lugares vetados para las y los sujetos afrodescendientes y la afrodescendencia.

Las historias de vida de personajes de ascendencia africana tienen lugar en la formación de maestros. Algunos maestros y maestras de ascendencia africana encuentran en las historias de algunas personas afrocolombianas, una herramienta pedagógica para incluir dentro de la formación de maestros una línea de los imaginarios y concepciones del maestros con enfoque étnico afrocolombiano. Formas de contestación y de desracializar la historicidad del ser maestro en Colombia. De esta manera, se problematiza la categoría “raza”, y/o étnica vinculada a la profesión docente, la condición del ser maestro afrodescendiente en momentos históricos post-coloniales en la escuela colombiana.

En la historia de la educación colombiana, es necesario indagar por la historia de la escuela, trayectoria de la práctica pedagógica y el ser maestro desde una perspectiva afrocolombiana. Además, las y los maestros de ascendencia africana y sus construcciones de saberes están en la “invisibilidad” en la historicidad de la práctica pedagógica en Colombia. Los trabajos desde esta perspectiva son ínfimos; por lo que habría que avanzar en el diseño de líneas de investigación que fortalezcan la comprensión de la misma al interior de los estudios de la afrodescendencia, en diálogo con las epistemologías y didácticas universitarias; tarea que, evidentemente, desborda los propósitos de la presente investigación. Es necesario escudriñar, ese campo de tensiones que encontraba lo “racial” y la “clase” en los albores de la era republicana, sus mayores soportes para la continuidad de la deshumanización, la dominación y la explotación económica, la exclusión radical y vertical; de esta manera evidenciar sus repercusiones en la construcción de la colombianidad hasta el momento.

1.2 Pensamiento del maestro: La etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos³⁵

“Si el hombre carece de garantías para gozar de su vida, cualesquiera (sic) que sea la sociedad, si el hombre carece de condiciones educativas que le permitan el uso adecuado de su inteligencia creadora, si carece dentro de la sociedad de recursos apropiados para utilizar el lenguaje en todas sus manifestaciones, no simplemente decir a, b, c, d, sino también escribir, y que eso se difunda en los medios de comunicación; si el hombre carece de todos estos valores, es imposible que nosotros, en esta sociedad podamos estar tranquilos aunque en la constitución se nos reconozcan ciertos derechos” (Manuel Zapata Olivella en Mina, 2006, pág. 196).

El lugar de la afrodescendencia no es un asunto exclusivo de las instituciones formadoras de maestros y maestras, sino también de las altas gerencias del Estado colombiano: Ministerio de Educación, Secretarías de Educación, las políticas educativas; la macropolítica de la formación del profesorado. Entonces, el lugar que ocupa la Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las agendas políticas de los gobiernos nacionales, departamentales y municipales, manifiesta un vínculo con el lugar de éstas en la formación de formadores. Aunque, hay desencuentros entre los tiempos legislativos de la educación y las prácticas pedagógicas. Sin embargo, los escenarios de posibilidad de la afrodescendencia en la universidad y la escuela responden, además, a procesos micropolíticos; es decir, intereses, apuestas políticas, habilidades y agendas de los sujetos que integran la comunidad universitaria. En este sentido, las *agendas ocultas* del profesorado y el estudiantado les configuran como agentes de contestación o acomodación en relación con las prácticas y

³⁵ Emplearemos el término Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Estudios Afrocolombianos y Estudios Afrodescendientes, puesto que no estoy anclado en el decreto norma 1122 de 1998 sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, sino además, en la vía del marco epistémico de los Estudios Afrocolombianos.

discursos pedagógicos bajo la perspectiva etnoeducativa y los estudios afrocolombianos según las representaciones sociales configuradas sobre éstas.

Dado que existe sustento legal para ello, la universidad podría emprender iniciativas de inclusión epistémica mucho más osadas que, en respuesta su carácter autonómico, apunten a resituar su papel y el de los maestros en la configuración socio-racial de las representaciones que, finalmente, se instalan en sus prácticas; mediante la transformación de los currículos, la redefinición de las relaciones con los actores universitarios y sus particularidades étnicas, el vínculo con comunidades y organizaciones étnicas y la incorporación de saberes otros fuertemente afincados en prácticas ancestrales, oralituras y cosmogonías diferenciadoras. Un movimiento en este sentido implicaría igualmente poner en diálogo y cooperación activa a las universidades del interior del país con aquellas mucho más vinculadas a regiones marcadas por la ancestralidad afrodescendiente en Colombia. En esta dirección, la Universidad Tecnológica del Chocó, Diego Luis Córdoba; la Universidad del Pacífico; Universidad del Amazonas, Universidad de la Guajira, Universidad del Atlántico, y la Universidad del Valle, están convocadas a sobresalir y estar a la vanguardia de los estudios étnicos a partir de sus políticas y la gestión de una organización universitaria articulada a los intereses y necesidades de las comunidades afrocolombianas e indígenas que habitan los territorios circunscripción de estas instituciones; por consiguiente, dar lugar protagónico en los proyectos educativos universitarios, en sus políticas de extensión, investigación y prácticas pedagógicas, a las formas de construir y producir conocimiento, la política, prácticas productivas, economías

alternativas, saberes ancestrales, relaciones con el ambiente, las artes afrodescendientes, practicas educativas ancestrales. En tal sentido, desbordar los fundamentos ideológicos, políticos, culturales y sociales de carácter eurocéntrico, occidentalista, monocultural y monoepistémico en la universidad. “No todas las decisiones tomadas por los directores o las escuelas son ideológicas, pero prácticamente todas las cuestiones relacionadas con la organización y la enseñanza de los alumnos, la estructura del currículum, las relaciones entre profesores y alumnos y las normas de la toma de decisiones en la institución tienen fuertes bases ideológicas” (Ball, 1989, pág. 32).

1.2.1 “Los negros para lo negro”: la racialización de los estudios afrocolombianos

“Pero no todos ellos por el hecho de ser afrodescendientes están en condiciones de poder realmente hacer un examen autocrítico de la experiencia enriquecedora afroamericana, porque están alienados, como los mestizos, los zambos y mulatos. Por lo tanto, es un examen de convocatoria a la sincera reflexión, sin estar aferrados a los criterios se han venido diciendo y que se tienen como normas necesarias para continuar con esa educación” (Manuel Zapata Olivella en Mina, 2006, pág. 236).

Los discursos, concepciones y percepciones de las y los maestros en relación con la C.E.A y la Etnoeducación varían según los intereses académicos y experiencias de vida de los mismos. “El discurso, las reglas y pautas de comunicación en las que se utiliza el lenguaje, crea distinciones, diferencias y categorías que definen y crean el mundo” (Popkewtiz, 1994, pág. 37). En primer

lugar, para algunos profesores y futuros maestros, el lugar de los estudios afrocolombianos en el sistema educativo colombiano es entendido como la puerta abierta a las reivindicaciones del pensamiento propio de las comunidades de ascendencia africana y la transformación de los territorios y comunidades. En segundo lugar, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la Etnoeducación se conciben como una nueva propuesta pedagógica para el país que permite incorporar en el sistema educativo del país las diversidades culturales, étnicas, lingüísticas, ideológicas, género, sexo, en todo el sistema educativo, para de esta manera ratificar el mandato constitucional de la nación pluriétnica y multicultural; es más, intercultural. En tercer lugar, se evidenció un discurso fuerte que sustenta los estudios afrocolombianos en la educación como una política educativa excluyente, discriminadora y auto-excluyente.

Las representaciones sociales en relación con los estudios afrocolombianos están atravesadas por una encrucijada de componentes que dificultan tal punto de contestación y de posibilidad para la formación horizontal. En primer lugar, la cualificación de las y los maestros se convierte en una barrera significativa para el logro de los propósitos establecidos para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. En segundo lugar, en algunas instituciones, ésta, es un proyecto pedagógico “bien intencionado” y reduccionista, puesto que no expresa las complejidades de los universos de la afrodescendencia en las instituciones educativas. Según los docentes, “el proyecto de cultura afro son 5 páginas para hacer 3 ejercicios. Es muy difícil dar a entender al otro que es la afro colombianidad. Desde ahí entonces son muy importantes en la educación si pero yo siento que no puede formarse la gente desde alguien que no tiene la experiencia de formación” (Entrevista a docente universitario).

La Etnoeducación y la Cátedra, se configuran como un proyecto pedagógico marginal en la escuela coordinado por “*el maestro ignorante*”³⁶. El profesorado que la asume en la escuela y en la universidad, son personas poco o no formadas en el ámbito de la afrodescendencia. Esta realidad advierte la necesidad de fortalecer y abrir programas en pregrado y postgrado orientados a la formación en perspectiva de afrodescendencia. Es de anotar, que este escenario permite la emergencia de un profesorado que aprende. El maestro que en la tarea de educar, se educa. En este sentido, el maestro Etnoeducador se describe como un aventurero que se reinventa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, la C.E.A y la etnoeducación es un proyecto pedagógico racializado, puesto que las responsabilidades de la implementación son mediadas por la construcción social de la “raza” y “lo negro”. “*Los negros para lo negro*”. En este sentido, los estudios afrodescendientes, se supone, debe ser ejercida por “un negro” y se supone “él o ella” están formados para su implementación en razón de su origen y “color de piel”, y se excluye el compromiso institucional y la necesidad de la formación de maestros y maestras para un quehacer pedagógico en un escenario de país pluriétnico, plurilingüe y multicultural. “Dígame, por ejemplo, estos compañeros afrodescendientes ¿a cuál se le ha ocurrido venir y montarse?, venga que nos vamos a montar una licenciatura que tome en cuenta entonces, lo ancestral, que tenga en cuenta las formas. No conozco” (Entrevista a directiva docente universitaria).

36 Véase Ranciere, Jaques (2003). *El maestro ignorante*. Editorial Laertes. Traducción de Núria Estrach. El texto narra la aventura intelectual de Joseph Jacotot en 1818, un lector de literatura francesa en la Universidad de Lovaina. Unos estudiantes holandeses motivados a aprender francés, lo ignoraban. Jacotot, por su parte, deseaba enseñarles pero ignoraba el holandés. No existía un punto de referencia lingüístico el cual pudiera ser utilizado para él maestro enseñarles francés.

En el contexto de la formación pedagógica y disciplinar de maestros y maestras no se evidencian seminarios y/o programas en torno a los estudios afrocolombianos. Si bien, se evidencia una sensación de apertura, un escenario de emergencia y construcción, para la concreción de seminarios en torno a los estudios afros, estos requieren de compromisos políticos y culturales institucionales consolidados. En este orden, la posibilidad de la emergencia de la afrodescendencia en la formación se plantea la necesidad de que sean planteados por las y los sujetos políticos afrocolombianos y se excluye la responsabilidad institucional. “me parece absurdo que si lo que se quiere es el reconocimiento de un grupo Social, entonces sea ese mismo grupo quien proponga” (Entrevista a directiva docente universitaria). Es fundamental la construcción de programas y seminarios de manera colaborativa, empero es importante no menguar la responsabilidad y el compromiso que debe asumir la institución formadora de formadores, pues “las escuelas normales superiores y las instituciones de educación superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, tendrán en cuenta experiencias, contenidos y prácticas pedagógicas relacionadas con los estudios afrocolombianos, en el momento de elaborar los correspondientes currículos y planes de estudio, atendiendo los requisitos de creación y funcionamiento de sus respectivos programas académicos de formación de docentes (Art. 9, Decreto 1122 de 1998).

Desde otro punto de vista, la incorporación de los estudios étnicos afrocolombianos esta mediado por los requisitos normativos de la educación en donde se recurre a la obligatoriedad de implementar algunos proyectos y cátedras como: democracia, educación sexual, instrucción cívica, ambiental, afrocolombianidad. Entonces, desde los procesos de formación de maestros y maestras se impulsan estos proyectos a razón de la coacción establecida en las normas.

Estos son incorporados a los curriculums y planes de estudios de las licenciaturas en donde la afrodescendencia encuentra posibilidades y/o limitantes. Es en este contexto, que se abre una posibilidad de la transitoriedad y “marginalidad pedagógica” de trabajar “por la obligatoriedad de la norma” proyectos relacionados con la afrodescendencia. “Sin embargo, tenemos un curso que se llama proyectos pedagógicos en Ciencias Sociales, y como si es por norma que hay que enseñar, pues, que los colegios tienen que tener la Cátedra Afro. Es por norma que hay un proyecto de democracia, y es por norma que hay un proyecto de, lo de las elecciones, de sexualidad, entonces nosotros estamos montando, todavía no hemos empezado con el énfasis, eso será para el semestre 2013-1, donde vamos a hablar de esos proyectos en Ciencias Sociales y la posibilidad amplia que hay de trabajar estos proyectos” (Entrevista a directiva docente universitaria).

1.2.2 La evasiva indígena-multiculturalista y la folklorización

Ante la petición por la incorporación afrocolombiana, emerge *la evasiva indígena y multiculturalista* de la discriminación racial y el racismo institucionalizado. Es decir, ante la demanda por la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y Etnoeducación en la formación de maestros y maestras o en la escuela, surgen como puntos de explicación y argumentación en contra, la “no existencia” de cátedras específicas para indígenas, mestizos, europeos. Sin embargo, estos planteamientos contrastan con la realidad, pues la Facultad de Educación, no cuenta con una asignatura o seminario específico indígena, pero si un programa de licenciatura reconocido internacionalmente: La Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra para comunidades indígenas. Este programa es una de las conquistas visibles del Grupo de

Investigación DIVERSER y las comunidades indígenas de Antioquia. “Me hicieron una pregunta directamente a mí, porque no había ninguna cátedra en el programa, sabiendo que era de ciencias sociales, que se hablara de lo afro y yo le respondí: no hay ninguna cátedra que se hable de los indígenas, no hay ninguna cátedra que se hable de los pueblos, eso no tiene que ver con exclusión, inclusión o demás y les explique como nosotros teníamos unos seminarios donde es posible, el profesor, darles los contenidos que sería cuestión de ellos mismos pedir que ello se diera” (Entrevista a directiva docente universitaria).

La existencia de esta licenciatura de corte indigenista, contrasta con la disponibilidad de una licenciatura en etnoeducación en la Universidad Pontificia Bolivariana, en la que las apuestas por la diversidad categorial y la inclusión epistémica de la afrodescendencia resultan posibles tanto por su concepción en diálogo con el Instituto Misionero de Antropología, IMA, como por la significativa incorporación de afrodescendientes en ella. En este contexto, se entretene un diálogo entre las epistémias de corte indigenistas y afrodescendientes. Las conversaciones trans-epistémicas y transculturales advierten posibilidades para el posicionamiento de estudios étnicos y culturales en la universidad la colombiana.

Desde otro punto de vista, las representaciones sociales descendentes en relación con la afrodescendencia están en consonancia con los discursos frente a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y sus posibilidades epistémicas en la formación del profesorado. Entonces para algunos docentes, los propósitos de los estudios afrodescendientes se reducen a “Entonces vayan allí, entonces como él vio la cátedra afro, entonces, va a la escuela con la cátedra afro. Entonces vea, venían de África y los tiraban y entonces les echaban aceite brillante para después vender el

“mulequil”, no sé quien en la larga cadena (Entrevista a directiva docente universitaria).

