



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Representaciones sociales sobre lo afro en estudiantes de grado 11 en tres
Instituciones Educativas oficiales de Medellín

Trabajo presentado para optar al título de Licenciados en Educación Básica con
énfasis en Ciencias Sociales

DANIEL MEJÍA VÉLEZ

JOSE ROLDÁN CARDONA

SEBASTIÁN GUTIÉRREZ OSSA

UNIVERSIDAD
Asesora
DE ANTIOQUIA
DIANA PATRICIA GARCÍA

1 8 0 3

Resumen

El presente trabajo de investigación ha sido desarrollado en la línea de “Identidades Culturales” de las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales de la Universidad de Antioquia, tuvo como objetivo describir las representaciones sociales que sobre lo afro tienen los estudiantes de tres grupos de grado 11 de tres instituciones educativas oficiales de Medellín, las cuales fueron la Institución Educativa Javiera Londoño, la Institución Educativa Santa Rosa de Lima y el Centro Formativo de Antioquia (CEFA).

Para el abordaje de este tema investigativo se optó por un tipo de investigación cualitativa con la implementación de un enfoque etnográfico educativo, las técnicas que favorecieron la recolección de la información fueron la observación participante y la realización de diarios pedagógicos, la asociación libre, la colcha de retazos y el fotolenguaje. El presente trabajo está estructurado de acuerdo a nuestra pretensión investigativa, puesto que posibilita la construcción y reelaboración de técnicas e instrumentos coherentes con los propósitos y objetivos deseados a obtener en los escenarios de investigación y permite al investigador hacer parte del contexto educativo que desea investigar.

Consideramos pertinente indagar por las representaciones sociales que sobre lo afro habitan en las escuelas debido a que sentimos que como maestros tenemos un compromiso ético y político de favorecer la interculturalidad, de manera tal que se combatan discursos hegemónicos y prácticas que al día de hoy persisten en donde se niega las diferentes formas de ser, vivir y pensar. Partimos del hecho de que esta discusión no está cerrada, por el contrario es necesario investigar y construir más alrededor de esta problemática social que



atenta contra la interculturalidad del país, en este sentido, más que unas conclusiones, presentaremos unas reflexiones sobre nuestro proceso de investigación.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Tabla de Contenido

1. Descripción del Problema.....	7
2. Pregunta de Investigación.....	20
3. Objetivos de investigación.....	20
3.1. Objetivo General.....	20
3.2. Objetivos Específicos.....	20
4. Justificación.....	21
5. Antecedentes.....	22
5.1. Las Representaciones Sociales sobre lo afro en la escuela.....	22
5.2. Lo Afro en la escuela.....	27
6. Marco Teórico.....	33
6.1. Lo Afro.....	33
6.1.1. Lo negro.....	33
6.1.2. Comunidades Negras.....	37
6.1.3. Afrodendiente, Afrocolombiano y Afro.....	40
6.2. Representaciones Sociales.....	42
7. Marco Metodológico.....	48
7.1. Tipo de Investigación.....	48



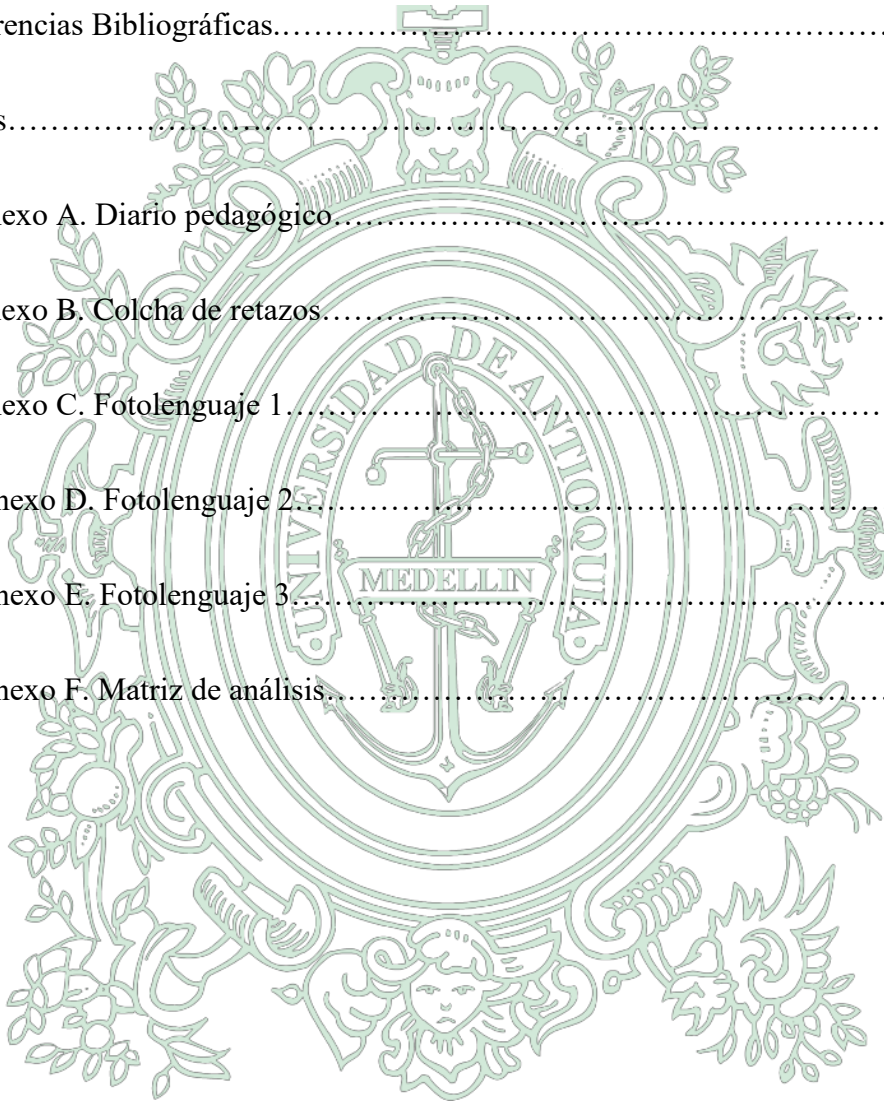
1 8 0 3



7.2. Consideraciones éticas.....	49
7.3. Enfoque.....	51
7.3.1. 1ra Fase: Negociación y acceso al campo.....	52
7.3.2. 2da Fase: Trabajo de campo – Técnicas.....	53
7.3.2.1. La observación participante.....	54
7.3.2.2. La asociación libre.....	56
7.3.2.3. Colcha de retazos.....	57
7.3.2.4. Fotolenguaje.....	58
7.3.3. 3ra Fase: Lectura de la información.....	59
7.3.3.1. Reflexión analítica de los datos.....	59
7.3.3.2. Selección y reducción de datos.....	60
7.3.3.3. Organización y categorización de los datos.....	60
7.3.4. 4ta Fase: Elaboración del informe.....	61
8. Hallazgos.....	63
8.1. Idea de raza.....	63
8.2. El sujeto afrodescendiente.....	69
8.3. Geografía Racializada.....	72
9. Reflexiones Finales.....	77



10. Recomendaciones	80
11. Referencias Bibliográficas	82
12. Anexos	87
12.1. Anexo A. Diario pedagógico	87
12.2. Anexo B. Colcha de retazos	88
12.3. Anexo C. Fotolenguaje 1	89
12.4. Anexo D. Fotolenguaje 2	90
12.5. Anexo E. Fotolenguaje 3	91
12.6. Anexo F. Matriz de análisis	92



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

1. Descripción del Problema

A la hora de abordar este planteamiento del problema, consideramos las experiencias vividas durante nuestros procesos formativos, específicamente los que se desarrollaron en la escuela, espacio donde se dan acontecimientos importantes que inciden en la configuración del ser, y en las maneras como nos relacionamos con otras y otros con los que habitamos el mundo. Hacemos referencia a aquellas experiencias que vivimos cuando fuimos estudiantes, y que desde nuestras comprensiones actuales, atentaron contra la posibilidad de una escuela intercultural, entendiendo esta desde una perspectiva crítica, que según Ferrão (2010) pretende ser:

Una propuesta ética y política con el objetivo de construir sociedades democráticas que articulen la igualdad y el reconocimiento de las diferentes culturas, y de proponer alternativas al carácter monocultural occidentalizante, que domina en la mayoría de los países del continente. (p.338)

De acuerdo con Walsh (2010), lo que se busca mediante la interculturalidad es combatir la estructura-colonial-racial, la cual ha generado fragmentación cultural en la sociedad, de igual modo ella es clara al referirse que la interculturalidad crítica aún no existe, es algo por construir; por tal razón ella nos aclara que para poder lograr dicha interculturalidad se requiere de “una estrategia, acción y proceso permanente de relación y negociación entre [culturas], en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad” (p.4). Sin estos elementos sería imposible construir interculturalidad en un espacio social como lo es la escuela.