Las representaciones sociales sobre la afrodescendencia presentan un juego de poder organizado que se muestra contradictorio. En primer lugar, se argumenta que no es posible la implementación de la etnoeducación o Cátedra de Estudios Afrocolombianos, porque habría que generar la Cátedra blanca, mestiza, indígena, *la evasiva indígena y multicultural*, que opera también bajo el modelo indígena: Ellos [los indígenas y el programa de Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra] no querían eso que llaman etnoeducación porque, que es etnoeducación, una cosa boba, no (Entrevista a directiva docente). En segundo lugar, aflora un discurso el cual plantea la falta de propuestas de las comunidades de ascendencia africana que lleven a tal fin. De esta manera, se evidencia un juego de poder y que va más allá de la representación social, no es solo el sujeto, sino que la representación social de los estudiantes, maestros y maestras se configura en institucionalidad, su cultura, organización y política.

En este mismo orden de ideas, para algunos docentes en los procesos de formación de maestros y maestras en la Facultad de Educación, plantear líneas de investigación, seminarios, y/o programas pensados desde las diferencias resulta “excluyente”. “Montar una cátedra en el programa, para nosotros era ser excluyentes (Entrevista a directiva docente). El “*nosotros*” representa un cuerpo directivo, integrado y coordinado, con poder de decisión, el cual piensa que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la Etnoeducación en la formación de las y los maestros son excluyentes: es un acuerdo que ordena y consolida representaciones sociales extensivas a las y los estudiantes, el profesorado del futuro. Entonces, se evidencia la ovación de la escuela de la modernidad-racial, la escuela radicalmente homogenizante, por tanto racista y racializante con los sujetos y

desde los campos epistemológicos. “Desde lo institucional hacia lo negro; porque la escuela sigue segregando mucho los saberes negros” (Entrevista a docente universitario).

Las representaciones sociales pueden considerarse “un conjunto organizado de cogniciones relativas a un objeto, compartidas por los miembros de una población homogénea en relación con ese objeto” (Abric, 2001, pág. 33). De esta forma, el discurso de la “*igualdad desenfrenada*” y del que “*todos somos*” para evadir conflictos epistémicos y sociales. Así, las diferencias “siguen allí” “*incluidas*”, pero no tienen un nombre, menos un lugar sustantivo en la política, cultura y curriculum escolar. La igualdad desenfrenada y la evasiva indígena-multiculturalista configuran un cuerpo ideológico, de ideas y discursos institucionalizado contra los estudios afrodescendientes en la formación de maestros y maestras. “Y el hecho de montar una cátedra específica dentro del currículo o del pensum llevaría a que vos tenés que ver la cátedra obligatoriamente y tenés que aprobarla ¿para qué? Para ganar tu carrera y le tenés que aprobar como ¿para que? O sea, te tienen que enseñar esos contenidos como si esos contenidos no tuvieran que hacer parte de lo que vos tenés que conocer del mundo. Entonces uno dice, una cátedra de mestizaje, una cátedra de blancos, etc. nosotros no hemos querido jugarle a eso. Porque nos parece, somos varios los que estamos allí, que apostarle a eso es apostarle a hacernos diferentes. Y nosotros si somos diferentes, ¿cierto? diferentes en cultura, no se que, pero diferentes ante la misma normativa y diferentes ante estos maestros” (Entrevista a directiva docente universitaria).

Además, se encuentran contradicciones en las representaciones sociales de maestros y directivos docentes sobre la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, la estructura organizativa de Universidad y Facultad de Educación; pues, en la formación de maestros y maestras hay unos cánones como los programas,

seminarios, créditos, procesos de seguimiento y evaluación de los aprendizajes; que estudiantes y docentes deben cumplir a cabalidad para la graduación. Empero en contraposición, algunos directivos plantean como recurso argumentativo en contra de la C.E.A, “la obligatoriedad en la formación de maestros y maestras” y se presenta como insignificante en la formación y las carreras. Adicionalmente, no se manifiesta que la estructura orgánica de la Universidad, haya decidido renunciar a la obligatoriedad y a los seminarios pre-requisitos para incidir y direccionar la formación de maestros.

En el mismo margen del obstáculo y evasiva, se encuentra la perspectiva de algunos docentes en relación con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la Etnoeducación: la folklorización de la C.E.Ao la Cátedra Fashion en la escuela y en el sistema educativo nacional. Los componentes de la imposibilidad para los estudios afrocolombianos en la pedagogía y la educación, obedecen a discursos “incluyentes formales” y “prácticas pedagógicas y administrativas de la educación racializadoras radicales”. Así, las iniciativas alternativas de la pedagogía como seminarios y cátedras vinculadas con los estudios afrocolombianos son desechadas y canceladas por el carácter “folklorista de la etnoeducación”. Sin embargo, se deja entrever la ausencia de propuestas alternativas “distintas” “no folklorizantes”, actuales y en consonancia con el siglo XXI, desde la afrodescendencia como marco epistémico. Es más, en la mirada a éste siglo no abraza los universos de la afrodescendencia. “Me parece que así como, aquí había un curso, que nunca se dio, se llamaba: seminario de etnoeducación y folklor, y a mi me, cuando yo conocí ese nombre, ahí fue que me nombraron a mi coordinadora, yo dije ese curso no, ¿Cómo es posible que nosotros vayamos a permitir desde una mirada del siglo XXI uno trabajar un seminario que se llame etnoeducación y folklor?” (Entrevista a directiva docente universitaria).

De manera acrítica, la escuela aún desde la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos ha sido liada a expresiones dancísticas, musicales y culinarias, insistiendo en una mirada folklorista. En este sentido, prima la idea de que la etnoeducación es igual a hablar del folklor. Esto coincide con la manera como se ha venido implementando la etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos en algunas instituciones. En este día “aparecen los afrocolombianos con su folklor³⁷. Se clandestiniza la mirada desde la complejidad y las diversidades epistémicas de la afrodescendencia. Y menos, cuando se piensa en incorporar en la cotidianidad de la escuela otros discursos desde el pensamiento, la filosofía y las políticas de las y los afrocolombianos. “El currículo juega un papel central en la legitimación o no de este tipo de fenómenos socialmente construidos. De esta manera, existe una tendencia a folklorizar la diferencia, lo que conlleva otro modo de discriminación, que reduce y estigmatiza la representación identitarios. Ejemplos de lo anterior son, las dinámicas escolares en las cuales las poblaciones afrocolombianos y raizales aparecen representadas exclusivamente en situaciones como la rumba, el carnaval, o la fiesta, recortando su existencia a un solo rasgo. La reproducción de estas formas de cultura escolar poco aporta en la generación de verdaderos procesos democráticos de reconocimiento y ejercicio del derecho a la diferencia” (Castillo Guzmán, 2010, pág. 79).

En contraposición, de acuerdo con los imaginarios y discursos de algunos docentes, “la cátedra afro aparece, no como una cátedra de reivindicación de lo propio sino una cátedra que rompe esto propio y desafía a toda la comunidad pues a toda la sociedad a re-definirse sus propias raíces” (Entrevista a docente afrocolombiano). Tal afirmación permite plantear que la Cátedra

³⁷ Véase: investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela. Proyecto: dignificación de los afrodescendientes y de su cultura a través de la etnoeducación en Colombia. Alcaldía de Bogotá D.C, 2009.

de Estudios Afrocolombianos se superpone a las reivindicaciones históricas propias de las comunidades y pueblos de ascendencia africana; quedando por fuera de la concepción misma del quehacer escolar. Se plantea un desafío para la sociedad en general y el sistema educativo nacional para impulsar desde la escuela, la pedagogía y la didáctica la redefinición de las raíces y la identidad e identidades colombianas. En este orden de ideas, “la cátedra afrocolombiana ha permitido cambiar cierto paisaje de la cultura escolar en lo que tienen que ver con el asunto, pero todavía necesita mucho más fortalecimiento” (Entrevista a docente universitario). “La *Cátedra* fue diseñada para afectar los currículos en todas las instituciones de educación básica y media del país. En este sentido, no es un proyecto dirigido exclusivamente a la población del grupo étnico (las comunidades negras), para que éste garantice las condiciones de reproducción cultural que considera más relevantes de acuerdo a su proyecto político, como en el caso de la etnoeducación; su objetivo sería más, uno dirigido al conjunto de la sociedad con el propósito de que ella re-conozca las presencias históricas y contemporáneas de un sector de la población cuyos aportes han sido invisibilizados y que además ha sido objeto de prácticas racistas y otras formas de discriminación” (Restrepo y Rojas, 2012, pág. 159).

Entonces, la incorporación consciente de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, apuntaría a complejizar la forma de ver la escuela, su organización, cultura y política; y por consiguiente, las maneras de concebir el conocimiento, las y los sujetos, las formas alternativas de relaciones, las prácticas y discursos sobre los mismos en el escenario escolar y en el sistema educativo colombiano. Los estudios afrodescendientes abren la escuela a los procesos comunitarios y a la cultura experiencial del sujeto. En este sentido, los saberes y el conocimiento adquieren un

carácter contextualizado y de formación político-cultural, en tanto fortalecen tejidos comunitarios y reconstruyen la relación entre saber académico y el contexto social donde se construye el saber. Además, emergen como la posibilidad de conversación y diálogo intercultural en el escenario escolar. En este sentido, los estudios afrocolombianos no se enclaustran en la historicidad y cultura afrodescendiente, sino que se desbordan para posicionar el reconocimiento de las otras historias y culturas como la mestiza, indígena, rom, aunque estas no hagan parte de la comunidad educativa. Asimismo el encuentro con el humanismo, la creatividad e imaginación del sujeto, la educación dialogal con la comunidad, las concepciones históricas de la nación, la descolonización, el don de la palabra creadora y el enriquecer la vida de la comunidad en tiempos de las angustias generadas por el capitalismo radical o salvaje. “Me pareció completamente fascinante y encantadora, nosotros visitamos un colegio y entonces, ahí pues como que se trabajaba todo el tema de la cultura afro [...] la autoeducación no se trata solamente de eso si no también de poner a conversar ese tipo de educación con las otras educaciones. Y también de que los niños y niñas de esa cultura también conozcan las otras culturas” (Entrevista a docente universitario afrocolombiano). “Al referirnos a la obligante pedagogía de descolonizar y concientizar la memoria de los colombianos, sean afros, amerindios o mestizos, reconocemos la existencia de un fenómeno que debe ser analizado desde la doble perspectiva científica y empírica, la memoria psicoafectiva” (Zapata, 2014, pág. 87).

Hay algunas experiencias impulsadas desde el Grupo de Investigación DIVERSER. Sin embargo, éstas se restringen a la cualificación de maestros en ejercicio de la docencia en escuelas primarias y secundarias; también, a las comunidades de mayor presencia de ascendencia africana. Empero, llama la atención que tales reflexiones sean tan lábiles en la formación de maestros

y maestras, y en ciudades como Medellín. Desde otro punto de vista, los procesos sobre Cátedra de Estudios Afrocolombianos se conciben como la posibilidad de reinventar los saberes en la escuela, dando lugar protagónico a los saberes y conocimientos ancestrales a partir de procesos de formación en investigación. El propósito de la C.E.A es desbordar la normatividad. Un proceso que vaya más allá del decreto, la punición y la obligatoriedad.

Las prácticas sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la Etnoeducación preceden la norma. Los procesos culturales y educativos a través de los cuales ha transitado la memoria, prácticas y saberes ancestrales se conciben como aportantes a la construcción del modelo etnoeducativo. En algunas comunidades de ascendencia africana³⁸, las y los maestros han venido construyendo procesos etno-pedagógicos previos a la expedición de la normatividad y las exigencias del Ministerio de Educación; las cuales es necesario documentar y difundir como bases teóricas, conceptuales, pedagógicas, didácticas y formativas para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el país. Estas experiencias pedagógicas aun no alcanzan suficiente visibilidad en el movimiento social afrocolombiano, como tampoco en el campo pedagógico y educativo universitario en el país.

Las y los maestros en contextos donde habita población significativa de personas de ascendencia africana han venido implementando prácticas pedagógicas en el marco de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la etnoeducación. Sin embargo, se hace necesaria una visibilización de las construcciones teóricas, metodológicas para la pedagogía y la educación que hacen maestros y maestras en estos contextos. También, se advierte

38 Suárez, Costa Rica, Toribio, Buenos Aires, y Caloto, Departamento del Cauca. Quibdo, Condoto, Andagoya, Bahía Solano, Río Iró, Istmina, y Juradó, Departamento del Chocó.

la necesidad de rastrear los riesgos y peligros que enfrentan ellos por asumir estas apuestas educativas y se denuncia la necesidad de un compromiso político de las administraciones del Departamento de Antioquia y la ciudad de Medellín para con los Estudios Afrocolombianos. “¿cómo esas comunidades vienen a proyectar lo que saben y lo que están haciendo?, ¿cómo cuentan todos esos riesgos, y peligros a los que se enfrentan para poder desarrollar esas propuestas? entonces creo ahí hay como deudas pendientes, no sólo de DIVERSER como grupo, sino de cada uno como persona, pero a demás de la administración pública del departamento” (Entrevista a docente universitario afrocolombiano).

De entre los grandes retos que deben enfrentar la Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se encuentra el desarticular el entramado de las representaciones sociales ascendentes y su operatividad en las y los sujetos maestros en formación. Para ello, los estudios afrocolombianos pueden entenderse como alternativa pedagógica que avanza hacia tal propósito, en la medida en que logren dislocar los sistemas agenciadores de las representaciones sociales descendentes sobre afrodescendencia. Por consiguiente, los procesos de formación de formadores deben explicitar la afrodescendencia como fundamento epistémico a través de los discursos y prácticas pedagógicas. En este sentido, se hace necesaria la apertura de grupos, semilleros y líneas de investigación en la formación de pregrado y postgrado que garanticen y activen desde la investigación sesuda el soporte epistémico de seminarios y programas en estudios afrodescendientes. Finalmente, tal deconstrucción advierte abrir las puertas de la universidad y la Facultad de Educación a la conversación con las comunidades afrodescendientes. La construcción de pensum y el curriculum

para una formación de maestros de manera colaborativa y en los contextos de las comunidades. Una formación cultural, social y políticamente comprometida con la construcción de nuevos lenguajes, significados, relaciones, discursos y prácticas en relación con la afrodescendencia.

En la formación de maestros, las representaciones sociales operan bajo la modalidad de expectativa por novedad y el desencanto por la función de la continuidad del discurso y las representaciones sociales descendentes. En este sentido, las temáticas y reflexiones en relación con la afrodescendencia, marcan un alto grado de expectativa en las y los maestros en formación; sin embargo, tales aperturas se encuentran con un desencanto cuando las prácticas y discursos sobre la afrodescendencia no derivan en el folclor. Ante la no continuidad del discurso reduccionista y exotizado de la afrodescendencia, se transforman los intereses de las y los estudiantes. “Cuando uno plantea este tipo de temas, al principio genera mucha emoción por la novedad, por la diferencia; pero si uno no termina folklorizando mucho la imagen de lo negro, entonces dicen “es que los negros tienen las selvas, y son los que han mantenido las selvas muy bien”, entonces deja de interesarles” (Entrevista a docente universitario afrocolombiano).