Entre las experiencias que vivimos en las escuelas, estuvieron las prácticas sociales cargadas de racismo y los tratos discriminatorios hacia algunas personas por parte de diferentes miembros de la comunidad educativa. Logramos evidenciar cómo los



compañeros afro solían sufrir algunos maltratos verbales debido a su color de piel, y cómo eran asociados con la pobreza, la mala higiene y los delitos, lo que fue configurando entre los demás compañeros unas ideas y actitudes racistas y discriminatorias que se iban reproduciendo a medida que se avanzaba en los grados escolares. Esta población solía estar asociada también con algunas cualidades particulares que les hacía ver como “distintos”, tales como el baile, la música, el humor, entre otras, mientras se les desconocían aspectos como su historia, sus producciones culturales y los aportes a la sociedad, generándose de este modo un gran desconocimiento sobre esta población y una exotización del pueblo afro. Si bien estas connotaciones de la distinción abarcaban a otras comunidades como la indígena –lo room nunca apareció en la escuela– estas prácticas a las que hacemos referencia se hacían evidentes contra la población que hacía presencia en la escuela, la población afro.

Igualmente es importante decir que no pudimos evidenciar en nuestros años de estudio unas grandes apuestas educativas para contrarrestar estas problemáticas, de tal manera que año tras año los estudiantes íbamos afirmando modos de ver y entender al otro atravesados por los discursos racistas que se iban instaurando en nuestro ser. Por tal motivo consideramos que al permitirse y prevalecer dichas prácticas en nuestras escuelas, de este modo se negaba la interculturalidad.

Al respecto Ferrão (2010) dice que lograr la interculturalidad en la escuela requiere de un gran esfuerzo, ya que es necesario realizar cambios estructurales en la educación, empezando por una transformación curricular “que afecte todos sus componentes y que cuestione la construcción de la llamada cultura común” (p.340); ella propone entonces que es fundamental cuestionar eso que llamamos “cultura común” para así poder ir

reestructurando los discursos que no permiten que se favorezca la interculturalidad crítica en la escuela.

Es de reconocer que, para aquel entonces, si bien nos parecieron algunas situaciones injustas, esto no lo habíamos evidenciado como problemático debido a nuestro desconocimiento sobre el tema, pero gracias a nuestras reflexiones y acercamientos teóricos hemos podido apreciar como un hecho problemático que aún vivimos en la escuela y que debería ser abordado por la misma.

Es posible afirmar que estas problemáticas también las evidenciamos desde el rol de docentes de ciencias sociales de grado once, puesto que los y las estudiantes aún ponen en práctica aquellos hechos que nosotros relatamos anteriormente; estas actitudes y formas de ser del estudiantado que tuvimos a nuestro cargo se hicieron evidentes a partir de diferentes formas en que ellos se relacionan con sus compañeros de clase y la población afro en general que habita la ciudad y el país, y en algunos casos la que está en otros espacios geográficos del mundo como por ejemplo en el continente africano, todo esto por medio de expresiones cargadas de racismo que se manifiestan a través de las asociaciones que se siguen estableciendo con el color de la piel, por ejemplo establecer que por ser una persona de color negra ellos y ellas determinan como es su forma de vivir y el lugar que ocupan dentro del territorio, es así como los estudiantes consideran que al ser de piel negra, lo más normal es que sean del departamento del Chocó y que si viven en la ciudad, tienen que vivir en las periferias de la misma; respecto a su cultura consideran que tienen unas formas de ser específicas que se evidencian en la gastronomía donde el principal alimento tiene que ser el pescado igualmente unos géneros musicales y bailes propios; en cuanto a sus roles en la sociedad, tienden a ser considerados aun como una fuerza propia para desempeñar los

trabajos pesados tales como la construcción; siendo así evidente el poco conocimiento que en las escuelas circula sobre la población afro en sus aspectos históricos y culturales.

En relación con lo anterior es necesario tener un panorama histórico acerca del lugar que ha tenido la población afro en la escuela y en nuestro país, con el fin de establecer unos antecedentes en relación con algunas prácticas racistas heredadas desde la colonia, las cuales se ven reflejadas en la escuela y en la sociedad en general.

Es importante tratar de desglosar un poco a qué se debe esta problemática que atenta contra la interculturalidad en las escuelas, para ello debemos retomar algunos hechos del pasado que han configurado las formas sociales de relacionarnos, el hecho más relevante fue “la constitución de América y la del capitalismo colonial/moderno y eurocentrado como un nuevo patrón de poder mundial” (Quijano, 2000, p.202), la que, de acuerdo con el autor generó las diferencias entre los conquistadores y los conquistados bajo la idea de raza, entendiendo ésta como una diferencia en la estructura biológica que ubica a unos en inferioridad respecto a otros.

Esta idea de raza, según Quijano (2000) “en su sentido moderno, no tiene historia conocida antes de América” (p.202) debido a que fue un invento establecido a partir de supuestos biológicos para argumentar la superioridad, en este caso de los europeos con el resto de la humanidad, para nuestro caso puntual, negros e indígenas. Se constituyeron entonces en América, identidades sociales históricamente nuevas: indios, negros, mestizos, y lo blanco refiriéndose a lo europeo.

Quijano (2000) hace referencia a que diferentes grupos poblacionales de América pasaron de tener nombres propios como Incas, Aztecas, y Mayas, a simplemente ser



nombrados como indígenas. Igualmente esto sucedió con las poblaciones traídas forzosamente del continente Africano como lo fueron: “Ashanti, Yorubas, Zulús, Congos, Bacongos, etc., en el lapso de trescientos años, todos ellos no eran ya sino negros.”(p.221) siendo esto un proceso de homogenización cultural de diversos grupos poblacionales, significando la eliminación de sus identidades culturales, las cuales entendemos como la “pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias.” (Molano, 2007, p.73) y de la que hay que resaltar que no es un concepto fijo, sino que se reconfigura individual y colectivamente, ya que se alimenta constantemente con la influencia exterior.

En consecuencia con lo anterior, se establecieron unas jerarquías sociales encabezadas por el hombre europeo, cuyos roles sociales estaban asociados al control del territorio y de la población negra e indígena, y se instituyó entonces una “división racial del trabajo” (Quijano, 2000, p.204) determinando funciones en la sociedad basadas en la idea de raza, como por ejemplo los trabajos pesados eran adjudicados al esclavo, ellos debían desempeñar labores como la minería, la agricultura y el servicio doméstico; por otro lado los roles que desempeñaban los europeos eran cercanos a lo administrativo y gubernamental del territorio.

De acuerdo con lo anterior el negro durante el periodo colonial no era considerado como un igual entre los demás. Finalizada la colonia las formas de concebir a la población negra continuaron amarradas bajo los discursos del pasado y por tanto no hubo cambios en el lugar que ocupaban en la sociedad, dado que las lógicas sociales y las ideas sobre la raza permanecieron, a pesar de acontecimientos como la abolición de la esclavitud en 1851. Por otro lado el proyecto de nación mestiza, que se construyó durante el siglo XIX, continuó



con las lógicas de invisibilización y negación de las identidades culturales de las poblaciones negras e indígenas del país. El siglo XX no fue ajeno a esta realidad pero se constituyó en escenario social y político de organización de movimientos sociales por parte de estas poblaciones, en busca del reconocimiento del territorio y de sus diferencias culturales, que favorecieron conquistas jurídicas significativas como al artículo transitorio 55 que daría origen a la ley 70 de 1993, el cual hace un reconocimiento de las comunidades negras que han ocupado tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la Cuenca del Pacífico, de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción y el derecho a la propiedad colectiva, igualmente tiene como propósitos la protección de la identidad cultural y de los derechos de dichas comunidades. Sin embargo, a pesar de estos logros, las prácticas racistas y discriminatorias perduran en nuestros contextos y se ven reflejadas en la escuela.