De igual manera, de acuerdo con los discursos de algunos maestros de ascendencia africana, las iniciativas de las comunidades de ascendencia africana respecto a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la Etnoeducación tienen impactos bizantinos a razón de la politización y por el *melaninómetro* colonial afrodescendiente o la *melaninocracia*, efectos de la colonización africana. Es decir, la naturalización social del posicionamiento político, económico, social, y cultural de sujetos y pueblos determinado por el contenido de melanina que afecta tanto a los iconografiadores opresores, macro-poderosos y a los

iconografiados oprimidos, micropoderosos. En este sentido, se excluyen personas afrodescendientes de procesos pedagógicos por ser menos negros, pero el peso que hay es de una politización aguda endógena en la afrodescendencia. “Estaba hablando con un compañero, Héctor Asprilla cerca a la universidad para que empezáramos a generarla incluso virtualmente, por lo menos para empezarlo a hablar para ponerlo ahí y que no fuera un asunto demasiado político. Porque en mi experiencia con comunidades afro en Medellín y Antioquia lo que no me ha gustado es la politización que hay. Hay unas fuerzas políticas muy fuertes que impiden o limitan muchos trabajos de mi propio han desdicho mucho porque no soy negro, que quien soy yo para formar sobre cátedra afro si no soy negro etc. Que terminan siendo bardeadas por administradores públicos entonces terminan rechazando propuestas y proyectos porque uno no es el negro. Yo pienso que ese no es el sentido” (Entrevista a docente universitario afrocolombiano).

Hay la necesidad de trascender las concepciones, las cuales enclaustran la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en los muros de las disciplinas relacionadas con las Ciencias Sociales. En este sentido, encontrar y posicionarla en el currículum desde los grandes legados de las y los afrodescendientes. Asimismo, superar la simplicidad conceptual sobre la CEA, que la postra como asunto de “hablar de negros”. “Hay que reconstruir el legado cultural afro, hay que mirar como lo vamos a ubicar en el currículum. Ese planteamiento de la cátedra de estudios afro colombianos, un pañito de agua fría. En pocas palabras, porque es solamente profesor de ciencias sociales hable usted de los negros” (Entrevista a docente universitario afrocolombiano).

Empero, la expresión “hablar de negros”, se encuentra y/o complementa con “hablar de negros en contextos de negros”. En

este sentido, los etnoeducadores son racializados. Estos tienen lugar en lugares de mayor presencia afrocolombiana y en los otros casos fácilmente se descarta. En el caso de Medellín, por ejemplo, la concepción sesgada de la C.E.A y la Etnoeducación, se mezcla con el ideal de ciudad blanca y/o mestiza, la cual desconoce el carácter constitutivo de la afrodescendencia y al alto porcentaje de personas de ascendencia africana de la ciudad y pospone los estudios afrocolombianos como opción pedagógica para la educación de la población medellinense y de las ciudades del país. El vínculo de pertenencia de la afrodescendencia que se ha creado e imaginado ha estado anclado al mundo rural. Esta concepción debe ser reconsiderada puesto que la mayor parte de la población afrocolombiana hoy está en las principales ciudades del país por procesos históricos, la búsqueda de calidad de vida, oportunidades de estudio y empleabilidad y lamentablemente por la agudización continua del conflicto socio-político en los territorios ancestrales afrocolombianos. Este último ha obligado a miles de familias a salir a padecer la vida en las periferias de las ciudades del país. “En Medellín no se supone haber negros, entonces aquí no hay etnoeducadores. Yo te puedo decir que si hacemos un análisis además de las prácticas reales solo de las ciencias sociales en Medellín, solo de los de ciencias sociales no encontraríamos 10 que enseñen cátedras de estudios afro colombianos” (Entrevista a docente universitario).

En el caso de los procesos de formación de maestros y maestras con perspectivas de Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la Etnoeducación, se entrecruzan el interés por novedad y la no continuidad del discurso, con la prolongación del discurso e imaginarios sobre la afrodescendencia. Es decir, los estudios afrocolombianos tienen lugar en la formación de maestros y mantienen el interés de los maestros en formación en la medida en que sean, tales procesos sean desarrollados desde

las representaciones sociales descendentes que circunscriben la historicidad de la afrodescendencia a la “esclavitud”, “la pobreza”, “la dominación”. Los mencionados eventos históricos y condiciones sociales se naturalizan para estas etnicidades y naciones. Emerge, entonces, un discurso epistémico racializante que despoja y destierra la historicidad cimarrona y superpone la historiografía de la dominación, como una manera de dar continuidad ideológica al status quo de la discriminación racial y el racismo y el lugar marginal de la afrodescendencia en la sociedad e institucionalidad escolar. “Entonces, todavía no hay otras ideas que le permitan a uno pensarse lo negro desde otros lados. ¿Qué pues?, los negros todo el tiempo sometidos, entonces ¿no piensan nada? Para un evento de historia de la educación donde asistí hace tiempo, construí una propuesta donde trabajé las prácticas educativas de los negros, y las negras durante la colonia; entonces lo que yo quería mostrar era como ellos y ellas, desarrollaron prácticas que yo llamé educativas, pero en términos amplios no son prácticas escolares, para poder mantener sus saberes y subsistir frente a toda esa remitía que tenían” (Entrevista a docente universitario afrocolombiano).

El profesorado concibe la Cátedra de Estudios Afrocolombianos desde una perspectiva plural de la afrocolombianidad. Es decir, a razón de las diversidades lingüísticas, axiológicas, antropológicas, históricas, ideológicas, culturales y políticas que constituyen la afrodescendencia, es sine qua non abordar y/o concebir la C.E.A en perspectiva plural. La pluralización de los estudios afrodescendientes en la educación se sustenta en la necesidad de la localización y contextualización de la enseñanza y el aprendizaje a partir de la explicitación de las diversidades epistemológicas, culturales, antropológicas, axiológicas, filosóficas e históricas que configuran la afrodescendencia. La universalización de los procesos y contenidos educativos afrodescendientes construyen formas de ocultamiento y de superposición de unas ideologías, prácticas y saberes culturales sobre otros.

Los procesos de implementación de los estudios afrocolombianos en las instituciones educativas, sacuden y auscultan la memoria de los sujetos de ascendencia africana que no se auto-referencian como tal, la estigmatización, discriminación; también agita la historia de las personas mestizas, algunos con ascendencia africana, y posiciona una perspectiva de identificación y validación de las reivindicaciones de las poblaciones de ascendencia africana. Sin embargo, genera un riesgo en tanto la pertenencia, la identidad, la historicidad, la vivencia, la diáspora, la herencia y las reivindicaciones históricas se trivializan por un acto de “nombrarse como afrodescendiente, decirse afrodescendiente, evidenciar un deseo en ser afrodescendiente”. Según los discursos de los maestros y maestras “empiezan a aparecer expresiones de los no afros, algunas desde el mismo estigma, del estereotipo, pero aparecen otras desde para nosotros. De alguna manera, su posición es decir, nosotros vamos a hacer aquí todo lo posible por trabajar en contra de la discriminación. Entonces, se asumen como aliados de la no discriminación ¿cierto? Es curioso porque entonces empieza el mestizo a decirse yo también soy afro, nosotros también tenemos raíces, también venimos de allá, es decir mi mamá. Mi abuela, yo soy blanquita pero mi tía mi abuela todo eso” (Entrevista a docente universitario).

En contraposición, docentes sustentan que la “incorporación” de los estudios afrocolombianos en los procesos formativos no implica *per se* la superación de las representaciones sociales racializadas, estereotipadas, racistas y discriminadoras. Para algunos, “la inclusión” supone la dilución de las particularidades. Por consiguiente, la incorporación de los estudios afrocolombianos en la formación de maestros implica dinamizar transformaciones curriculares, planes de estudios y las prácticas escolares, dado que fortalecen tal dilución. La afrodescendencia como marco epistemológico en la formación de maestros y maestras sugiere

la indagación en torno a las formas de concebir el conocimiento, alternativas para abrir las venas de la política y la cultura universitaria, y repensar la organización de la Universidad para la inclusión sustantiva. Ésta pensada a partir del sujeto y sus potencialidades, y comprometida con las transformaciones de éste ser en el contexto social, cultural, económico y político. La inclusión sustantiva potencia y brinda hospitalidad al sujeto, convirtiéndole en agente de transformación. “O sea no porque haya una cátedra de afro descendencia necesariamente hay inclusión pues eso o hay respeto a la diversidad racial y étnica y eso entonces no se ahí tenemos que pensar eso no se porque es que no se que implica el problema la pregunta ¿es que implicaría pensar eso? o sea ¿que implica para la formación de maestros toda esta apertura? es como la pregunta porque que implica, ¿cambiar los planes de estudio? o ¿cambiar los fines de la formación de maestros? o ¿cambiar las practicas? cierto por que dice que a mi me gusto mucho cuando el dice eso que te decía, dice que todos los discursos de inclusión lo que han hecho es borrar la diferenciación y tampoco borrar la diferencia no bueno porque entonces hay un montón de cosas locales o particulares que se diluyen” (Entrevista a docente universitario afrocolombiano).

En este mismo orden de ideas, finalmente, según lo plantean los maestros y maestras, en la actualidad hay formas o maquinas de poder mucho más sutiles para maquinar relaciones, prácticas y discursos verticales de la opresión de los pueblos de ascendencia africana. Es más, encuentran en los discursos de la “inclusión”, la “interculturalidad” y la “diversidad” reconfiguraciones para mantener el sistema racial-modernos de las desigualdades e inequidades. “Entonces, ha estado desde hace 4 siglos y esta hoy, los mecanismos dispositivos y maquinas de poder para utilizar el lenguaje, operan de forma más sutil, de forma interiorizada incluso. Con el lenguaje, el neoliberalismo ha sabido utilizar muy

bien el tema de la diversidad e interculturalidad” (Entrevista a docente universitario afrocolombiano).

1.3 Los textos escolares y medios de comunicación: aproximación al texto universitario³⁹

Las representaciones sociales en torno a la afrodescendencia se encuentran asociadas a las imágenes, discursos, imaginarios e ideologías configurados por el texto universitario. Entendiendo estos últimos como: libros, artículos de revistas, cartillas, videos, documentales, películas, líricas, revistas, periódicos, utilizados para dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación de maestros y maestras. Los textos juegan un rol central en la Universidad y ésta última en el desarrollo, configuración, reconfiguración y confrontación de las representaciones sociales sobre sujetos u objetos. En este orden de ideas, la formación de maestros y maestras abrigan múltiples debates en relación con los textos escolares, de cara a las diversidades humanas, y el rol del maestro o maestra, cuando éstos se utilizan en la escuela como dinamizadores y/o mediadores del aprendizaje. “Las representaciones sociales son “holísticas y complejas. Deben ser vistas como “teorías”, “redes de ideas”, metáforas e imágenes que incluyen emociones, actitudes y juicios. Ellas están, además, insertadas en las prácticas comunicativas, tales como diálogos, debates, discursos de medios y discursos científicos” (Marková, en Höijer, 2011, pág. 6).

En este sentido, los textos escolares, el texto universitario y medios de comunicación deben convertirse en puntos de reflexión importante en los procesos de formación de maestros y

³⁹ El presente análisis toma en consideración reflexiones y análisis realizados en el marco del seminario: Gestión y Cultura escolar, 2012-2, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

maestras. Éstos reproducen y construyen discursos, ideologías, imaginarios y representaciones sociales en las y los sujetos que los utilizan como herramientas pedagógicas y didácticas en la escuela, y como dinamizador de la enseñanza y los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes. En este sentido, indagar por las representaciones sociales en relación con la afrodescendencia en la educación, la escuela y particularmente en la formación de maestros y maestras, remite a análisis y auscultaciones de los discursos e ideologías que se diseminan en los textos universitarios.

Asimismo, los maestros y maestras son encargados de llevar y proponer en el escenario escolar los textos. Es más, aún estos promuevan ideologías racistas, el maestro juega un rol central en el trabajo crítico y analítico de los íconos, imágenes, discursos, imaginarios y representaciones sociales que se reproducen en cada página del texto escolar. Empero, el análisis al texto universitario sugiere una revisión particular. En este sentido, reconocer el lugar epistemológico que ocupa la producción intelectual de autores/as afrodescendientes y no afrodescendientes en torno a tal particularidad étnica en clave pedagógica y educativa. Aún en los centros de documentación y bibliotecas de la Universidad, las y los académicos afrodescendientes y su producción intelectual no constituyen referentes conceptuales, teóricos y metodológicos; tampoco, material de consulta significativo en los procesos formativos de maestros y maestras. “Me llamo mucho la atención, que sobre filosofía africana, eh, de lo cual curiosamente solo hay un libro, jejeje, en toda la biblioteca de la universidad” (Entrevista a directivo docente universitario).

En este orden de ideas, las representaciones sociales en el contexto de la formación del profesorado se encuentran o transitan en los textos literarios, medios audiovisuales y el análisis de textos escolares empleados en la educación secundaria. La literatura

constituye una de las formas como la representación social sobre objetos y personas se configura. Sin embargo, la representación social de las personas de ascendencia africana en la literatura esta circunscrita al episodio de la esclavización, el sometimiento y explotación humana, y eventualmente eventos del cimarronaje en este episodio. La primera representación permanece y se recuerda con mayor facilidad, mientras que la segunda es mostrada como una excepción, un caso eventual. En cuanto a la experiencia afroestadounidense Malcolm X (2008, en Instituto Cubano del Libro) plantea: “Cuando enviamos a nuestros hijos a la escuela en este país no aprenden nada acerca de nosotros, sólo aprenden que antes recogíamos algodón. Todos los niños que van a la escuela piensan que sus abuelos recogían algodón. ¡Si tu abuelo fue Nat Turner; tu abuelo fue Toussaint L’Ouverture; tu abuelo fue Aníbal! tu abuelo fue uno de los más grandes negros que pisaron esta tierra. Fueron las manos de tu abuelo las que forjaron la civilización y fueron las manos de tu abuela las que mecieron la cuna de la civilización. Pero los libros de texto no les explican a nuestros hijos los grandes aportes que han hecho los afroamericanos al crecimiento y desarrollo de este país” (pág. 82).

En este sentido, se naturalizan representaciones sociales sobre “la naturalización de la esclavización por parte de los africanos y sus descendientes”. De igual manera, aparecen ideas como: “una sirvienta negra”, aquí no se evidencia una idea crítico-analítica del lugar de representación de las personas afros en la literatura. Entonces, el hecho de “servir” se convierte en un hecho inherente, de natura, a las personas “negras”. Es decir, “está bien que sirvan, para eso son”. Esto puede explicar por qué los lugares donde mayor presencia en el ámbito laboral tienen que ver con: “servir”. Los y las afrodescendientes tienen lugar con gran facilidad en los empleos vinculados con: generación de aseo,

“sirvientes”. “En la literatura si es evidente esa relación. Entonces, Carrasquilla en muchos de esos textos eh habla de la sirvienta negra [...] digamos que en la literatura la presencia si está ahí. Entonces, aquí tuvimos un curso de literatura latinoamericana y la literatura que leímos que fue cubana y alguna uruguaya los las construcciones de la literatura hablamos de comunidades negras” (Entrevista a directiva docente universitaria).