Durante la colonia el Estado decidió entregarle a la iglesia el poder de educar a las poblaciones indígenas y negras, dado que estas últimas eran consideradas salvajes debido a que desconocían el castellano, la religión cristiana y el modelo de sociedad mayor, su educación se centró en la evangelización y la imposición del castellano; y a partir del siglo XIX el ideal principal era la moralización y civilización de las masas. Por tal motivo estamos hablando que en términos educativos no se le daba lugar a las lenguas propias, a las diferentes creencias ni a las culturas ancestrales, buscando así erradicar cualquier rastro de lo que en aquel entonces era denominado como salvaje. De tal manera, de acuerdo con Rojas & Castillo (2005) los discursos racistas fueron promovidos por los textos escolares de ciencias sociales durante el período 1890-1950, legitimando una imagen en la cual lo

europeo se encontraba por encima de los mestizos y éstos, a su vez, en un nivel superior al que ocupan tanto los indígenas como los negros.

Tal como afirman Rojas & Castillo (2005) la escuela desde sus inicios contribuyó a la consolidación de las ideas y prácticas de discriminación social y cultural como reguladoras de la vida cotidiana, y a la institucionalización de las mismas; el fin era negar otras formas culturales y de ser, propias de lo que hoy entendemos como grupos étnicos, estableciendo una homogenización en aspectos como la religión, la lengua, y expresiones culturales.

Pero es justamente el espíritu de la Ley 70 en búsqueda del reconocimiento cultural del pueblo afro, que mediante el decreto 1122 de junio de 1998, se establece la Cátedra de Estudios Afrocolombianos –CEA- como una posibilidad para el conocimiento y la difusión de saberes, prácticas, valores, mitos y leyendas construidos ancestralmente por las comunidades negras, de tal manera que favorezcan su identidad y la interculturalidad en el marco de la diversidad étnica y cultural del país; así como para el reconocimiento de los aportes ancestrales y actuales realizados por las comunidades negras, a la historia y a la cultura colombiana. Es así como la CEA es pensada como una herramienta para reconfigurar las representaciones que sobre lo afro continúan circulando en las escuelas bajo los discursos racistas, bajo una óptica crítica, reflexiva y de reconocimiento cultural.

De acuerdo con lo anterior, y teniendo en cuenta que la escuela es un escenario para una formación que favorezca el reconocimiento de las diferencias, cobró sentido entonces pensar en las ideas que sobre “lo afro” circulan hoy en las instituciones educativas donde realizamos nuestras prácticas pedagógicas.

1 8 0 3

Bajo este propósito se hizo necesario realizar una caracterización de cada una de las instituciones educativas considerando aspectos centrales como, la implementación de la CEA y la manera como se desarrolla; el plan de estudios de grado once; el horizonte institucional para reconocer allí las apuestas de cada IE por la diversidad; además se realizaron algunos diálogos informales con docentes y directivos docentes con el fin de recoger información sobre la manera como se vive lo afro dentro de las instituciones.

Las instituciones donde realizamos nuestras prácticas fueron: La Institución Educativa Javiera Londoño, la Institución Educativa Santa Rosa de Lima y el Centro Formativo de Antioquia (CEFA), tres instituciones educativas de carácter oficial, que por su ubicación geográfica y su reconocimiento en la ciudad, acogen estudiantes de diferentes barrios y municipios del Valle de Aburrá. A continuación se realiza la caracterización de cada Institución Educativa en los aspectos anteriormente mencionados.

La Institución Educativa Javiera Londoño, se encuentra ubicada en el barrio Boston de la ciudad de Medellín, cuenta con una población estudiantil de 2.878 estudiantes, distribuidas en las dos secciones de preescolar a quinto de primaria y la sección de Bachillerato. Según establece el proyecto de afrocolombianidad, un 8% de la población estudiantil es afrocaribeña, afrocolombiano e indígena.

La Institución cuenta con un proyecto de Afrocolombianidad, que pretende “concientizar a los estudiantes sobre el valor y el aporte que la raza afro ha hecho en el país”¹. Para realizar esto la institución estableció un cronograma de contenidos curriculares por grados que buscan cuestionar ¿quiénes somos? ¿Soy diferente? ¿De dónde vengo? Con el fin de

1 8 0 3

¹ Proyecto de etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos- Institución Educativa Javiera Londoño, 2016

que las estudiantes pudieran confrontarse; cuenta además con contenidos relacionados con la historia del pueblo afro de una manera que invitan al estudiante a ampliar su visión en aspectos culturales, éticos, políticos, legislativos y económicos acerca de ellos; los encargados de realizar este proyecto son los docentes que dictan el área de ciencias sociales de grado preescolar a once.

El proyecto establece para el 2017 dos jornadas pedagógicas en el año con participación de toda la comunidad educativa, la primera de ellas propuesta para el día 21 de mayo, en el cual se celebra el “día de la afrocolombianidad”; para esta celebración se proponen dos actividades, la primera es un carnaval sobre costumbres, tradiciones folclóricas, culturales, reflexiones sobre la identidad, chirimías, carteleras, mensajes, entre otros; la segunda actividad que se propone es un seminario cuyo tema es “la afrocolombianidad”. La segunda jornada pedagógica del año, se aborda el 12 de octubre “día de las identidades”, el nombre que tiene la actividad es “Día De La Raza Octubre 12”, no se establece que se realizará en dicha fecha, pero el proyecto plantea que:

Se trabajará desde una óptica crítica e integral resaltando los hilos históricos de cada cultura y su identidad, sus raíces ancestrales que nos permitan valorar al otro con sus diferencias y por ende valorar y resaltar lo nuestro, las particularidades y necesidades de cada región adaptándolas al currículo local. (Proyecto de etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos- Institución Educativa Javiera Londoño, 2016, p.7)

En relación al horizonte institucional se puede apreciar que a partir de su misión hay una apuesta por la convivencia democrática y el reconocimiento de la diferencia humana como una apuesta por un proyecto personal de las estudiantes con valores sociales y futuras ciudadanas; de igual modo este horizonte institucional ofrece un decálogo donde se percibe

una intención a favor de que las estudiantes respeten y reconozcan de igual modo la diferencia de los demás.²

Indagando acerca de cómo se vive la diversidad y lo afro en la escuela, se sostuvo una charla informal con un directivo de la institución, frente a lo cual comenta que la institución contempla la diversidad como “una manera de vivir, socializar y respetarse entre todos, por lo que allí no se presenta ningún tipo de discriminación, sea por género, religión, características económicas, orientación erótico-afectivo o aspectos concernientes a lo étnico”.

Para finalizar, encontramos que el plan de área de ciencias sociales de grado once está aún en construcción y por tal motivo solo se encuentra información del primer periodo, en el que no se pudo identificar contenidos asociados a lo afro o la interculturalidad.

Otro centro de práctica fue la Institución Educativa Santa Rosa de Lima, la cual se encuentra ubicada en el barrio la Floresta, cuenta con alrededor de 2.000 estudiantes, los cuales provienen de diferentes comunas de la zona occidente de la ciudad (comuna 11, 12 y 13), la institución cuenta con los grados de 1° a 11° en su sede principal.

Al indagar sobre la existencia de una CEA, encontramos que la institución cuenta con un proyecto pedagógico titulado, “identidad afrocolombiana” cuyo objetivo general es “conocer la historia de la comunidad afrocolombiana desde su llegada de África al continente americano” (p.2). Este proyecto cuenta con un marco conceptual que define diferentes conceptos claves para su respectivo desarrollo, entre ellos encontramos lo afrocolombiano que es entendido “para denominar a las personas de raza negra que habitan

² Tomado de: <https://iejavieralondono.jimdo.com/quienes-somos/dec%C3%A1logo-javierista/>



en Colombia, descendientes de aquellos que fueron raptados de su África natal e importados como esclavos por los colonizadores españoles” (p.7); de igual modo desde el proyecto aborda otro concepto como es la diversidad étnica, entendida como un “conjunto de diversas razas que existen mundialmente y que difieren en el color de la piel, lenguaje, estatura, costumbres (bailes, celebraciones, religiones).” (p.8) y para finalizar, la diversidad “racial”, que la entiende “desde que el hombre evolucionó como tal, en los diferentes lugares del mundo por la acción del medio ambiente, se fueron creando razas, con características físicas diferentes” (p.8).

Este proyecto está propuesto para ser desarrollado entre febrero y marzo por medio de las siguientes cuatro actividades: lectura sobre generalidades de la historia afrocolombiana; video sobre las costumbres de la comunidad afrocolombiana; documento sobre las principales problemáticas que afronta la comunidad afrocolombiana; video sobre el abandono estatal a la comunidad afro ubicada en el departamento del Chocó.