Las y los sujetos, en la manera como analizan, escudriñan y viven el texto escolar, construyen las representaciones sociales en torno al objeto o sujeto. En este sentido, aunque las representaciones sociales tienen un carácter social, también cobra preponderancia el sujeto y sus construcciones socio-cognitivas, las cuales le permiten configurar significados, relaciones y discursos sobre la afrodescendencia. Un pasaje o un capítulo seleccionado como parte de un programa o una presentación docente, puede ser cargado de representaciones sociales descendentes, marcadas por la estereotipia, la racializaciones y el prejuicio racial. Sin embargo, las elaboraciones cognitivas y el carácter crítico-analítico del sujeto pueden posicionarse significaciones opuestas a las propuestas por el texto mediador escolar.

De acuerdo a lo expresado por las y los futuros maestros y maestras; el discurso, las imágenes, ideologías, y representaciones sociales sobre la afrodescendencia están circunscritas al mundo colonial, los procesos de esclavización, el sometimiento y el folklorismo. Es decir, la historia y la cultura de las personas de ascendencia africana son dominadas por las imágenes de la danza, la música, “la alegría”, la colonización, discursos del azotamiento, la explotación, servidumbre, “esclavitud”, dominación y el sometimiento. “La escuela, a lo largo de la historia, ha sido la responsable de la generación y transmisión de ideas y prácticas racistas. Los textos o manuales escolares constituyen uno de los instrumentos para la

reproducción de la dominación” (Soler Castillo, 2008, pag. 654). De allí, la necesidad de procesos formativos que escudriñen, relieven y transformen el pensamiento del profesorado, propendiendo por unas prácticas pedagógicas que trasciendan la subalternización, trivialización, folklorización, ocultamiento, y tergiversación de la afrodescendencia como campo de formación profesional. “Algunos ironizan y hablan de una pedagogía *cuscus*. Las culturas, encerradas en descripciones intemporales y estadísticas, vaciadas de su dinámica, y sometidas a una coherencia a posteriori y, a menudo, <naturalizadas>, se han quedado exangües a fuerza de generalizaciones abusivas, descontextualizaciones y anacronismos” (Abdallah-Preteuille, 2001, pág. 60).

Las ideas, “imaginarios”, creencias y discursos están permeados por su experiencia escolar, más específicamente en la manera como fueron representados los pueblos indígenas y comunidades de ascendencia africana en los libros de textos empleados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, llama la atención que estos argumentos no se consoliden como líneas centrales para cuestionar, re-configurar, transformar y fortalecer la formación de maestros y maestras. “Esto tiene que ver más con la asociación pues diría Freud en los libros de texto con los que fuimos formados, al menos mi generación fue formada por muchos de esos libros textos...mm... cuando se habla de los grupos indígenas se habla de las etnias” (Entrevista a docente universitario). En el contexto de la formación de maestros y maestras la revisión crítica de los discursos de textos escolares, el texto universitario y la iniciación de líneas críticas, analíticas, transformativas, alternativas, creativas e imaginativas en la creación de textos y material didáctico y pedagógico en clave afrodescendiente resulta inaplazable. En breve, además de formar un sujeto maestro crítico y analítico del discurso del textos escolar

y universitario, es necesario fortalecer los procesos escriturales, imaginativos y creativos del maestro en clave afrodescendiente.

De acuerdo con a los planteamientos del profesorado y profesorado en formación la discriminación racial, estereotipos y prejuicios raciales están relacionados en gran medida con los textos escolares como mediadores del aprendizaje en las aulas de clase en la secundaria. En el caso del profesorado en formación, “los textos escolares por lo general ilustran la imagen de los medios para representar en la historia que los negros llegaron de África. Pero se están quedando ahí, solo muestran imágenes de esclavitud, de marginación o para demostrar trajes típicos o subcultura pero termina uno el bachillerato y siempre muestran esa historia (Grupo Focal de Discusión Maestros en Formación: seminario Gestión y cultura escolar 2012-2). Los textos escolares, por tanto, no logran escudriñar la historia pre-colonial africana, menos auscultar el lugar histórico en los momentos de la colonización, esclavización y explotación de las y los africanos y sus descendientes, y muestran en la actualidad una historia anquilosada, historia congelada de las y los afrodescendientes. De este modo, “el bloque de ilustraciones que se presenta en los textos escolares está básicamente asociado con las cadenas, los grilletes y el comercio humano (trata trasatlántica), en tanto estereotipos sociales de la situación histórica mencionada” (Mena García, 2006, pág. 7). Esto explica el vínculo directo cuando se indaga por la afrodescendencia y el vínculo directo con la “esclavitud”, “la deshumanización”, “la dominación”, y el “sometimiento”, a diferencia del discurso de la esclavización, resistencias, luchas, el apalencamiento, y las luchas por las reivindicaciones del ser afrodescendiente.

Al mismo tiempo que se reproduce un discurso histórico rígido y congelado de la afrodescendencia, los textos escolares expresan “el lugar del folklorismo afrodescendiente”. El discurso que sitúa

la historia afrodescendiente “a los aportes “culturales-fashion y a la danza”, desvinculando éstos de toda significación libertaria, revolucionaria, intelectual y construcciones intelectuales en los tiempos precoloniales, coloniales y de reconstrucción del ser afrodescendiente en las Américas y en el universo. Así, se evidencia una fuerza de la meta-representación social, no solo invisibilización. Por el contrario, hay aparatosa visibilización asociada a ideologías y discursos para la naturalización y distorsión de los lugares para la afrodescendencia en la sociedad: la dominación y el menor. Asimismo, tales discursos e imaginarios configuran en los sujetos, de acuerdo a la apropiación que éstos hacen de ellos, conductas y comportamientos hacia las personas de ascendencia africana. Pues, las representaciones sociales dominan los comportamientos hacia objetos y/o sujetos, grupos humanos, los textos escolares construyen subjetividades.

Los textos escolares muestran estereotipos y convierten en objeto la afrodescendencia, cuando se define ésta como un concepto fosilizado o esencialista, cuando se dice “lo que hacen los afrodescendientes”, “lo que conocen”, o “sus formas de comportamientos son”. Tales discursos deshumanizan, naturalizan “comportamientos” y “otorgan cualidades o incapacidades”, excluyen la diversidad afrodescendiente, monoculturizan la afrodescendencia, sesgan y congelan la vida, las prácticas culturales, filosofías, territorialidades, cosmogonías, espiritualidades, historias. En últimas, hacen de la afrodescendencia algo insignificante y de pocas complejidades.

En el texto escolar, se encuentra una posibilidad de contestación para una formación horizontal y sobreponerse a meta-representación social cosificante de la afrodescendencia, la mono-representación, para de esta manera; construir una sociedad más equitativa e igualitaria basada en la horizontalidad en las relaciones entre etnicidades, culturas, ideologías, saberes, poderes. Desde

otro punto de vista, es de cuestionar la “objetividad” y “subjetividad” con la cual se elabora el texto escolar, particularmente cuando se hace referencia a la afrodescendencia. Asimismo, esclarecer cual es la relación que se establece entre textos y el discurso escolar, con el poder, la relación saber-verdad y la economía, pues para el profesorado en formación es llamativa esta relación.

El discurso de “los otros” y del “reconocimiento”, según lo manifiestan futuros maestros, encubren lenguajes que son necesarios develar, puesto que estos configuran concepciones sobre “un nosotros” y “los otros”. En este sentido, se puede plantear que los textos escolares se relacionan con las construcciones de hegemonías para unos (nosotros, mestizos) y la necesidad de ser “reconocidos” en “los otros” (afrodescendientes). Empero, es el nosotros mestizo que debe “reconocer” a “los otros afrodescendientes. No opera en el caso contrario. Entonces, los textos escolares evidencian relaciones verticales y una renuncia a la horizontalidad en las relaciones humanas, culturales, étnicas, sociales. Los otros en este contexto, se construyen como “un carente no solo en lo material sino también en el orden cultural, afectivo, intelectual y moral (Sagastizábal, 2004, pág. 23). “A nosotros nos llamó mucho la atención como todos esos discursos “de los otros” y “vamos a reconocerlos”... ¿Cómo los vamos a reconocer? Pues sería muy difícil y ahí vale mucho la pena pensar que en el carácter del lenguaje y las teorías usadas se instalan concepciones sobre nosotros mismos, que legitimamos como verdad y sobre cada uno de esas culturas” (Grupo Focal de Discusión Maestros en Formación: seminario Gestión y cultura escolar 2012-2).

A través de los textos escolares y universitarios no solo se distorsiona la historia de las comunidades de ascendencia africana, sino que se naturalizan los hechos ignominiosos de la colonización y la esclavización. Tal naturalización (los españoles trajeron” y

distorsión intencionada de la historia (es un hecho real, verdad). La mono-historia para la construcción de “el otro” y “los otros”. La historia moderno-racial. En este sentido, “el alumno carenciado es visto como un desposeído, al que la educación y la escuela deben enseñarle “todo”, ignorando y desvalorizando el capital cultural que el niño ha incorporado en su socialización primaria” (Sagastizábal, 2004, pág. 23). En el caso de la afrodescendencia, se construye un lugar que no alcanza lo periférico, sino que se presenta en forma de suprarepresentación. “Ya se trate de relaciones étnicas, inter-raciales o intergrupales, o bien de juicios sociales, no faltan los ejemplos en que la imagen, la palabra bastan para inmovilizar al otro en un status de naturaleza. Esto es lo que produce la biologización de lo social cuando transforma diferenciaciones sociales en diferencias de ser” (Jodelet, 1984, pág. 485).

La racialización del territorio es otra característica de los textos escolares en Colombia. Es decir, la concreción de las ideas, concepciones, ideologías y discursos occidentalistas, andino-céntricos, racistas, sexistas, homófobos y xenófobos en torno a una etnicidad, “raza” y territorialidad. En los textos escolares se logra evidenciar el discurso que cuando se hace referencia a las comunidades afrodescendientes e indígenas, estos no trascienden de la ubicación geográfica; por tanto no permiten el acceso a las culturas constitutivas del país. Sin embargo, enfatiza en la pigmentocracia, el ascenso social vía contenido de melanina sobre la piel, pues “uno pocas veces ve en imágenes o textos escolares a personas de color, o sea totalmente negras”. Los textos escolares son una muestra de centralidad racial y racializadora. Estos “constituyen en dispositivos ideológicos del sistema educativo, pues tienen que ver directamente con los procesos de socialización” (Berstein en Cardoso Erlam, 2001, pág. 131). “Y siempre los textos de sociales están hablando de eso [...] Digamos

que los negros y los afros y en general las etnias desaparecen casi por completo del contexto y siempre se han ilustrado mas como prestigio. Eso es una problemática muy grande que tienen los textos escolares y es que uno muy pocas veces en imágenes o en los textos vea a alguien de color o sea negro totalmente. Siempre son morenitos así como oscuritos pero no hacen.. Y es como otra cosa y es que siempre cuando a uno le cuentan una cosa en un texto sea escolar o un libro de literatura siempre las cosas están como parciales entonces lo que les estoy contando pero yo se los estoy hablando de lo que yo soy, de lo que yo sé, de lo que yo opino y pues pocas veces uno encuentra como una generalización. Hay una cosa que es muy mareador con los textos de sociales y es que la descripción de los departamentos se hace referencia a poblaciones indígenas que habitan y a mestizos que avisan pero no se cuenta nada mas... no se cuenta su cultura, no se cuenta lo que hace, no se cuenta un montón de cosas que suceden en muchos departamentos y simplemente se dicen son mestizos o son afrodescendientes” (Grupo Focal de Discusión Maestros en Formación: seminario Gestión y cultura escolar 2012-2).

El sistema educativo y la escuela fueron el vehículo para desarrollar la cultura y la identidad nacional, de la cual se excluía radicalmente a los pueblos aborígenes y afrodescendientes (para el caso del afro-descendiente se configuró un discurso que lo situó como extranjero y no constitutivo de la edificación nacionalidad). Es decir, *el sistema de representación* de la nación no consideró la afrodescendencia como parte constitutiva. Bajo este propósito, la educación empezó a jugar un papel importante en términos de la promoción de los referentes e imaginarios para la construcción de la nación tales como: el territorio, la ley, la religión católica y la iconografía patriótica (Herrera, Pinilla Díaz, & Suaza, 2003). Sin embargo, en algunos caso se logra evidenciar otros puntos de las representaciones sociales sobre afrodescendencia, en los

cuales se evidencian imágenes y discurso vinculados con lugares más dignos, des-racializados, desintoxicados del estereotipo y el prejuicio racial, representaciones sociales históricas moderno-raciales. “La única parte donde uno va a ver el mestizo, al negro esclavizado es en los libros de historia pero en los otros libros yo he notado pues que se veían como iguales de hecho había una imagen muy interesante donde había una negra dándole una conferencia a un grupo de señores y todos eran blancos. O sea digamos que en los otros textos nunca es como subyugada la decisión del otro o sea de alguien que viene de otra raza sino que simplemente pues eso es aparente” (Grupo Focal de Discusión Maestros en Formación: seminario Gestión y cultura escolar 2012-2).

Asimismo, se muestran en los videos “el sufrimiento africano” y su descendencia en el momento de las décadas de la segregación racial y el apartheid en los Estados Unidos de América. En definitiva, los episodios de resistencia cultural, política, económica y social de las personas de ascendencia africana son totalmente disipados de los textos escolares configurando la meta-representación social. La representación social de la ausencia que marca la continuidad del discurso racializado y deshumanizante. La raza del texto. “La lógica racial opera a través de la organización estructural e ideológica de la educación, en los libros de texto, en la distribución de los recursos, etcétera” (McCarthy, 1994, pág. 24). Pero la naturalización de la representación social de ausencia de la afrodescendencia en textos escolares puede tener un vínculo con el discurso que sitúa a la afrodescendencia en el lugar de “minorías” y a la población blanco-mestiza como “mayoría”; asimismo, el rol del sujeto y su construcción socio-cognitiva. Entonces, la ausencia o reducción es apenas “entendible”. “Yo digo personalmente que en ese sentido la raza

blanca es predominante porque acá en América latina somos más los mestizos que los negros entonces es entendible [...] No es que sean como borrados de los otros textos, no es que sean borrados del todo pues aparecen pocos pero no son subyugados pues ni son vistos como los malos” (Grupo Focal de Discusión Maestros en Formación: seminario Gestión y cultura escolar 2012-2).

Otro punto en cuestión es la autoridad del maestro en relación con los textos escolares. Es el maestro o la maestra quien en gran medida define qué libro, revista, periódico, video, película, documental, imagen y, por tanto, qué discurso e ideología leer y observar. En la escuela, generalmente, estudiantes, madres y padres de familia tienen un rol pasivo en relación con la construcción curricular, planes de estudios, programas, pensum. Como lo ratifican el profesorado en formación cuando se hacía referencia a los textos escolares: “la autoridad es el profesor, el profesor tiene el poder [...] la historia la tiene el profesor o sea que el profesor tiene la última palabra (Grupo Focal de Discusión Maestros en Formación: seminario Gestión y cultura escolar 2012-2).