Respecto a su horizonte institucional, tanto en su misión como visión no se puede apreciar un lugar para lo afro o para la diversidad de manera específica, aunque su centro gira entorno a formar estudiantes alrededor de cuatro valores como lo son: respeto, tolerancia, honestidad y solidaridad, bajo un modelo pedagógico crítico social, que concibe al ser humano de una manera integral, y entre sus ítems se encuentra “el respeto de la diversidad étnica y cultural, satisfaciendo las necesidades y aspiraciones económicas y sociales comunes” (PEI-IE Santa Rosa de Lima, 2016, p.3).

Por otro lado se tuvieron unos diálogos informales con docentes y directivos, con el fin de poder establecer qué podrían decir ellos sobre el lugar que le da la institución a lo afro. Los docentes de otras áreas diferentes a ciencias sociales establecen que el proyecto

afrocolombiano tiene un gran peso dentro de la institución, tanto en los planes de área de ciencias sociales como en los actos institucionales; sin embargo al momento de analizar los planes de área, esto no se pudo constatar porque se encuentran en reconstrucción y solo había información de uno de los periodos, y en este no se aprecia nada sobre lo afro ni contenidos asociados a la interculturalidad. Pero un docente específicamente del área menciona que ni dentro ni fuera de la hora de sociales se desarrolla el proyecto, debido a una falta de interés por parte de los directivos y otros maestros de la institución.

En cuanto a la directiva, manifiesta que la institución cuenta con mucha población afro lo cual hace que no se vean prácticas racistas, pues al colegio contar con tanta población afro en los diferentes grados y grupos, ayuda a una sana y buena convivencia entre los alumnos.

Para finalizar, nuestra última institución a caracterizar es el Centro Formativo de Antioquia (CEFA) ubicado en el centro de la ciudad de Medellín cuenta con la característica de ser una institución únicamente de mujeres, para grados 6, 7, 10 y 11. Cuenta con alrededor de 2.400 estudiantes que provienen de diferentes puntos del área metropolitana del Valle de Aburrá; por tal motivo estas estudiantes realizan sus primeros años de escolaridad en otras instituciones educativas, esto hace que en la Institución se encuentren múltiples condiciones sociales, culturales y económicas que posibilitan una diversidad de formas de ser y de vivir en la escuela.

Al momento de analizar el horizonte institucional, podemos establecer que hay una apuesta fuerte por la formación académica con el fin de que las estudiantes tengan un buen desempeño en las modalidades técnicas que brinda la institución, buscando así una preparación para la vida laboral. Entre sus pilares está la idea de formar ciudadanas, pero

no se especifican asuntos como la importancia de la diversidad e interculturalidad, elementos fundamentales para la formación de ciudadanos, en este sentido no se aprecia un lugar a la población afro en este ítem.

En esta misma línea un directivo de la institución nos brindó más información sobre lo afro en la escuela, él afirma que el PEI es intercultural, un 7% de las niñas son del Chocó, además afirma que en la convivencia no se presentan problemas de racismo. En cuanto a la CEA dice que no cuentan con la implementación de la cátedra ni ningún proyecto específico, y lo que se trabaje al respecto está a cargo del área de ciencias sociales. Al analizar el plan de área de ciencias sociales de grado once, se pudo establecer que no se identifican contenidos o unas apuestas dirigidas a abordar lo afro desde el área o contenidos que favorezcan la interculturalidad.

De acuerdo con lo anterior, consideramos pertinente indagar por las representaciones sociales que sobre lo afro habitan en las escuelas, porque como maestros tenemos el compromiso ético y político de favorecer la interculturalidad en cualquier espacio donde actuemos desde este rol, como una manera de combatir los discursos hegemónicos, y las prácticas que de ellos se deriven, que al día de hoy persisten y continúan negando las diferentes formas de ser, de vivir, de pensar. Además porque ratificamos la escuela como un espacio que puede hacer aportes significativos en la formación individual y social, de seres humanos capaces y dispuestos a vivir en el marco de las diferencias.

Pensamos relevante realizar este ejercicio de indagación con estudiantes de grado once debido que al encontrarse en el último grado del ciclo escolar básico, se espera que hayan alcanzado mayores construcciones frente a lo afro gracias a sus experiencias desde la escuela y fuera de ella, y se puede pensar que han desarrollado una actitud crítica y

reflexiva al respecto. Si como sociedad seguimos con estas prácticas que favorecen al racismo y a la negación del otro, lo que nos quedará, es una sociedad que discrimina y vulnera, por razones irracionales como lo es el color de piel u otras formas como las asociaciones, manteniendo así unas prácticas propias de la colonia en pleno siglo XXI.

2. Pregunta de Investigación

¿Cuáles son las representaciones sociales que sobre lo afro tienen los estudiantes de grado 11 de tres instituciones educativas oficiales de la ciudad de Medellín?

3. Objetivos de investigación

3.1. Objetivo General

Describir las representaciones sociales que sobre lo afro tienen los estudiantes de grado 11 de tres instituciones educativas oficiales de Medellín.

3.2. Objetivos Específicos

- Identificar las representaciones sociales que los estudiantes tienen sobre lo afro mediante la implementación de técnicas de investigación.
- Reconocer la manera en que las representaciones sociales que se tienen frente a lo afro favorecen la interculturalidad en la escuela.

4. Justificación

Este ejercicio de indagación sobre las representaciones que tienen los y las estudiantes sobre lo afro, nos permite identificar algunos conocimientos y desconocimientos que sobre este tema circulan en las aulas, y que puedan favorecer o no discursos y prácticas valorativas o discriminativas y racistas en relación con lo afro; esto a su vez nos posibilita como maestros, siempre en formación, ser más conscientes sobre lo que implica trabajar por una escuela intercultural con el fin de poder vivir en una sociedad más plural; de este modo, reconfigurar-nos y así mejorar nuestras prácticas de enseñanza de tal manera que contribuyan y promuevan la interculturalidad en la escuela.

De igual modo, esta investigación puede permitirnos acceder a los modos como estas tres instituciones están aportando hoy a la configuración de espacios de reconocimiento hacia lo afro, con la idea de presentarlos como referentes para otras experiencias. En este sentido esta investigación busca aportar elementos para la discusión académica y pedagógica, en tanto puede ser reflexionada críticamente también por los maestros en ejercicio respecto a situaciones que suceden en el día a día en el marco de las relaciones interculturales, y que inciden en la construcción de representaciones sociales sobre los otros.

Finalmente, este trabajo nutre un tema investigativo relevante como lo son las representaciones sociales, las cuales también se construyen en la escuela desde las prácticas y discursos que allí se realizan, y sobre el tema específico de lo afro el cual es esencial

como parte de nuestras raíces culturales e históricas, y sobre el que no encontramos abundantes investigaciones en nuestro país.

5. Antecedentes

En nuestra indagación sobre las representaciones sociales sobre la población afro en la escuela encontramos que son un campo con poca exploración, en especial porque nuestro interés gira en torno a las representaciones sociales que construyen los estudiantes, dejando de lado otras, como las que construyen los docentes o la sociedad en general.

Construimos para este apartado de antecedentes dos categorías macro, la primera de ellas hace referencia a las representaciones sociales sobre lo afro en la escuela, y la segunda hace referencia específicamente otras investigaciones sobre lo afro en la escuela, ya que estas nos permiten apreciar qué se ha hecho respecto a la población afro en nuestro país en materia educativa.

5.1. Las Representaciones Sociales sobre lo afro en la escuela

Para esta categoría hemos encontrado dos investigaciones que hablan sobre las representaciones sociales sobre lo afro en el aula. La primera es una tesis de maestría de la Universidad de Antioquia y la segunda un artículo de revista producto de una investigación en una Institución Educativa.

La investigación realizada por **Giraldo Acevedo, V** (2016) titulada “*Representaciones Sociales sobre lo Afrocolombiano en la Institución Educativa María Josefa Marulanda Municipio de la Ceja del Tambo, Antioquia*” se realizó en la línea de formación pedagógica y diversidad del grupo de investigación Diverser de la Facultad de Educación de la

Universidad de Antioquia, tuvo como objetivo indagar representaciones sociales sobre lo afrocolombiano en la comunidad de la institución educativa María Josefa Marulanda, como un aporte a la reestructuración de los planes de estudio y reconocimiento de la diversidad e interculturalidad desde la educación en el municipio de la Ceja del Tambo.

Este trabajo de maestría tiene dos enfoques, la investigación participativa y el etnográfico educativo, la población estuvo compuesta por maestros, maestras de primaria y secundaria, estudiantes de décimo y once grado y líderes comunitarios de la institución educativa María Josefa Marulanda del Municipio de la Ceja del Tambo.

Para realizar la lectura de la información, se usó la técnica de la triangulación, la cual consiste en un análisis entre las voces de los participantes, la perspectiva del investigador y la visión de los teóricos que han trabajado sobre diferentes temas. En este sentido el autor realizó una lectura minuciosa de los resultados de cada una de las técnicas de recolección de información, finalmente por medio del apoyo teórico logra darle validez a la interpretación que realiza, construyendo así las representaciones sociales sobre lo afrocolombiano.

El trabajo investigativo deja como resultados representaciones culturales tendientes a la invisibilización de lo afrocolombiano como constituyente de una identidad nacional colombiana, reduciendo las visibilizaciones a características estereotipadas y exóticas; primaron representaciones sociales discriminatorias y etnocentristas. Fueron comunes las representaciones sociales infantilizadas y folclorizadas de lo afrocolombiano, con el menosprecio de su rol dentro de la cultura colombiana y aún menos en la cultura del oriente Antioqueño.

Otra investigación encontrada, esta vez en territorio Valluno, fue realizada por **Moreno Murillo, G (2014)** bajo el título de “*Representaciones Sociales De Los Estudiantes Afrocolombianos En Torno A La Construcción De Su Etnicidad*” esta se llevó acabo en la zona rural de la ciudad de Buenaventura, Valle del Cauca (Colombia), contexto caracterizado por la presencia de población mayoritariamente afrodescendiente.

En esta investigación se plantearon como objetivo “describir las representaciones sociales de los estudiantes afrocolombianos en torno a la construcción de su etnicidad” (Moreno, 2014,193). Respecto a la metodología empleada, se desarrolló bajo el paradigma fenomenológico con un enfoque cualitativo. Se empleó el diseño etnográfico para la elaboración de los instrumentos de recolección de la información. Finalmente para realizar la lectura de dicha información el autor tomó fragmentos de las entrevistas y de los diarios de campo realizando un análisis sobre ellos, posteriormente se apoyó en autores que ayudaran a construir los tres tipos de representaciones sociales que el identificó.

Como resultados el autor identificó los siguientes tres tipos de representaciones sociales:

- *Representaciones Hegemónicas:* lo que los constituye como afrodescendientes, más que sus rasgos fenotípicos, tiene que ver con valores

impuesto a partir de las prácticas culturales folclóricas, aprendidas por los adultos, para quienes la danza y labores artesanales de elaboración de instrumentos autóctonos, son un claro referente de su vinculación con la ancestralidad africana presente en el pacífico colombiano.

- *Representaciones Emancipadas:* Se pudo establecer entonces que existe un fuerte compromiso docente y administrativo por propender a la construcción de la etnicidad en sus estudiantes, aunque no se cuentan con los

recursos económicos suficientes. Sin embargo, lo que sí sobra en la institución educativa es la iniciativa de los educadores por forjar en la población estudiantil el sentimiento de afecto a su etnicidad y territorio, empleando las técnicas de alteridad u otredad, para significar todas aquellas personas y características identitarias que no son las propias.

- *Representaciones Polémicas:* Si bien en todas las organizaciones, entidades e instituciones los conflictos no son ajenos, cuando se presentan situaciones de riñas entre estudiantes con rasgos étnicos distintos, ya sea afrodescendiente/mestizo, afrodescendiente/indígena, mestizo/indígena; las situaciones de conflicto toman un cariz que desemboca en agresiones orales, alusivas a la fisonomía y al fenotipo. (O1:R4 diario de campo del observador).

Respecto a lo anterior Moreno (2014) dice que esto:

Hace parte de una praxis inconsciente que se presenta en los diferentes contextos nacionales, producto de las prácticas de discriminación racial, que de alguna manera se han instaurado en la cotidianidad y que son vistas como normales, tanto por los sujetos agresores, como por los sujetos receptores de las agresiones mismas. La asunción de que existe el racismo, las prácticas racistas y la discriminación racial, es un paso importante para poder combatirlo y excluirlo de la cotidianidad académica. (p.198).

Por último traemos a nuestros antecedentes la tesis de pregrado de **Henao & Sierra (2008)**. Titulada “*Los maestros de ciencias sociales: una lectura desde la teoría de las representaciones sociales*” esta nos parece de gran importancia porque nos brinda un marco metodológico y teórico clave para comprender de una mejor manera la categoría conceptual de las representaciones sociales y su respectiva metodología de investigación.

Para esta investigación nos parece entonces pertinente mencionar la metodología empleada. Primero que todo usaron como enfoque el histórico hermenéutico, la cual le permite por medio de la comprensión generar la reconstrucción de significados y sentidos. A partir de allí se entiende que sea una investigación planteada en términos cualitativos que trabaja con base en la descripción y la interpretación. Como método usaron el análisis del discurso el cual no solo usaron el verbal sino también el escrito, en este sentido se apoyan en la técnica e instrumentos que sugiere Jean Claude Abric, como lo son las entrevistas, el cuestionario, la asociación libre, la carta asociativa, tris jerarquizados sucesivos, todo esto dirigido a una población de nueve maestros de ciencias sociales egresados de la facultad de educación de la Universidad de Antioquia entre 1997 y 2004.

También es pertinente para nuestro trabajo abordar la manera en que llevan a cabo la implementación metodológica y su posterior interpretación de la información, como se mencionó ellas usaron unas técnicas e instrumentos de recolección de información propios de las Representaciones Sociales, una vez aplicado estos, se dio paso a la clasificación, de los cuales salieron unas respectivas categorías macro acompañadas de unas subcategorías.

Una vez escogieron las categorías macro pasan a sustentarlas desde los teóricos, en cuanto a las subcategorías son construidas por ellas mismas con un gran rigor explicativo apoyándose en los teóricos de las categorías macro. El siguiente paso de ellas es pasar a la interpretación, para ello contrastan la teoría con los hallazgos encontrados durante el proceso de lectura de la información, para luego generar unas interpretaciones.

Para finalizar, hacen un análisis de lo anterior con el fin de construir unas representaciones sociales desde la teoría de Moscovici donde dicen que “toda representación social es considerada como proceso y como contenido, y que en este

segundo aspecto se distinguen tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación” (Henaó & Sierra, 2008, p.100). En este sentido, en su trabajo buscan establecer la dimensión actitudinal e informativa para finalmente hacer un contraste entre ambas dimensiones y así construir unas reflexiones sobre los maestros.

5.2. Lo Afro en la escuela

En esta segunda categoría incluimos aquellos trabajos de investigación que relacionan lo afro en la escuela, en ellas encontramos un total de cinco investigaciones, cuatro específicamente en el contexto escolar, y una de ellas enmarcada en el contexto extra escolar, debido a que nos permite visualizar las construcciones que tienen los estudiantes respecto a lo afro, después de haber transitado por un colegio durante varios años de su vida.

Entre los artículos encontrados podemos identificar desde **Mena, I (2011)** en su investigación titulada “*El lugar del racismo y de la discriminación racial en las memorias de la Afro educación*” los resultados de una investigación con la cual se buscaba conocer algunas percepciones acerca del racismo y la discriminación racial y la incidencia de estas en el desarrollo e implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos —CEA—. El estudio hace evidente que la Cátedra no tiene lugar dentro del Proyecto Educativo Institucional en sus componentes pedagógico, administrativo y de desarrollo comunitario, a pesar de que han transcurrido 18 años desde su reglamentación en Colombia.

Para llevar a cabo esta investigación se usó un enfoque cualitativo, dirigida a una población conformada por docentes provenientes de los departamentos de Cundinamarca,

Antioquia y Boyacá, profesionales licenciados, algunos con estudios de posgrado y, en su mayoría, mujeres.

Desde esta investigación entre los resultados más significativos podemos identificar que la mayoría de los docentes considera que “los afrocolombianos y negros “se constituyen en las principales víctimas de racismo y discriminación racial, y que le sigue la población indígena. Existe un reducido porcentaje de docentes quienes reconocen ser racistas; no se sienten a gusto trabajando en su aula de clase con estudiantes negros y, como no existen los mecanismos para “evitarlos”, es mejor esquivarlos o, en el mejor de los casos, silenciarlos e invisibilizarlos cuando ellos quieren participar en cualquier actividad. El uso frecuente de apodos encabezados con la palabra “negro” sigue siendo y teniendo un impacto negativo en la convivencia escolar.