La distorsión, fracturación y congelamiento histórico fisuran la historicidad en momentos, construyen historias para posicionar el “no sujeto”, “el otro” y finalmente, *congelan la historia*. La historia es un pasado anquilosado con centralidad en la mirada occidental, en el cual no hay construcciones propias de estas comunidades para la humanidad y no es posible un presente; pues la historia es “una sola”, “universal” y estática. En este sentido, cuando se posiciona un “no sujeto”, se invalida toda posibilidad de construcción social, política, cultural y económica. Por tanto, no es posible la mirada del afro intelectual, política, libertaria y menos una tradición intelectualidad afrodescendiente en textos

escolares, por ejemplo. “Los libros de texto vienen a ser los encargados de tratar de conseguir la uniformidad en el interior del sistema educativo, a la vez contribuyen a definir la realidad desde una óptica acorde con los intereses de los grupos dominantes de cada sociedad. Por consiguiente, un análisis de sus contenidos nos permite ver también cuales son esos intereses, ya que lo normal no es que la realidad vaya con las etiquetas por delante, sino que la adoctrinación (sic) siempre es más eficaz cuanto más disimulada. Desvelar (sic) qué es lo que dicen y lo que omiten los libros con los que obligatoriamente entran en contacto los alumnos y las alumnas, cuáles son los estereotipos y distorsiones de la realidad que promueven, de quiénes se hable y qué colectivos no existen, etc; son preguntas a las que numerosas investigadoras e investigadores tratan de hallarle respuesta” (Torres, 2003, pág. 99).

Los textos escolares pueden convertirse en herramienta de investigación del profesorado en el aula. El rol creativo, imaginativo y analítico de las y los maestros hacen del los textos escolares herramientas, dispositivos y/o mediadores de la educación herramientas para forjar en las y los estudiantes el pensamiento crítico y analítico, en pro de las relaciones horizontales desde la escuela. “El evidenciar de cualquier forma de racismo, xenofobia, dominación, y segregación que circule en la escuela y en especial en los libros de texto es también un ejercicio pedagógico de compromiso social y resistencia política que pueden ejercer los educadores para enfrentar en las aulas de clase las prácticas discursivas hegemónicas y no aceptar desde la ignorancia cómplice la pretendida neutralidad de los textos escolares y los discursos de la ciencia” (Soler Castillo, 2009, pág. 122).

Las representaciones sociales descendentes en relación con la afrodescendencia además de deshumanizar, deshistorizar,

distorsionar, anquilosar y re-escribir la historia de las comunidades y pueblos de ascendencia africana, niega la historia de la población mestiza, pues la historia africana y su descendencia constituyen la historia mestiza, occidentalizada en las Américas. En este sentido, desde los procesos pedagógicos y formativos se hace necesario desentrañar la africanía del mestizaje. Es auscultar los arraigos culturales, sociales, políticos y prácticas económicas construidas en el encuentro de los tres universos: el africano, el americano y el europeo. De este modo, las y los sujetos durante la vida escolar deconstruyen la idea de construir el mío-otro, puesto que permiten al sujeto descubrirse en la complejidad de ser: revisitar las culturas, historias, saberes, prácticas que le constituyen. Además, se logra posicionar la continuidad del discurso y las prácticas pedagógicas racializantes; por consiguiente, relaciones y prácticas sociales desiguales, racistas y excluyentes en la sociedad. Por consiguiente, escudriñar la historicidad y la cultura mestiza es abrir la americanidad y confrontar la auto-representación de la superioridad de unos sujetos sobre otros. Pues el mestizo y europeo, representado bajo la ilusión de superioridad, se hacen consciente de su constitución multicultural y compleja. En la construcción de “el mío-otro”, hay una mediación de superioridad, la cual establece “el nosotros”, “el ostentoso superior”, como medida rasera para aprobar y/o “reconocer” “el otro”, “inferiorizado”. En este sentido, las representaciones sociales que afirman rasgos y características físicas, epistémicas, sociales, culturales, políticas, y económicas “positivas” de “los otros”, devienen de una relación directa con el “el ostentoso de la superioridad”. Entonces, representar a las mujeres de ascendencia africana, mujeres choconas, como “guerreras”, “echadas pa’ adelante”, es posible si y solo si se advierte que “tienen un parecido con las mujeres antioqueñas”. La construcción del “otro”, se percibe como la dificultad del ser para reconocer las diferencias y las diversidades humanas, se percibe una incapacidad para reconocer al sujeto desde su

particularidad, sino desde mi preformación. Entonces, se nombra a las personas desde la colectividad y no desde su lugar como persona o sujeto, sino desde el lugar del “nosotros” y en relación con éste. “La representación de lo otro se ha dado a partir de las formas de estabilización o “narrativas de estabilización y codificación” epistemológica, política y económica. En la situación de representar a los pueblos del tercer mundo, los europeos han condicionado la producción y modelación del lenguaje y, en ese marco, los idearios políticos, epistémicos, económicos, raciales y religiosos, entre otros, no advertían sobre las problemáticas que se escondían en lo que hoy ha sido llamado colonialidad de poder y de saber, en tanto patrón que alimenta en la contemporaneidad los lenguajes racializados de inferiorización y distanciamiento existentes entre los pueblos” (Villa Amaya & Villa Amaya, 2008, pág. 9).

Las representaciones sociales son “imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos” (Jodelet, 1984, pág. 472). En este sentido, el profesorado y la escuela hoy deben propender por posicionar discursos, imágenes e imaginarios en relación con la afrodescendencia desde un orden mucho más complejo, “objetivo”, y profundo. Además, impulsar el desbordamiento de las ideologías, discursos y representaciones sociales descendentes desde la contestación. Confrontar, criticar, analizar e incorporar representaciones sociales ascendentes, que posibilitan la horizontalidad en la educación y en la escuela, por consiguiente una sociedad más igualitaria, equitativa y plurales. Es trascender de la historia hegemónica, racializante, occidentalista, jerárquica y moderno-racial. No es responsabilidad solo para la escuela, maestros y maestras pero sus roles deben ser ejemplares. “Las instituciones escolares desempeñan un

papel destacado en el proceso de convertir en visible la realidad; facilitan el que determinados acontecimientos, objetos y personas cobren existencia y se incorporen a la memoria de la humanidad; coadyuvan, junto con otras instituciones y con los medios de comunicación de masas, a la creación y definición de realidades, de acontecimientos y personajes, con sus correspondientes valores y significados. De ahí la importancia de las investigaciones que tratan de facilitar la disección de las parcelas y, a veces pizcas de la vida que muestran los manuales escolares” (Torres, 2013, págs. 99-100).

1.3.1 Medios de comunicación

Los medios de comunicación y las tecnologías han venido ejercitando y reinventándose como dispositivos de “educación”, formador de conciencias y construcción de ciudadanías y/o no-ciudadanías. “La escuela está eclipsada por el poder omnipresente de la televisión con sus emisiones mundiales por cable, por la inmediatez de su formación, por acercar lo lejano al instante, por la facilidad y lo atrayente de lo visual y audiovisual” (Pozner de Weinberg, 1995, pág. 17). Hoy, en los tiempos del *intercambio desapacible*: los procesos de globalización de la información, la tecnología actualízate⁴⁰ y/o tecnología desechable, las economías y el conocimiento, y sobremanera la globalización cultura, los medios de comunicación y las tecnologías ejercen gran influjo en los procesos de configuración y reorganización de las representaciones sociales; por consiguiente, la reinención de relaciones y prácticas sociales. “A pesar de este papel omnipresente de la educación, en las sociedades mediatizadas

40 La abundancia de medios tecnológicos para la imposición de la cultura del consumo acelerado y lo desechable. Ésta configura modelos que dinamizan la radicalización de las brechas sociales y la inequidad; en este sentido, sede constantemente al fortalecimiento de las economías capitalistas, neoliberalismo, etc.

contemporáneas gran parte de la tarea de la familia, de la iglesia y de la escuela ha sido asumida por los medios masivos de comunicación como institución” (Van Dijk, 2006, pág. 236). En este sentido, las representaciones sociales sobre las culturas afros, el continente africano, las personas de esta ascendencia y/o afrodiáspóricas, la afrodescendencia, están ligadas a las imágenes y discursos que se difunden en la televisión, el cine, la radio, revistas, periódicos, mensajes publicitarios, redes sociales, buscadores. Además, las representaciones sociales sobre las culturas, la historia, los hombres y mujeres afrodescendientes tienden, también, a la “animalización”. Es decir, a través de los medios de comunicación; incluidas redes sociales y los medios electrónicos, difunden discursos e imágenes que vinculan el ser afrodescendiente y la afrodescendencia con animales, lo primitivo, la vida salvaje y las pre-culturas, personas y culturas inconclusas; recurriendo generalmente a la relación “biologicista racialista” del color de la piel de las y los afrodescendientes y “el color del animal”. “En estos días yo le decía a una familiar que está en la casa, eh estábamos viendo esa novela de ese programa de Umaña, en donde carajos esta Umaña de Caracol, y vos ves que al policía al negrito, hay uno negro y uno blanquito que trabajan en la comisaria. Al negrito le dicen golero y golero se le dice al gallinazo en la costa; entonces se asocia el negro el gallinazo al chamao porque es negro” (Entrevista a directiva docente universitario).

Empero, tales representaciones sociales sobre las y los afrodescendientes se reproducen en la escuela. “*Los estudiantes empiezan a nombrar a los niños y niñas afrodescendientes al igual que en la televisión*” (Entrevista a docente). Aquí, se confirma que las y los estudiantes de ascendencia africana, viven un bullying, en la escuela por su condición “étnico-racial”, en otras palabras se expresa la discriminación racial y se potencia el racismo en la escuela. De estas afirmaciones se puede colegir que, la salud

mental de estos y estas estudiantes se encuentra en riesgo. Sin embargo, los medios de comunicación a través de la televisión, las películas, muestran un “viraje” de la representación social de la afrodescendencia. Ahora se representan éstas personas, en el cine estadounidense sobre todo, desde la aristocracia y su mirada frente a “blancos pobres”. El recreo de la representación social sobre la afrodescendencia. Desde esta perspectiva la afrodescendencia tiende a ser “puesta” en lugares de show y diversión; pero la noción de recreo tiene que ver con la agencia “subterránea”, juego racial, de los medios de comunicación y sus iconificadores, que reconfiguran discursos, relaciones y prácticas socioculturales y políticas que de alguna manera tienden a posicionar odios raciales, “nuevas estereotipias”, y la radicalización del racismo y las discriminaciones raciales. Sobre todo, culpabiliza a las y los sujetos racializados situándolos en el lugar de victimarios. La representación social a través de los medios, en este sentido, pretende *el lavado de la culpa del racismo blanco* y agudiza la superposición desde un *juego racial*. “Las películas ahora también muestran un... hay ahora un viraje del cine norteamericano [...] Entonces, como están mostrando ahora, un cine donde familias aristocráticas afro, con todo el dinero del mundo, con todo como era la cuestión cultural, como representaban las hijas en edades de casarse a los otros, y como entonces, una segregación grandísima que impedía que cualquier mujer hija de rico afro, podía ser novia de un blanco [...] entonces, ya son los mas, los mas poderosos, cuando lo que estamos buscando es que, bueno, hombro con hombro pues, codo con codo” (Entrevista a directiva docente universitaria).

La televisión, el cine, la radio, las redes sociales, revistas, magazines, periódicos, grafitis y textos escolares refuerzan los

regionalismos y nacionalismos y estos a su vez construyen y reconstruyen prácticas y relaciones prejuiciadas, estereotipadas, segregacionismos, racialistas, y discriminatorias radicales. "Television and popular culture are used to make the Eurocentric canon seem more relevant" (Giroux, 1993, pág. 5). En este orden de ideas, las representaciones sociales georacialistas y regionalistas se han convertido en una fuente económica para un grupo élite del país. La naturalización de las representaciones sociales, la supra-representación social de la afrodescendencia es tal que constituye una fuente efectiva de hacer capital. "Hay inclusive los prejuicios regionales, que a los medios de comunicación les cae perfecto para hacer plata: Que la guerra de las regiones. Los paisas contra los costeños y los cachacos (Entrevista a docente universitario). En este sentido, "el capital se vuelve imagen" (Osorio y Rodríguez, 2010, pág. 72) Conjuntamente, potencia conductas, comportamientos, valores y formas de entender la nacionalidad colombiana que no facilitan en los espectadores la comprensión de las diferencias como elementos constitutivos y enriquecedores de la colombianidad, sino que hace de las diferencias culturales, sociales, lingüísticas, económicas y territoriales objetos de disputa para fortalecer imaginarios y representaciones en dos dimensiones: perdedores y ganadores, de poderosos y débiles, etc.

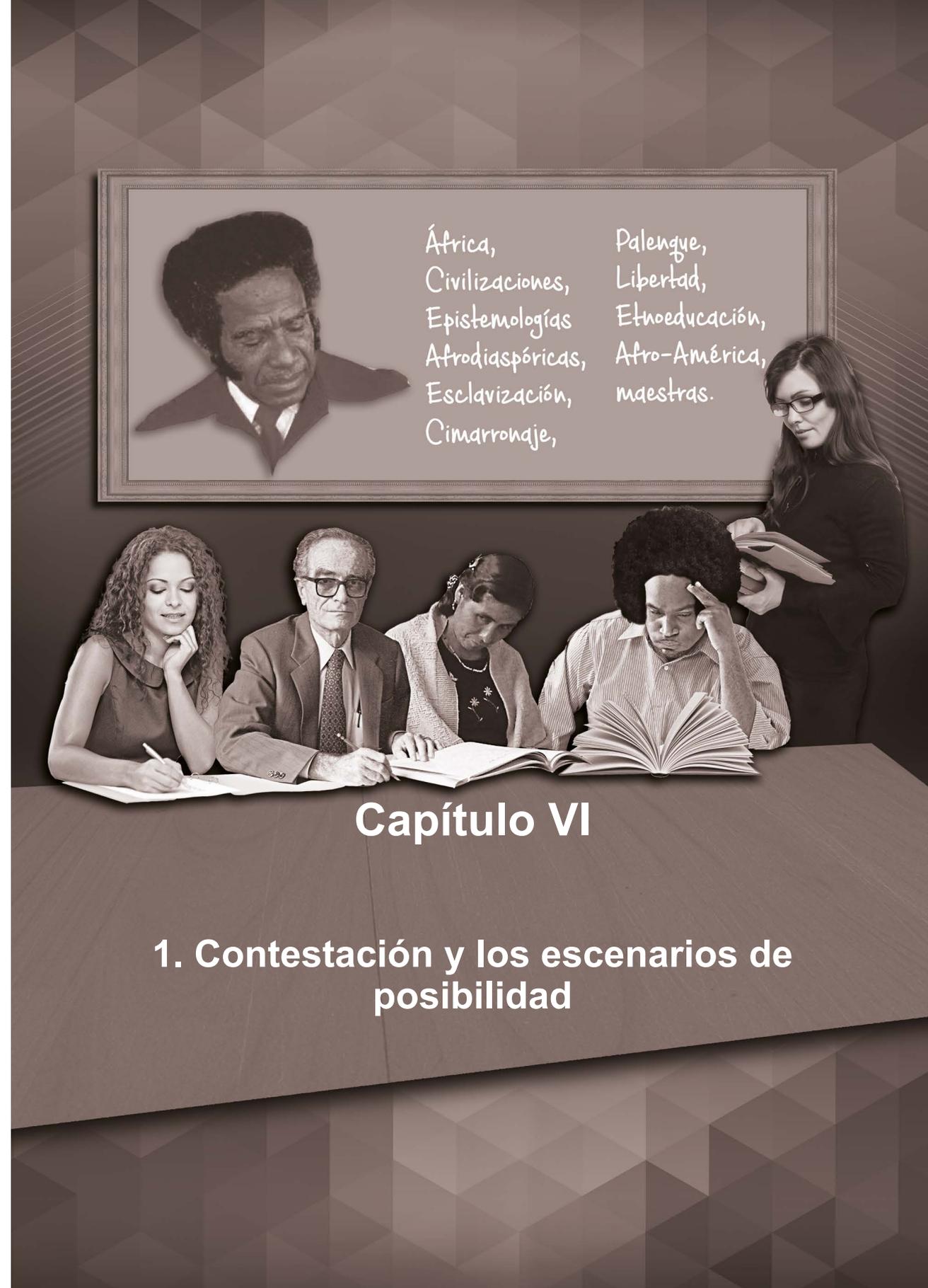
Los textos escolares en el escenario escolar son los medios de comunicación por excelencia. De acuerdo a los planteamientos de los maestros y maestras, estos dan fijeza a las supra-representaciones sociales sobre la afrodescendencia. Es decir, los discursos e imaginarios que subalternan, atomizan y deshumanizan la afrodescendencia que se reproducen en los textos escolares coinciden con aquellos difundidos a través de la televisión en películas y telenovelas. En este orden de ideas, los roles que ejercen las personas de ascendencia africana en la televisión son sobremanera roles de subalternización, serviles, "antagónicos", extras, "danza folklórica", dominación, ignorancia, analfabetismo.