Abril Parra, J (2014) en su investigación “*Negros-Afrocolombianos en la Escuela. Una apuesta por la construcción de Interculturalidad*” da cuenta del trabajo pedagógico realizado en dos Instituciones Educativas de la ciudad de Bogotá. La Institución educativa Distrital Atenas es donde emerge el problema de investigación en el que la mayoría de los estudiantes presentan formas estereotipadas de representar a los afrocolombianos y sus saberes, conduciendo a prejuicios frente a las diferencias que ocurren alrededor de distintas prácticas culturales restando importancia a prácticas materiales e inmateriales que han sido significativas históricamente desde tradiciones afrodescendientes.

Así mismo, se protagoniza la experiencia de implementación de la Cátedra de Estudios en la I.E.D Altamira entendida esta, como un puente que brinda elementos para cuestionar y proponer frente al problema de investigación con el fin de determinar acciones para el fortalecimiento educativo intercultural desde lo afro a partir de sus avances. Para llevar a

cabo esta investigación se usó un enfoque de investigación cualitativa, el método fue la investigación acción; la población participante estuvo conformada por estudiantes, maestros y algunos otros actores de la comunidad educativa en la Institución Educativa Distrital Atenas.

Entre los resultados se destaca la identificación de efectos educativos que surgen desde la visibilización de saberes Negros- Afrocolombianos con la aplicación de talleres y diseño de mentefactos como elementos que vislumbran posibilidades para la construcción de avances pedagógicos que comprendan elementos de la interculturalidad en la educación.

Al respecto también se halla en el estudio realizado la búsqueda de invitar a reflexionar frente a las posibilidades de ampliar propuestas curriculares en las que los conocimientos locales enriquecen la interculturalidad, pues se descubrió que desde el caso afro el carácter ético y político de sus saberes pueden potenciar y fortalecer una educación más humana que problematice, cuestione y proponga frente a las complejidades de relaciones de subordinación y explotación.

Pasando a las investigaciones encontradas en la ciudad de Medellín, consideramos valioso el aporte realizado por **Andrade Romaña, M (2011)** desde su investigación titulada “El Afro en la Escuela: Cátedra de Estudios Afrocolombianos” allí encontramos como predominan en el medio académico concepciones poco estructuradas sobre el ser afrocolombiano y su lugar e importancia en el pasado y presente de la historia colombiana, lo cual ha configurado dinámicas de exclusión que afectan la idiosincrasia de esta población y el ejercicio de sus derechos como ciudadanos colombianos.

Para llevar a cabo esta tesis de pregrado se usó un paradigma socio crítico; el método fue la investigación cualitativa; la población participante de la investigación fueron los maestros que participan de la organización CARABANTÚ, y los sujetos a los que intervienen, es decir, (estudiantes, la comunidad de algunos sectores de Medellín como Moravia y santo domingo sabio). Esta investigación dentro de sus conclusiones afirma que:

La escuela como institución proyecto de la nación ha tenido y tiene responsabilidad en la estructuración de prácticas, relaciones y concepciones excluyentes, lo cual le concede responsabilidad obligatoria en el desdibujamiento de las realidades que ha configurado para posibilitar y garantizar unas nuevas incluyentes. (Romaña, 2011, p.64).

De igual modo afirma la autora que son muchos los problemas que tienen los afrocolombianos, principalmente los relacionados con la alimentación, el empleo de calidad, la participación política, los servicios públicos, la salud. En este sentido ella dice que la educación es una forma de empoderamiento, y que la CEA, es la expresión más clara que se empieza a efectuar para combatir dichas problemáticas.

Otro artículo elaborado por **Palacio Nagupe, L (2007)** titulado *“Exploración De Las Prácticas Discriminatorias En La Institución Educativa América De La Ciudad De Medellín Que Inciden En La Experiencia Escolar Del Estudiantado Afrocolombiano”* Para llevar a cabo esta investigación se dio uso del enfoque de investigación cualitativa y como métodos la etnografía, la teoría crítica, el interaccionamos simbólico y la participación; la población participante estuvo conformada por 14 estudiantes hombres y 5 mujeres, pertenecientes a la población afrocolombiana de la Institución Educativa América de la jornada de la mañana cuyas edades estaban entre los 12 y 19 años.

Desde la observación en la Institución Educativa América, escenario de la investigación, contexto mayoritariamente mestizo, se observa que los estudiantes afrocolombianos se consideran una minoría y sus relaciones con la cultura predominante no son totalmente cordiales, ya que se observan dificultades entre ellos, en algunos casos el uso de palabras peyorativas hacia los estudiantes afros. Sin embargo, las dificultades no solamente se dan en las interacciones con los estudiantes mestizos, también tienen incidencia en la poca participación en los eventos académicos, cívico-culturales a nivel general.

En esta investigación se concluye mencionando que la asimilación cultural a la que se ha sometido la población afrocolombiana desconociendo sus imaginarios culturales, se da en virtud de la concepción eurocivilizadora de considerar, según Todorov (1998), que “las sociedades con escritura son más avanzadas que las sociedades sin escrituras”. Es así como desde el punto de vista europeo, a los africanos y afrodescendientes no se les tuvo en cuenta durante siglos la oralidad como fuente de archivo histórico, por considerarse inferior a la escritura, violentando de esta forma su cosmovisión, imaginarios, referentes simbólicos que hacían y hacen parte de su cultura respectivamente.

Para finalizar nuestro apartado de antecedentes nos parece pertinente traer este trabajo de investigación, porque nos permite observar otro contexto conformado por sujetos que pasaron por el sistema educativo escolar y a su vez analizar cuáles son las construcciones sociales que se expresan en percepciones y estereotipos en la universidad sobre la población afro.

Esta experiencia realizada en una universidad, en este caso en la ciudad de Pasto, fue elaborada por **Ojeda, D; Gonzales, M (2012)** el cual su título “*Percepciones y estereotipos de estudiantes universitarios hacia compañeros afrocolombianos e indígenas*” versa sobre



una investigación sobre prejuicios, estereotipos y discriminación entre estudiantes universitarios. El objetivo de este trabajo fue comprender las percepciones de los estudiantes de la Universidad de Nariño, hacia sus compañeros afrocolombianos e indígenas. El estudio se desarrolló desde el paradigma cualitativo a través de grupos focales con estudiantes de la sede Pasto y la extensión de Ipiales. Se identificaron cuatro categorías que agrupan las percepciones: la personalidad, las relaciones interpersonales, el desempeño académico y la tradición cultural. Los resultados muestran que existen estereotipos positivos y negativos hacia las comunidades estudiadas, siendo más marcados los estereotipos negativos hacia la comunidad afrocolombiana. Entre las características más relevantes se encuentran: la percepción de bajo desempeño académico de los afrocolombianos y su personalidad extrovertida. En cuanto a los indígenas sobresale la valoración de su cultura y su introversión. Estos estereotipos afectan la convivencia universitaria entre estudiantes pertenecientes y no pertenecientes a las comunidades mencionadas.

Una vez finalizado el rastreo de antecedentes podemos decir que las investigaciones que indagan por las representaciones sociales sobre lo afro en la escuela son de difícil acceso y por ello se fue complicado consolidar un gran número de estas, sin embargo las que encontramos nos brindan herramientas metodológicas para abordar nuestra investigación, principalmente lo referente a la lectura de la información. Por lo anterior, incluimos otro filtro de búsqueda que se asemejara a nuestros intereses, en este sentido usamos aquellos trabajos que hablaran sobre la manera en cómo eran vistas y tratadas las poblaciones afro en la escuela, en estas se perciben entre sus resultados: percepciones, estereotipos y prácticas de racismo que se observan en las escuelas colombianas, las cuales nos ayudan a



tener un panorama más amplio para nuestra investigación, puesto que nos permiten entender que aquello que nosotros hemos problematizado en nuestros contextos educativos se percibe de maneras similares en otros espacios del país, siendo así un problema que debe ser abordado y trabajado en todos los contextos educativos con el fin de poder acercar a nuestra sociedad a la interculturalidad.