La supra-representación social de la afrodescendencia en los medios de comunicación, tiene un comportamiento similar a los procesos de la transitoriedad, fugacidad y congelación de la afrodescendencia, y fortalecen el racismo del otro: la construcción del mí-o-tro. "Es una sociedad mediatizada en donde el problema no es tanto lo que muestran los medios, sino lo que invisibilizan" (Osorio y Rodríguez, 2010, pág. 72), una manera de reproducir el odio racial, subalternización y la violencia contra la afrodescendencia. "Bueno, lo que hicimos fue como lo que estábamos trabajando que me pareció como interesante exponerlo. Primero, se presenta África desde un sólo punto de vista, como África esclavizada; se desconoce el resto de su historia, u omitirla es negarla [...] Entonces en éste caso las ilustraciones que estamos viendo no son solamente de los textos escolares, sino también en el cine, la radio" (Grupo focal de discusión maestros y maestras en formación mestizos).

Sin embargo, el papel de los medios de comunicación no solo se reduce a la reproducción de un orden social descendente, configurado desde grandes elites. Las películas, documentales, revistas, periódicos y la radio, se han convertido en dispositivos, herramientas y estrategias pedagógicas y didácticas que juegan de agentes de representaciones sociales ascendentes. En otras palabras, agentes de los procesos y el punto de contestación de la representación que propicia escenarios de posibilidad para la formación horizontal. Particularmente "el cine y la pedagogía son posibilidad de un pensamiento de construcción de discurso libertario, discurso de razón, pero también de pasión, que confronta el orden existente, lo profana sobre cualquier expresión totalitaria y de negación al otro" (Osorio y Rodríguez, 2010, pág. 75).

Los eventos de racismo y discriminación en la formación de maestros y maestras son mediados por el cine reflexivo y la

profundización en desentrañar la condición maestro en relación con los escenarios de diversidad en la escuela y el conflicto que supone la interculturalidad. Asimismo, el cine en el escenario de la formación de maestros y maestras confronta y contesta las representaciones sociales construidas por el estudiantado y profesorado respecto a la afrodescendencia. Los medios de comunicación, entonces, no solo constituyen maquinas de reproducción del racismo y las discriminaciones, sino también se convierten en herramientas pedagógicas para la contestación de las representaciones sociales de la afrodescendencia. Pues, “solo los medios de masas, ya se trate de películas, informativos, anuncios, series televisivas, noticias o editoriales en prensa, tienen la capacidad para corregir el sesgo presente en la descripción de otros pueblos y minorías según se describen en los libros de texto” (Van Dijk, 2003, pág. 289). “Hay una cosa muy importante acá y es que cuando nosotros vemos también imágenes del maestro en el cine, vemos varias películas donde hay discriminación racial, cierto, donde el maestro es intervenido, donde la clase hace discriminación a nivel sexual, a nivel racial. Entonces eso los confronta mucho a ellos, para que se de la discusión, ¿que pasa ahí en el ser humano?, en el sujeto, cierto. Pero entonces, lo discuten a nivel de la película [...] Pero yo lo diría es porque ellos están mas es en un contexto de que ellos ven esas películas ellos no saben que fue el kukluxklan no tienen, no, no todavía no tienen como esa connotación histórica de que nosotros somos descendientes pues de los africanos, que tenemos nuestras raíces negras, o sea ellos no tienen esa connotación histórica, entonces apenas empiezan a formarlas, entonces sus representaciones son muy, muy de un conocimiento muy superficial” (Entrevista a docente universitario).



África,
Civilizaciones,
Epistemologías
Afrodiaspóricas,
Esclavización,
Cimarronaje,
Palenque,
Libertad,
Etnoeducación,
Afro-América,
maestras.

Capítulo VI

1. Contestación y los escenarios de posibilidad

1.1 Escenarios de posibilidad y aperturas epistemológicas

El escenario de la diversidad étnica, lingüística y cultural de Colombia sugiere transformaciones estructurales en las formas de comprender y desarrollar la organización, la política, la gestión y la cultura universitaria. En este sentido, la investigación propone para la Universidad de Antioquia apuntalar procesos formativos, investigativos, docentes y de extensión de la universidad que conciban de manera explícita en el proyecto educativo institucional, currículos, escuelas, facultades, departamentos, programas, grupos y semilleros de investigación, medios de difusión del conocimiento, discursos y prácticas pedagógicas conversaciones son las epistemologías afrodescendientes, gitanas y indígenas ancladas en perspectivas trans-culturales, trans-lingüísticas, trans-epistémicas y relaciones horizontales. Es decir, una universidad que trasgreda y desafíe decididamente el unísono del saber, la geo-racialización del conocimiento y el occidentalismo.

Las representaciones sociales sobre la afrodescendencia desde la perspectiva macro-política de la organización, la gestión y la cultura de la universidad se superponen a los procesos de serpenteo de agenciamiento y/o las representaciones sociales ascendentes actuales, proceso micropolítico de la organización universitaria. Por consiguiente, las transformaciones sustantivas de la universidad indican dar lugar a resistencias frontales, multidimensionales y propositivas entre las y los sujetos que constituyen la institución, para de esta manera posibilitar convenciones en pro de consolidar caminos hacia la pluriversidad. Esto implica la organización y consolidación de grupos de estudios y de investigación con perspectiva afrodescendiente y organizaciones afro-estudiantiles, que conversen con el

movimiento afrocolombiano en aras de articular agendas y propiciar espacios académicos institucionales; en los cuales se brinde hospitalidad a la afrodescendencia y otros lenguajes como epistemologías visibles de la formación universitaria.

La incorporación de la producción de conocimiento, significaciones y la intelectualidad afro debe sobrepasar de la formación de maestros y maestras a otros campos disciplinarios del conocimiento. Pues, la profesión docente es ejercida por profesionales de distintas áreas del conocimiento como ingenierías, sociología, abogados, contadores públicos, matemáticos y estadistas puros, filósofos, historiadores, médicos, etc. De igual modo, es importante mencionar que la complejidad de la afrodescendencia como campo epistémico, teórico y metodológico está en construcción y en reinvenición. Por consiguiente, es necesario impulsar indagaciones que por un lado complejicen y profundicen en los aportes epistémicos, teóricos, metodológicos y técnicos de la afrodescendencia a las mismas y de otro lado, articulen perspectivas etnoeducativas y estudios afrocolombianos a la formación en disciplinas como la filosofía, las matemáticas, el derecho, la sociología, la estadística, la contaduría. “Esta producción intelectual relegada, invisibilizada y descontada en las escuelas y universidades como parte de la colonización y opresión sistemática de los pueblos afros, es la que ahora debe organizar y nutrir los procesos etnoeducativos y orientar, como punto de partida, el proyecto intelectual, político y ético de la interculturalidad (Interculturalidad epistémica) [...] estos procesos no pueden limitarse a las escuelas; tienen que penetrar los espacios “académicos” de la universidad más allá de la formación docente, invadiendo así los silencios e ingresando en el diálogo de pensamiento, tanto de las ciencias sociales como de otros campos disciplinares” (Walsh, 2004, págs. 342-343).

Del mismo modo, los caminos hacia la pluriversidad demandan de directivos, el profesorado y los cuerpos colegiados un compromiso político, social, cultural, intelectual, académico y pedagógico con la afrodescendencia. En este orden de ideas, se hace posible configurar representaciones sociales e imaginarios sobre afrodescendencia ascendentes que promuevan prácticas, relaciones y discursos sociales horizontales, justos, pluralistas, dialogales, equitativas e igualitarias reconocedoras y valoradoras de las diferencias. Bajo esta lógica, es necesario un estudiantado, profesorado y directivos postmodernos que revise su propio discurso, crítico y analítico frente a las formas sociales y educativas subalternizadas, promotor de conversaciones desde, con y entre voces excluidas y sobre todo un intelectual desafiante de las relaciones jerárquicas y racializantes del poder y el conocimiento.

En este mismo orden de ideas, los hallazgos y resultados de la investigación conllevan a plantear que es necesario superar el implícito, la igualdad desenfrenada, el abstraccionismo y la fugacidad de la transversalidad en los métodos y enfoques de la formación de formadores en la Facultad de Educación. Pues, estos procesos representacionales descendentes dinamizan continuidades en discursos, relaciones y prácticas racializantes y hegemónicas en el profesorado en formación, posteriormente en la escuela y finalmente naturaliza prácticas y relaciones sociales: el círculo de la racialización. Es decir, la afrodescendencia y la diversidad étnico-cultural deberían convertirse en elementos epistemológicos visibles del currículo, los discursos y prácticas pedagógicas en la formación del profesorado y dejar de ser el supuesto del lenguaje institucional para incorporar procesos formativos de maestros y maestras aprendices de las diversidades humanas. El profesorado como sujetos aprendices sociales, culturales y políticos, personas que se construyen desde su ser y quehacer pedagógico en maestros de la contestación de

agenciamiento y/o *anfibios culturales* en el sentido en que plantea Mockus (1994): En contextos culturales diversos rigen sistemas de reglas diversos. “Anfibio cultural” es quien se desenvuelve solventemente en diversos contextos y al mismo tiempo posibilita una comunicación fértil entre ellos, es decir transporta fragmentos de verdad (o de moralidad) de un contexto a otro. Esa solvencia del anfibio cultural-capaz de obedecer a sistemas de reglas distintos en tiempos y en contextos diversos- hace que él deba ser un “camaleón”. Por otro lado, el anfibio debe tener la capacidad de generar comunicación entre los diversos medios y tradiciones con los cuales entra en contacto. El anfibio cultural tiene que entender y traducir y comunicar aunque sea fragmentariamente saberes y pautas morales (pág. 127).

Los procesos de formación del profesorado como *anfibios culturales* demandan a la Facultad de Educación abrir y afianzar programas, cursos, seminarios, grupos y líneas de investigación desde perspectivas epistemológicas afrodescendientes que produzcan conocimiento en educación y pedagogía ancladas en perspectivas afrodescendientes. En este sentido, orientar procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación que permitan auscultar y develar desde la historicidad de la práctica y discurso pedagógico en Colombia, las construcciones y aportes afrodescendientes a la pedagogía y la escuela colombiana. Además, fortalecer un movimiento de maestros creativos, reflexivos e intelectuales que diversifiquen las formas de entender la didáctica y las disciplinas en clave de la diversidad étnica, cultural y lingüística.

En este mismo sentido, escudriñar desde procesos investigativos y formativos las formas de gestión y organización escolar en contextos afrodescendientes, que permitan situar formas alternativas, complejas y profundas de comprender la escuela, las

otras escuelas, otras educaciones, la producción de conocimiento y los saberes en el sistema educativo colombiano. Además, adelantar acciones que estén articuladas a las reivindicaciones, identidades culturales y el fortalecimiento de políticas, culturales, sociales y económicas de las comunidades; por consiguiente, aportar a la praxis de los postulados normativos sobre la diversidad étnica y cultural, y su integración significativa a los procesos educativos del país. Empero, estas articulaciones y re-estructuraciones en la formación de maestros y maestras debe fundamentarse en procesos dialogales horizontales. Es decir, la formulación de programas y cursos deben partir de conversaciones e interacciones armónicas con las comunidades, intelectuales, activistas, consejos comunitarios, organizaciones y estudiantes afrodescendientes; en las cuales no se superponga el poder institucional, sino bajo un equilibrio en las relaciones.

De igual manera, las representaciones sociales ascendentes que impulsan la contestación de agenciamiento o el serpenteo, a propósito de su fugacidad, deben articularse y formar grupos de intereses académicos e ideológicos que pongan sobre el tapete discusiones académicas y políticas en relación con la afrodescendencia en la formación de maestros y maestras. Las experiencias etnoeducativas y etnopedagógicas ancladas en epistemologías afros deben iniciar procesos conversacionales en los contextos de formación del profesorado y articuladas a los trabajos comunitarios afrodescendientes y las instituciones educativas de educación básica primaria, secundaria y media fundamentados en la criticidad, análisis y en la producción de escenarios de posibilidades epistemológicas, pedagógicas, didácticas, otras. En otras palabras, la Facultad de Educación debe implementar acciones investigativas, pedagógicas de extensión y formativas con vínculos directos de encuentro entre

la formación del profesorado, las comunidades y las prácticas y discursos pedagógicos en los escenarios escolares. “Esto equivale a reconocer que la teoría curricular puede contemplarse como la producción de formas de discurso que surgen a partir de lugares sociales específicos y que, mientras los universitarios teorizan a partir de un lugar específico, los profesores, administradores y otras personas implicadas en tareas educativas en las escuelas públicas teorizan a partir de diferentes contextos, todos ellos igualmente importantes. Estos diferentes lugares originan diversas formas de elaboración teórica y de práctica. Cada una de estas diferentes esferas institucionales proporciona puntos de vistas críticos diversos acerca de los problemas de la producción curricular y de la enseñanza escolar, y lo hacen a partir de las particularidades históricas y sociales que dotan de sentido a esas mismas instituciones. La cuestión clave es cómo se pueden conectar estas formas de producción teórica y de práctica dentro de un proyecto común informado por los lenguajes de la crítica y la posibilidad” (Giroux, 1997, pág. 186-187).

universidad no son las instituciones que determinan las transformaciones sociales, políticas, culturales y económicas en perspectiva del reconocimiento y valoración de la pluriétnicidad, el plurilingüismo y la multiculturalidad, éstas juegan un rol fundamental en el tránsito de las representaciones sociales descendentes a las representaciones sociales ascendentes y su desarrollo en los planos de las relaciones y prácticas sociales en torno a la afrodescendencia. Es decir, la traslación de la sociedad mono-cultural, mono-epistémica, mono-religiosa, eurocéntrica, andino-céntrica, monolingüe y geo-racializada a la sociedad plural, trans-epistémica, diversa, plurilingüe y laica, tiene un vínculo directo con las transformaciones estructurales de los discursos escolares, las universidades, las formas de concebir y

producir el conocimiento y los procesos de formación de maestros y maestras. La escuela, el profesorado y la universidad como referentes, autoridades y modelos de saber, poder y del deber ser contestados, siguen siendo líderes en los procesos formación, transformación y/o reproducción del tipo de valores, significados, semánticas, símbolos, saberes, conocimientos, ideologías, y prácticas sociales trazadas por las sociedades. Entonces, las instituciones y sujetos mencionados son los encargados de formar los ciudadanos y ciudadanas que requiere el país y el mundo, hoy, en el marco del reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística. “Una educación multicultural y plurilingüística debe contemplarse como un instrumento más al servicio de una política de mayor alcance destinada a dismantelar todas las situaciones de racismo. El racismo, recordemos, es un producto social, no es algo inherente a la naturaleza biológica de las personas. Una política educativa de este tipo necesitaría ir acompañada además de medidas en otras esferas de la sociedad, en la económica y en la política” (Torres, 2003, pag. 175). La formación en la horizontalidad y en perspectiva afrodiaspórica evoca la ley dinámica de la cultura, la modificación: “todos los conocimientos adquiridos por la actividad cultural, pueden y son modificados al transmitirse de unos individuos a otros [...] Este principio se basa en la creatividad inalienable del hombre [...] Los hombres están siempre transformando su cultura” (Zapata, 2014, pág. 84).

Conclusiones

La historia de la educación, la escuela y la universidad colombiana está atravesada por el racialismo y el racismo. La cultura y la política educativa que han guiado la educación en el país han sido históricamente permeadas por las relaciones, percepciones, concepciones, imaginarios, discursos e ideologías racistas y racialistas en relación con la afrodescendencia. En este sentido, las representaciones sociales en torno a la afrodescendencia han dado lugar a diversas prácticas sociales en el escenario escolar, universitario y en la sociedad, que van del racismo radical y el racismo encrucijado. El racismo radical es aquel que excluía de manera frontal de los claustros educativos a las personas de ascendencia africana de Colombia y radicaliza el imaginario de la afrodescendencia como marco no epistémico, intelectual, político, histórico, cultural y social posible. Desde otro punto de vista, el racismo encrucijado se presenta como “camaleón”; adapta sus lenguajes e “incluye” la afrodescendencia en el sistema educativo y en su estructura profunda y de manera encubierta agencia la subalternidad imaginaria epistémica, política, social y cultural afrodescendiente. Es decir, la universidad y el sistema educativo en general, reproducen y construyen un lugar de no-lugar para la afrodescendencia en un entrecruce del campo del saber, los universos epistémicos para sustentar y dar continuidad a los universos sociales. De esta manera, las prácticas y discursos pedagógicos son instrumentalizados desde la monocultura, el unísono del saber, el eurocentrismo, y el andino-centralismo para soportar, renovar o instalar la ideología racista.

En este orden de ideas, los currículos universitarios y los procesos de formación del profesorado están caracterizados por

el unísono del saber. Aunque es necesario advertir que este marco epistemológico, cultural, social, económico y político de la universidad vive procesos de rearticulación, reconfiguración y de resistencias en los procesos formativos en cuanto a las epistemologías, la organización, la cultura y la política universitaria que le fundamentan. Es decir, el unísono del saber contestado. De este modo, la complejidad ideológica, epistémica, cultural, social, económica y política de las y los sujetos universitarios da lugar tanto a la reproducción de imaginarios, representaciones sociales, políticas y culturas hegemónicas, racializadas y racializantes, como a escenarios de contestación y transformación de tales representaciones sociales sobre un objeto, objeto epistémico, sujeto y/o colectivos humanos.

Por consiguiente, hacer referencia a las representaciones sociales en relación con la afrodescendencia en el contexto de la formación del profesorado es adentrarnos a un texto de disputa. Un campo de tensión, en el cual las y los sujetos universitarios consolidan, acomodan y deconstruyen las representaciones sociales en torno a la afrodescendencia. La construcción de significados, ideas, imaginarios, discursos, relaciones y prácticas sociales, pedagógicas, formativas y formativas vinculados con la afrodescendencia modelan en contextos de representación descendente y ascendente. En este orden de ideas, las posibilidades de la formación horizontal emergen a partir de encuentros y desencuentros de fuerzas epistémicas, académicas, intelectuales, ideológicas, sociales, económicas, políticas y culturales. Por tanto, las representaciones sociales sobre afrodescendencia no se conciben como procesos lineales de reproducción. En otras palabras, las representaciones sociales sobre afrodescendencia construidas históricamente por los y las docentes afectan o preforman las representaciones sociales de las y los estudiantes

en torno a la afrodescendencia, pero no la determinan. Las y los sujetos son constructores de sentido, significados y lenguajes desde la experiencia propia, por tanto, representan la afrodescendencia y hay lugar para la representación en contraste.

En la actualidad, se encuentra en un escenario normativo educativo que renuncia al racismo radical, pero que se configura como racismo encrucijado, entendido como la acomodación. Es decir, se diluye el discurso y la ideología radical racial de la “ilusa superioridad o superioridad imaginaria”, la cual sustentaba imaginarios y representaciones sociales que hacían del sujeto europeo y/o mestizo como superiores a los sujetos de ascendencia africana e indígena, para dar lugar a la formalidad de la “igualdad” en las instituciones educativas y la sociedad. Bajo esta lógica, los discursos, concepciones e imaginarios de las diversidades, la pluralidad, la multiculturalidad, pluriethnicidad e interculturalidad abundan, en tanto los proyectos educativos institucionales no renuncian a tales concepciones. En este orden de ideas, las y los afrodescendientes antes objetivizados, convertidos en cosas, logran un lugar de “sujetos”, al menos personas. Empero, las prácticas y discursos escolares continuaron el orden de representación social de la afrodescendencia vertical descendente. Es decir, el marco normativo del reconocimiento de las diversidades humanas, la participación democrática y el estado social de derecho soportados en la carta magna de 1991, sigue siendo un objeto ideal que camina con parsimonia en los contextos de formación de maestros y maestras colombianos.

El racismo encrucijado se manifiesta como la reconfiguración de las representaciones sociales sobre afrodescendencia que suponen un lugar de sujetos y epistémicos posibles en el marco

normativo, pero que se mueve con gran agilidad en las políticas institucionales, prácticas y discursos pedagógicos y en la vida social, en contraposición. En este orden de ideas, hoy en el escenario de la pluralidad y plurinacionalidad, la formación de maestros se manifiesta en relación con la afrodescendencia, desde la monocultura y el unísono del saber, la afrodescendencia refugiada en la fugacidad de la transversalidad y la transitoriedad. Esta no constituye un elemento central de indagación y formación en los procesos formativos del profesorado. Por consiguiente, se evidencia una continuidad del lugar epistémico y social de la afrodescendencia en el pensamiento de los maestros y futuros maestros en el marco del curriculum y las prácticas pedagógicas, con una intermitencia de representaciones sociales ascendentes que impulsan un punto de contestación en la formación de maestros y maestras. En la contestación y serpenteo emergen los ideales de pedagogías críticas, decoloniales, interculturales y sociales. De alguna manera, “la tradición crítica ha puesto en tela de juicio las tendencias sociales de la actualidad, y las ha puesto en relación con la lógica de dominación colonial ejercida por los imperios centrales contra los del tercer mundo” (McClaren, 1994, pág. 24). Empero estas pese a haber logrado avanzar como campo de reflexión teórica innovador siendo fugaz en lo metodológico y práctico respecto a dar lugar de dignidad al sujeto histórico afrodescendiente como creador, inventor, intelectual y científico desde su propia orilla: la afrodescendencia. Estas pedagogías de la periferia y de la clandestinidad, en cuanto a la afrodescendencia, el racismo estructural epistémico, la relación entre la macroeconomía, capitalismo, racismo, sexismo y la discriminación racial, no trascienden la fugaz capa discursiva de la enunciación. El sujeto afrodescendiente en los campos de la formación pedagógica aún sigue subalternizado y sin voz. “Tanto los teóricos de la corriente dominante como de la crítica han prestado poca atención a las relaciones internas

de competición y selección cultural en la educación y al funcionamiento específico de la raza en el medio institucional; especialmente en lo relativo a su compleja intersección con las variables de clase social y género” (McCarthy, 1994, pág. 122).

En este contexto, además, maestros y estudiantes mestizos y afrodescendientes son marcados por el aparato de la igualdad, la igualdad desenfundada. Esta última, a partir de la continuidad de las representaciones sociales consolida una identidad y pensamiento del maestro que deriva miradas en relación con la diversidad o diversidades humanas en los escenarios escolares y sociales. Maestros y maestras, generalmente, se convierten en grandes hormadores, moldeadores y castradores de las diferencias humanas y de las subjetividades constitutivas de la escuela. También, se configura una encrucijada pedagógico-racial que impide y/o condiciona el lugar de la afrodescendencia y las diversidades en la escuela. De este modo, las posibilidades de la etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos, bordes epistémicos y pedagógicos de la periferia, encuentran en el pensamiento y formación del maestro su mayor barrera y escenario de posibilidad. “Cuando se cuestiona el mismo sentido de la escuela, su función social y la naturaleza del quehacer educativo, (como consecuencia de las transformaciones y cambios radicales tanto en el panorama político y económico, como en el terreno de los valores, ideas y costumbres que componen la cultura, las culturas de la comunidad social), los docentes aparecemos sin iniciativa, arrinconados o desplazados por la arrolladora fuerza de los hechos, por vertiginosa sucesión de acontecimientos que han convertido en obsoletos nuestros contenidos y nuestras prácticas” (Pérez Gómez, 2000, pág. 11).

En este mismo orden de ideas, aunque “parece haber una cierta aceptación oficial de las celebraciones posmodernas de la diversidad; lo que podría llamarse un nacionalismo posmoderno que define a la nación en términos de su multiculturalidad, más que a partir de una cultura idealmente homogénea”(Wade, 2000, pág. 126), las pedagogías de las periferias son zigzagueadas por los maestros y maestras a través de la auto-declaración de incapacidad pedagógico-racial, la folklorización y la evasiva indigeno-multiculturalista. El primero evade las diversidades y las subjetividades de los sujetos escolares mediante la declaración de la incapacidad pedagógica para atender contenidos curriculares, epistemológicos y sujetos afrodescendientes. Maestros y maestras encuentran en la falta de material didáctico y pedagógico, la falta de cualificación y formación el discurso más fuerte para evadir las diferencias humanas en su discurso y práctica pedagógica. En segundo lugar, la folklorización se manifiesta desde las prácticas, concepción y percepción de las periferias de la pedagogía como folklorismo. Entonces, la cátedra de estudios afrocolombianos se reducen al folklor y/o se evaden por “su carácter folklórico” y se diluye la responsabilidad política y cultural del profesorado para brindar alternativas formativas sustantivas desde la perspectiva afrodescendiente. Los maestros y maestras toman distancia frente a la responsabilidad política, cultural, pedagógica y didáctica con las diversidades humanas, la afrodescendencia, que interactúan en el aula y en la escuela, mediante la superposición del indigeno-multiculturalismo. Así, demandar la posibilidad de la pedagogía y didáctica para, con y desde la afrodescendencia en la formación de maestros y maestras, se diluye con la superposición de la necesidad de la “pedagogía indígena, mestiza, gitana, europea”.

La continuidad de la mono-cultura, el unísono del saber y la encrucijada pedagógico-racial en la formación de maestros y

maestras se encuentra con la supra-representación social de la afrodescendencia, el institucionalismo epistémico, didáctico y pedagógico en los textos escolares. En este sentido, la superposición de las representaciones sociales descendentes sobre la afrodescendencia que sustentan y soportan el racismo y/o institucionalismo epistémico desde los textos universitarios y escolares. Los escritos de académicos e intelectuales de afrodescendientes no hacen parte del repertorio bibliográfico para la reflexión de las y los estudiantes. Además, los centros de documentación y bibliotecas de la universidad no disponen de textos suficientes para dinamizar la búsqueda y la integración del pensamiento afrodescendiente como centro en los procesos formativos. Desde otro punto de vista, los textos escolares empleados en los contextos escolares de formación básica, impulsan la existencia de razas y la superposición de una (europea, mestiza) sobre otra (afrodescendiente, indígena), y reproduciendo un *status quo* social, político, cultural y económico, un orden social y epistémico. De esta manera, las transformaciones, reproducciones y/o reconfiguraciones de las representaciones sociales en relación con la afrodescendencia en el escenario escolar encuentran un vínculo concluyente con la identidad, la formación y la subjetividad de los maestros y las maestras, para fortalecer puntos de contestación y de formación horizontal, abierta a la pluralidad y a la incertidumbre. Finalmente, pese a la encrucijada de la afrodescendencia en la formación de maestros y por reproducción o reconstrucción en la escuela, hay un campo de posibilidad denominado el plano de la contestación y la formación horizontal. Este campo los constituye y/o configuran las representaciones sociales ascendentes que se construyen en contextos familiares interculturales e inter-étnicas, familia de apertura a la diversidad, en convivencias barriales, vínculos con trabajos corporativos y organizativos sociales y culturales, experiencias escolares, la participación en movimientos políticos y sociales, movimientos estudiantiles,

relaciones de pareja inter-étnicas, experiencias pedagógicas, y convivencia con comunidades de base de ascendencia afrocolombiana. El punto de contestación y los escenarios para la formación horizontal y la etnoeducación. Las representaciones sociales son construcciones históricas, sociales y culturales de tipo social e individual. Así como el sujeto tiende a ser permeado por las representaciones sociales de su contexto sobre un objeto, objeto epistémico y/o grupo humano, el sujeto es un agente activo en la deconstrucción y transformación de la cultura, imaginarios y representaciones sociales de su comunidad.

En este sentido, las representaciones sociales en relación con la afrodescendencia en la formación de maestros y maestras no obedecen solamente a órdenes jerárquicos y hegemónicos. El serpenteo y la contestación de agenciamiento operan desde abajo. La fuerza reflexiva, (auto) crítica, (auto) analítica, trans-epistémica, decolonial, contra-hegemónica, progresista, vanguardista y pluralista del profesorado y el estudiantado deconstruye las jerarquías sociales, culturales, étnicas, "raciales", ideológicas y políticas que se reproducen en la universidad, otras instituciones y la sociedad en general. En este contexto formativo, se construyen identidades y subjetividades alternativas en el profesorado que agencias otras formas de comprender el conocimiento y el saber, la universidad, la escuela, las relaciones, prácticas, discursos e ideologías sociales en relación con la afrodescendencia. En este contexto de transformación desde el serpenteo y la contestación, el sujeto histórico afrodescendiente recobra su voz y actúa en nombre propio.