6. Marco Teórico

6.1. Lo Afro

Para la construcción de la categoría Afro nos hemos remitido a diferentes fuentes documentales que permiten dar cuenta de su historicidad, intentando comprender las maneras como ha sido nombrada y concebida la negritud en Colombia a través del tiempo, e identificando las condiciones históricas que han hecho posible dichas maneras; dicho ejercicio nos permite afirmar la imposibilidad de ofrecer una definición unívoca respecto a esta categoría. La negritud es entendida desde Restrepo (2013), como “los discursos y prácticas de lo negro sin confundirse estas con la gente concreta que se identifica” (p 26).

6.1.1. Lo negro

Este recuento histórico sobre la negritud, parte del siglo XVI con el surgimiento de “lo negro” como una nueva identidad que es construida en el marco del sistema mundo moderno colonial a partir de la idea de raza, y desde esa idea de raza lo negro adquiere unas connotaciones negativas asignadas desde la lógica eurocéntrica y etnocéntrica. De acuerdo con Castillo (2006), en el momento que llegan los europeos a América nace el sistema mundo-moderno/colonial y con esto una nueva forma de entender la humanidad, se crea la



germinación de un centro de poder dominado por los europeos colonizadores y a su vez surge un “imaginario que clasifica y redistribuye a la gente” (p.144), el cual construyó unas identidades de clasificación propias de la colonialidad: indios, negros, blancos, mestizos, etc., así lo expresan Rojas & Castillo (2005) al mencionar que:

Los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales. De ese modo, raza se convirtió en el primer criterio fundamental para la distribución de la población mundial en los rangos, lugares y roles en la estructura de poder de la nueva sociedad. (p. 25).

Las construcciones de estas identidades estaban fundamentalmente basadas en aspectos de carácter “racial” mediante los cuales se asignaron lugares de validez e importancia a las personas según su categoría “racial”, de esta manera se establecieron identidades “superiores” ocupadas por los europeos los cuáles se instalaron como los dominantes, caso opuesto a las identidades concebidas como inferiores atribuidas a las poblaciones esclavizadas entre las cuales se encontraba la población negra, quienes ocuparon el lugar de los dominados. Al respecto Castillo (2006) explica que para clasificar a dichas poblaciones desde la idea de raza se utilizaron los rasgos fenotípicos como característica de inferioridad, teniendo como referente los rasgos de los “blancos” (europeos).

Desde esta lógica, las identidades de los negros esclavizados fueron menospreciadas y los grupos dominantes implementaron diferentes estrategias para acabar con ellas, en consecuencia, todo lo asociado a lo negro adquirió una carga negativa y peyorativa, que se expresarían en prácticas y discursos, muchos de ellos presentes al día de hoy.



La condición de inferiorización de la población negra derivada del sistema mundo moderno colonial se extendió a lo largo del siglo XIX, y el lugar que ocupaba en lo social se reflejó por supuesto en la exclusión del sistema educativo o en su participación política.

Finalizadas las guerras independentistas, y a pesar de sus aportes en dicho proceso, la población negra, y por ende la idea de lo negro, seguía siendo considerada como inferior frente al blanco criollo, asociada con no civilizado, e incluso como peligrosa y dañina para el resto de la sociedad, como se evidencia en la siguiente cita de Castillo (2006):

Los esclavistas incrementaban sus temores sobre el peligro que representaba para la sociedad los negros libres, como se evidencia el siguiente pasaje escrito por el Gobernador de Buenaventura, en la Costa Pacífica de lo que hoy es Colombia: “Nosotros debemos de considerar seriamente el creciente número de negros que han dejado el poder de sus amos y han llegado a ser miembros de la sociedad, trayendo con ellos todos los vicios, indolencia y salvajismo Africano.”(p. 179).

Para el año 1851 el presidente liberal José Hilario López abolió la esclavitud debido a una gran presión ideológica en donde los ideales de democracia, de libertad y garantías para la población se encontraban esparcidas en el territorio nacional, especialmente en la carrera política llevada a cabo entre conservadores y liberales, sin embargo, como afirma Castillo (2006): “después de la abolición parecería como si los negros desaparecieran del panorama nacional. Estos ni siquiera son contemplados en las estadísticas oficiales. Se presenta, por tanto, un proceso de “invisibilidad” del negro”. (p.179)

En la segunda mitad del siglo XIX las elites se plantearon un proyecto de Nación Mestiza, con la idea de una identidad nacional homogénea, de este proyecto quedarían excluidos los indios y los negros en tanto se desconocieron sus características étnicas y

culturales propias; éstas fueron invisibilizadas puesto que iban en contra del ideal mestizo planteado por las elites criollas (Castillo, 2006).

Una evidencia clara de esto aparece en los informes de la Comisión Corográfica liderada por Agustín Codazzi, la cual, en aras al desarrollo de la nueva república pensada por las elites criollas, fue la encargada de explorar el territorio colombiano y dar postulados sobre las posibles mejoras que podrían realizarse; en sus apreciaciones sobre los territorios y las comunidades que los habitaban, se encuentra la siguiente para referirse al Chocó:

Una raza que casi en su totalidad pasa sus días en una indolencia semejante, no es la que está llamada a hacer progresar al país. La ignorancia por su parte, la desidia por otra, un orgullo mal entendido porque son libres, hace que siempre sean (lo que son en realidad) esclavos de sus pocas necesidades para vivir como los indios que llamamos barbaros (Comisión Corográfica, citado en Wade, 1994, en Castillo, 2006, p. 188).

La educación cumplió un papel importante para el proyecto de nación mestiza, al igual que durante la colonia estaba orientada hacia la evangelización (Rojas & Castillo (2005), buscaba la erradicación de las cosmogonías, saberes culturales y ancestrales propios de culturas diferentes a la mestiza, e inculcar *valores civilizadores y moralizantes*.

Las acciones orientadas a la construcción de la república estaban completamente desligadas de los negros e indios puesto que, a pesar de ser libres, desde la perspectiva del proyecto de nación mestiza sus características eran indeseables, por lo que debían mezclarse hasta difuminarse por el bien de la nación (Castillo, 2006). Se considera que la salvación y la mejora de la población estaba en manos de los europeos, los cuales eran observados como dignos y poseedores de una cultura superior y deseada a traer al plano nacional.

El chequeo histórico hecho hasta ahora nos permite identificar lo negro como una categoría creada a través de clasificación racial creada en el sistema mundo-moderno/colonial que conlleva una carga de atribuciones negativas respecto a las condiciones físicas, fenotípicas, psicológicas y culturales designadas a una población considerada como inferior. Esta carga de representaciones sobre lo negro continuará para el siglo XX y no será sino hasta la década de los 70's que con el advenimiento del Neoliberalismo y las políticas de allí derivadas, que se constituyan las Comunidades Negras.

6.1.2. Comunidades Negras

Como se mencionó anteriormente, el proyecto de nación mestiza eliminó el reconocimiento de las diferencias en el territorio colombiano, de esta manera, las poblaciones negras quedaron invisibilizadas en el marco de los proyectos “progresistas” que tenía pensada la nación; además luego de la abolición de la esclavitud, gran parte de estos colectivos quedaron relegados a unos lugares del país en donde vivían con sus propias lógicas y poco se sabía de ellos en el resto del escenario nacional, lugares como la costa pacífica colombiana.

Sería dicho escenario, el que entre las décadas del 70 y el 80 comienza a ser pensado como “la plataforma de lanzamiento para la macroeconomía del futuro” (Castillo, 2006, p. 311). El gobierno colombiano buscaba explotar y aprovechar recursos de un territorio que consideraba baldío, haciendo concesiones a multinacionales con el fin de potenciar la inversión privada en el territorio nacional en el marco de las políticas neoliberales, convirtiéndose esta situación en una amenaza para la población negra que allí habitaba, lo

que les obligó a buscar estrategias legales que les permitiese conservar la tierra en la que residían.

Se articularon a finales de los años 80 discursos e ideologías que pretendían hacer respetar y proteger los territorios habitados ancestralmente por medio de intelectuales de las poblaciones negras influenciados por el movimiento Indígena en Colombia, el cual para ese momento había reinventado su identidad étnica en busca de la transformación de una identidad negativa, la cual se les había impuesto en tiempos de la colonia, a una identidad positiva, por medio de la resignificación de sus raíces, símbolos e historia para organizarse y politizar la diferencia en una nación y en una sociedad que los había desconocido históricamente (Castillo, 2006). Además de los movimientos por los derechos civiles en los Estados Unidos y buscando luchar contra la discriminación racial y la invisibilización a la que se habían visto sometidos, buscaron organizarse e identificarse de tal manera que lograsen “acciones colectivas para reivindicar derechos culturales, territoriales y sociales y que tienen como fundamento la politización de la diferencia étnica” (Castillo, 2006, p. 315). Las poblaciones negras para poder configurarse como un agente político y un grupo organizado atravesaron un periodo de Etnización, el cual entendemos desde Restrepo (2013) como:

El proceso mediante el cual una o varias poblaciones son imaginadas como una comunalidad étnica (...) parece estar marcada por ideas de ancestralidad, territorialidad e identidad cultural como el otro del ‘nosotros’ naturalizado de la colombianidad no marcada (supuestamente occidental y moderna). Este continuo y conflictivo proceso incluye la configuración de un campo discursivo y de visibilidades desde el cual se constituye el sujeto de la etnicidad.