Bibliografía

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). La educación intercultural. Barcelona: Ideaa Books, S.A.
- Abric, J.-C. (2001). Prácticas sociales y representaciones. México D.F: Ediciones Coyoacán, S. A. de C.V.
- Antón, J., y Del Popolo, F. (2009). Visibilidad estadística de la población afrodescendiente de América Latina: aspectos conceptuales y metodológicos. En CEPAL, Población y Desarrollo. Afrodescendientes en América Latina y el Caribe: del reconocimiento estadístico a la realización de los derechos (págs. 13-38). Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2009). Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela. Bogotá D.C: Corporación ketzakapa.
- Apple, M. W. (1996). Política cultural y educación. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Apple, M. W. (2004). Ideology and curriculum. New York: RoutledgeFalmer.
- Arboleda Quiñones, S. (2011). Le han florecido nuevas estrellas al cielo: suficiencias íntimas y clandestinización del pensamiento afrocolombiano. Tesis doctoral inédita. Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos. Universidad Simón Bolívar. Ecuador.
- Ariza, A. (2007). Democracias, ciudadanías y formación ciudadana. Revista de Estudios Sociales , 150-163.
- Arocha Rodríguez, J., y Moreno Tovar, L. d. (2007). Andinocentrismo,

- salvajismo y afro-reparaciones. En C. Mosquera Roserolabbé, & L. C. Barcelos, Afro-reparaciones: Memorias de la Esclavitud y Justicia Reparativa para negros, afrocolombianos y raizales (págs. 586-614). Bogotá D.C: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales (CES).
- Arriaga Copete, L. (2002). Cátedra de estudios afrocolombianos. Nociones elementales y hechos históricos que se deben conocer para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, o lo que todos debemos saber sobre los negros. Bogotá D.C: Ingeniros Gráficos Andinos S.A.
- Ball, S. J. (1989). La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. Peer Reviewed Online Journal, 3.1 - 3.15.
- Ben-Jochannan-Matta, Y. A. (2004). Hombre negro del rio nilo y su familia. New York: Falú Foundation Press. Traducción de Georgina Falú.
- Billing, M. (1984). racismo, prejuicios y discriminación. En S. Moscovici, Psicología social, II (págs. 575-600). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Bonfil Batalla, G. (1972). El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial. Anales de Antropología , 105-124.
- Botero Gómez, P. (2008). Representaciones y ciencias sociales. Una perspectiva epistemológica y metodológica. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Caicedo Ortiz, J. A., y Castillo Guzman, E. (2008). Indígenas y

- afrodescendientes en la Universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras. Cuadernos Interculturales, 62-90.
- Cardoso Erlam, N. (2001). Los textos de lectura en Colombia. Aproximación histórico e ideológica. 1872-1917. Revista Educación y Pedagogía , 131-142.
- Carmichael, S., & Hamilton, C. V. (1968). *Poder negro*. México D.F: Siglo XXI Editores, S.A.
- Castillo, E. (2001). Diversidad cultural en la escuela urbana: pensar la etnoeducación en Bogotá. Territorios, 119-128.
- Castillo Guzmán, E., Hernández Bernal, E., y Rojas Martínez, A. A. (2005). Los Etnoeducadores: esos nuevos sujetos de la educación colombiana. Revista Colombiana de Educación, 38-54
- Castillo Guzmán, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. Educación y Pedagogía , 15-26.
- Castillo Guzmán, E; y Caicedo Ortiz, J. (2010). Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: de la iglesia-docente a las educaciones étnicas. Revista Nómadas, 109-128.
- Castillo Guzmán, E. (2010). La memoria política de las luchas por otras educaciones en el bicentenario de nuestra independencia. Revista Educación y Cultura, 76-81.
- Castillo Guzmán, E. (2011). "La letra con raza, entra" Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana. Revista Pedagogía y Saberes , 61-73.
- Castro-Gómez, S. (2005). La hybris del punto cero. Ciencia raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá:

- Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Cunin, E. (2003). Identidades a flor de piel. Bogotá. ARFO editores Ltda.
- De Sousa Santos, B. (2006). la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes. En B. De Sousa Santos, renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (págs. 13-40). Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Díe, L. (2012). Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural. Madrid: Ceimigra.
- Fanon, F. (2007). Los condenados de la tierra. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Friedemann, Nina S. de. 1984. "Estudios de negros en la antropología colombiana: presencia e invisibilidad" En: Jaime Arocha y Nina S. de Friedemann (eds), Un siglo de investigación social: antropología en Colombia. Bogotá: Etno.
- Freire, P. (2011). La educación como práctica de libertad; traducción de Lilién Ronzoni. México: Editorial Siglo XXI.
- Garcés Aragón, Daniel. (2009). Desafíos y Tensiones Sobre La Formación de Etnoeducadores Afrocolombianos. Ponencia Presentada En El Foro Etnicidad Y Desarrollo Integral En Buenaventura. Organizado Por La Universidad Del Pacífico. Panel: La Etnoeducación Y La Cultura En El Pacífico Colombiano. Buenaventura.
- García, J. (2001). Comunidades afroamericanas y transformaciones sociales. En D. C. Mato, Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización (págs. 49-56). Buenos Aires: CLACSO.

- Giroux, H. A. (1993). *Living dangerously. Multiculturalism and the Politics of Difference*. New York: Peter Lang Publishing.
- Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, S.A.
- Gómez, L. (1928). *Interrogantes sobre el progreso de Colombia*. Bogotá D.C: Editorial Minerva.
- Gómez Martínez, A., y Acosta Jiménez, W. A. (2006). *Diversidad cultural en la formación de maestros*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- González González, M. T. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de educación*, 215-239.
- González Morales, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, 125-135.
- Hall, S. (2010a). Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Popayán: Enviñ editores.
- Hall, S. (2010b). *Representation. Cultural representation and signifying practices*. London: SAGE Publication Ltd.
- Hargreaves, A. (1995). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Herrera, M. C., Pinilla Díaz, A. V., y Suaza, L. M. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia 1900-1950*. Bogotá, D.C: Ediciones Antropos Ltda.
- Höijer, B. (2011). Social representations theory, a new theory for media research. *Nordicom review*, 3-16.
- Howarth, C. (2006). A social representation is not a quiet thing:

- exploring the critical potential of social representations theory. *British journal of social psychology*, 45 (1). p. 65-86.
- Instituto Cubano del Libro. (2008). *Habla Malcolm X, Discursos, entrevistas y declaraciones*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. (págs. 468-494). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Jodelet, D., y Guerrero Tapia, A. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En D. Jodelet, *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales* (págs. 7-30). Mexico, D.C: Universidad Nacional Autónoma de Mexico.
- Ladrón de Gevara, A. L. (2009). Introducción al discurso pedagógico. *Revista Horizontes Educativos*, 51-63.
- Lander, Edgardo. (2000). “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos”. En Santiago Castro-Gómez (ed.). *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana.
- León, E. F. (2005). La etnoeducación como política y práctica de representación. *Revista colombiana de Educación*, 56-68.
- Mato, D. (2012). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina*. Constituciones,

- Leyes, Políticas Públicas y Prácticas Institucionales. En Daniel Mato (Coord.), Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs.13-98.
- Martínez, B. A., y Silva, R. (1984). Dos estudios sobre educación en la colonia. Bogotá D.C: Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones-CIUP.
- McCarthy, C. (1994). Racismo y curriculum. Madrid y La Coruña: Ediciones Morata, S.L y Fundación Paideia.
- McClaren, P. (1994). Pedagogía crítica, resistencia y producción del deseo. Buenos Aires: Compañía Impresora Argentina S.A.
- Mena García, M. I. (2006). La Historia de las Personas Afrocolombianas a partir de las ilustraciones contenidas en los textos escolares de la educación básica. Enunciación, 46-58.
- Meneses, Y. A. (2011). Exploring racism, racial prejudices and stereotypes in the school. Proyecto de grado de especialización no publicado. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín, Colombia.
- Mina Aragón, W. (2006). *Manuel Zapata Olivella: pensador humanista*. Cali: Artes Gráficas del Valle, Ltda.
- Mockus, A. (1994). Anfibios culturales, moral y productividad. Revista Colombiana de Psicología , 125-135.
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Editorial Huemul S.A.

- Mosquera, J. d. (2007). La población afrocolombiana. Realidad, Derechos y Organización. Bogotá D.C: Sigma Editores Ltda.
- Osorio, A. d., y Rodríguez, V. M. (2010). Cine y pedagogía: reflexiones a propósito de la formación de maestros. Praxis y Saber, 67-86.
- Páez, A. (2004). El curriculum como expresión del discurso educativo. Revista Ciencias de la Educación, 223-237.
- Penalva Buitrago, J. (2007). Analisis crítico de los aspectos teóricos del currículum flexible y abierto. Consecuencias educativas. Revista currículum y formación del profesorado, 1-14.
- Pereira Domínguez, M. C. (2005). Cine y educación social. Revista de Educación, 205-228.
- Pérez Gómez, A. I. (2000). la cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Pérez Rubio, A. M. (2007). Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores. Revista Iberoamericana de Educación , 1-9.
- Pivetta, B. (2004). La enseñanza de las ciencias sociales. En M. Á. Sagastizabal, Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica (págs. 127-169). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Popkewtiz, T. S. (1994). Sociología política de las reformas educativas. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Pozner de Weinberg, P. (1995). El directivo como gestor de aprendizajes escolares. Buenos Aires: AIQUE Grupo

Editor.

Quiceno C., H. (2003). Crónicas históricas de la educación en Colombia. Bogotá D, C: cooperativa editorial magisterio, Universidad Pedagógica Nacional, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez, y R. Grosfoguel, El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (págs. 93-126). Bogotá D.C: Siglo de Hombres Editores.

Restrepo, E. (2005). Políticas de la teoría y dilemas en los estudios de las colombias negras. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Restrepo, E; y Rojas, A. (2012). Políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia. Revista currículo sem Fronteiras, 157-173.

Rojas, A. (2004). Subalternos entre los subalternos: presencia e invisibilidad de la población negra en los imaginarios teóricos y sociales. En E. Restrepo, y A. (. Rojas, Conflicto e (in) visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia (págs. 157-172). Popayán: Universidad del Cauca.

Rojas, A., y Castillo, E. (2005). Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Popayán: Universidad del Cauca.

Rojas Martínez, A.A. (2008). Cátedra de estudios afrocolombianos. Aportes para maestros. Popayan: Universidad del Cauca.

Sagastizábal, M. Á. (2004). Diversidad cultural y fracaso escolar:

educación intercultural. De la teoría a la práctica. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Saldarriaga Vélez, O. d. (2002). Del oficio del maestro, saber pedagógico y prácticas pedagógicas en Colombia 1870-2002. Revista Memoria y Sociedad , 121-150.

Saldarriaga Vélez, O. d. (2006). Del oficio del maestro. ¿de intelectual subordinado a experto subordinador? Revista Educación y Ciudad. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico , 54-70.

Sierra, Z. (2010). Pedagogías desde la diversidad cultural: una invitación a la investigación colaborativa intercultural. Revista Perspectiva, Florianópolis , 157-190.

Soler Castillo, S. (2008). Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia. Discurso y Sociedad , 642-678.

Soler Castillo, S. (2009). La escuela y sus discursos. Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación. Sociedad y Discurso , 107-124.

Straus, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.

Sugiman, T., Gergen, K. J., Wagner, W., y Yamada, Y. (. (2008). Meaning in action. Constructions, narratives, and representations. Hong Kong: Shinano Co. Ltd; Japan.

- Tardif, M. (2004). *Los Saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Tárraga, R., & Aparisi, J. A. (2012). El profesorado ante la educación intercultural. En L. Díe. (Coord), *Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural* (págs. 128-145). Madrid: Ceimigra.
- Torres Santomé, J. (2003). *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos* , 23-36.
- Van Dijk, T. A. (2003). *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Van Dijk, T. A. (2006). *Ideología. Un enfoque multidisciplinario*. Sevilla: Editorial Gedisa, S.A.
- Vásquez González, C. C. (2007). "Aquí ellos también son iguales": una aproximación al racismo en el ámbito escolar. En C. Mosquera Rosero-Labbé, y L. C. Barcelos, *Afro-reparaciones: Memorias de la Esclavitud y Justicia Reparativa para negros, afrocolombianos y raizales* (págs. 646-658). Bogotá D.C: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales (CES).
- Villa, W., & Villa, E. (2008). Descentración del canon y la valoración de las emergencias posibles: la cuestión del lugar de enunciación de lo silenciado. *Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica*, 1-26.
- Villa, W., & Villa, E. (2010). *La pedagogización de la oralidad en contexto de afirmación cultural de las comunidades negras*

- del Caribe seco colombiano. *Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica*, 69-89.
- Wade, P. (2000). *Raza y etnicidad en Latinoamérica*. Quito: ABYA - YALA.
- Wade, P. (2009). Defining blackness in Colombia. *Journal de la Société des Américanistes* , 165-184.
- Walsh, C. (2004). Colonialidad, conocimiento y diáspora afroandina: construyendo etnoeducación e interculturalidad en la Universidad. En E. Restrepo, y A. Rojas, *Conflicto e (in) visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia* (págs. 331-346). Popayan: Editorial universidad del Cauca.
- Zapata Olivella, M. (2014). *El árbol brujo de la libertad. África en Colombia, orígenes-transculturación-presencia*. Bogotá D.C: Ediciones desde abajo.



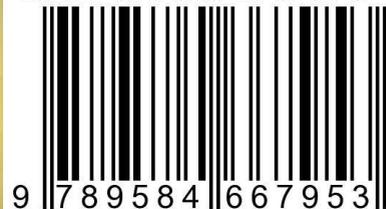
Yeison Arcadio Meneses Copete

(Condoto- Chocó, 1985 -). Etno-educador, músico y activista afrocolombiano. Maestro en la I. E Enrique Vélez Escobar del Municipio de Itagüí y docente universitario. Investigador del Colectivo Ampliado de Estudios Afro-diaspóricos “CADEAFRO”, miembro de la Alianza Social Comunitaria y la Fundación Atrato Darién, FUADA.

Licenciado en Lenguas Modernas, Especialista en Enseñanza del Inglés y Magister en Educación. Intereses: epistemologías afrodiaspóricas; representación, discursos y lenguaje; escuela, raza y cultura; etno-educación y estudios afrocolombianos; cultura, género y memoria; lenguas extranjeras y la dimensión intercultural; currículum y modelos pedagógicos, etc.

Entre algunas de sus publicaciones encontramos: Representaciones sociales sobre afrodescendencia: currículum, práctica y discurso pedagógico del profesorado (2014); Caracterización poblacional vista desde la perspectiva del desarrollo humano y el enfoque diferencial (2014); Percepciones del proceso salud-enfermedad de las comunidades afrodescendientes de Medellín 2009-2010 (2014); oralidad, escritura y producción de conocimiento: comunidades de “pensamiento oral”, el lugar de los etno-educadores y la etno-educación (2014); Representaciones sociales sobre afrodescendencia: currículum, práctica y discurso pedagógico del profesorado (2014) y su primer libro titulado: Representaciones sociales sobre afrodescendientes: la aventura cultural, la violencia sexual-género y luchas multidimensionales (2014), todos difundidos en su página personal: www.sankofa2010.jimdo.com

ISBN: 978-958-46-6795-3



9 789584 667953