Igualmente, demanda una serie de mediaciones desde las cuales se hace posible no sólo el campo discursivo y de visibilidades, sino también las modalidades organizativas que se instauran en



nombre de la comunidad étnica. Por último, pero no menos relevante, este proceso se asocia a la destilación de conjunto de subjetividades correspondientes. (p. 23).

Así, motivados por la necesidad de defender un territorio que habían habitado históricamente, la población negra del pacífico teje una identidad en torno al territorio que habitan, especialmente sobre los ríos y los bosques cargándolo de sentidos y significados (Castillo, 2006) y construyendo la importancia del habitar en el pacífico colombiano como algo íntimo de su población.

Las poblaciones negras en el pacífico colombiano con una identidad definida y argumentando ser merecedoras del territorio en disputa, puesto que poseen unas prácticas ancestrales y culturales particulares ligadas a su lugar de residencia, comienzan a configurarse políticamente. Al respecto Castillo (2006) menciona:

La identificación como grupo étnico de las comunidades negras no descansa en que hablen una lengua diferente al del resto de colombianos, sino en el desarrollo de prácticas tradicionales de producción y en el ejercicio de la territorialidad que tendrían, supuestamente, orígenes africanos. Harían también parte de esta identidad negra un sistema de memoria histórica oral y la forma de la familia extensa que tendrían, también, sus orígenes en el sistema tribal de las poblaciones negras africanas. La medicina tradicional practicada por la gente negra del Pacífico sería también otro rasgo que los identificaría como grupo étnico. (p. 520-521).

De acuerdo con Castillo (2006) El Proceso de Comunidades Negras como actor social surge en el margen de la Asamblea Nacional Constituyente y se encuentra ligado al desarrollo de una identidad étnica negra que nace a través de una conciencia respecto a la discriminación y exclusión que ha recibido la población negra del Pacífico a causa de su color de piel, que busca el rescate de los valores de la gente negra y que resalta y reconoce a través de una identificación emocional profunda con el territorio unas prácticas y

tradiciones ancestrales propias que los define y les da derecho a habitar esas tierras. Se entiende Comunidades Negras desde Castillo (2006) como:

(...) parte de un discurso contra hegemónico centrado en la identidad étnica que, aunque no desconoce las raíces africanas, pretende resaltar la especificidad racial y ante todo cultural de la población negra. Busca también construir otro imaginario del negro a través de la transformación de una identidad negativa, construida por el proyecto de nación mestiza, en una identidad positiva. (p. 368).

Lo que culminaría con la creación de la ley 70 de 1993 que reconoció el derecho de las comunidades negras sobre el territorio que por historia habían habitado:

Reconoce la importancia de la identidad étnica basada en una historia compartida y en una cultura propia que permite al grupo étnico diferenciarse de otros colectivos humanos. Igualmente, registra la estrecha relación que el grupo negro ha establecido con su territorio como el lugar donde ha vivido y es fuente de recuerdos, penas y alegrías: “Comunidad Negra. Es el conjunto de familias de ascendencia afrocolombiana que poseen una cultura propia, comparten una historia y tienen sus propias tradiciones y costumbres dentro de la relación ciudad-campo, que revelan y conservan conciencia de identidad que las distingue de otros grupos étnicos. Ocupación Colectiva. Es el asentamiento histórico y ancestral de comunidades negras en tierras para su uso colectivo, que constituyen su hábitat, y sobre los cuales desarrollan en la actualidad sus prácticas tradicionales de producción” (Castillo, 2006, p. 356-357).

Los logros obtenidos para el reconocimiento de las Comunidades Negras, el cual fue un concepto y una manera de ser identificado creado por ellos mismos, se encontraba ligado exclusivamente a la población que residía en el pacífico colombiano, lo que ocasionó una dificultad respecto a la manera de ser nombradas las personas que se encontraban en zonas urbanas, las cuales no tenían cabida en lo que se entendía como Comunidades Negras.

6.1.3. Afrodescendiente, Afrocolombiano y Afro

Múltiples agencias de desarrollo, financiadas por entidades internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial, las Naciones Unidas y la Fundación Inter-Americana, se involucraron en la investigación de formas de reconocimiento que abarcaran y dieran un nombre a la negritud (Restrepo, 2013), dándose la aparición de conceptos tales como Afrolatinos, Afrocolombiano, Afrodescendiente, Afro, etc., todos surgidas desde el extranjero y con la pretensión de encasillar, nombrar y dar una identidad a las poblaciones negras. Este tipo de reconocimiento se encontraba limitado a una visión externa con intereses políticos de control de población que quedaba reducida en el nombramiento de una comunidad, no era un proceso histórico interno cargado de intereses culturales propios de las poblaciones como lo fue el caso de las Comunidades Negras del Pacífico, dificultad que hasta el día de hoy se encuentra latente y sin solución. Esto se puede apreciar en Restrepo (2013) cuando hace un paralelo respecto a lo que se entiende sobre Afrodescendiente y Afrocolombiano, al respecto Restrepo (2013) dice:

Afrodescendiente, afrocolombiano o simplemente afro son términos asociados a genealogías diversas que se han ido posicionando en los últimos tiempos en las narrativas intelectuales, políticas y gubernamentales. El primero, por ejemplo, se acuña en la última década en el marco de las reuniones preparatorias de la Conferencia Mundial contra el Racismo realizada en Durban y hace énfasis en la idea de una comunalidad en la diáspora africana. Afrocolombiano es mucho anterior. Más allá de los matices y diferencias, afrocolombiano marca un énfasis en el legado africano de los descendientes de los esclavizados africanos en el marco de la nación. (p. 26).

Al ser una manera de nombrar traída del extranjero y desligada de procesos internos propios vividos por una comunidad, se generan divergencias y brechas conceptuales que



permitan la creación de una identidad coherente que defina y atraviese de manera significativa al sujeto, por lo que solo queda en una intención económica y política de control, conteo y reconocimiento de la población de algún territorio. Restrepo (2013) menciona:

Algunos prefieren el de afrocolombiano y cuestionan el de afrodescendiente porque la humanidad en su conjunto nace en África, siendo todos los seres humanos afrodescendientes. También suele cuestionársele su marcación por la burocracia internacional y su cercanía a posiciones de Ongs del norte. Otros prefieren el de afrodescendiente y cuestionan el de afrocolombiano porque la colombianidad y el marco de la nación son políticamente estrechos e históricamente relativamente recientes (hablar de afrocolombianos en el siglo XVIII, por ejemplo es un anacronismo pues Colombia aún no existía). Algunos utilizan uno y otro indistintivamente, no faltando quienes lo abrevian como afro (p. 26-27).

Afro, es una de las múltiples maneras de nombrar la negritud en el país. Hoy en día este concepto, según Wade (1999) en Restrepo (2013), busca la identificación de la población con una cultura de la negritud que ha sido globalizada y atravesada por los medios de comunicación, la cual está asociada con ciertas imágenes, estilos de música, lenguaje corporal, formas de vestir y que debe su existencia en gran parte a las prácticas de consumo. Como se puede apreciar el concepto se torna generalizante lo que provoca una situación que deja abierto el debate referente a la necesidad de una construcción conceptual que responda a un nombramiento coherente de la negritud.

6.2. Representaciones Sociales

Las representaciones sociales¹⁸⁰³ configuran un tipo de lenguaje que permiten articular múltiples conocimientos respecto a lo que ocurre y sucede en la sociedad en la cual se



desempeña. Ellas favorecen la significación de sucesos que son importantes para el sujeto, y la comprensión de una realidad específica, las representaciones sociales en tanto son representación de una realidad se encuentran permeadas por el contexto en el cual se originan, a su vez las representaciones sociales inciden en la construcción de la realidad en el diario vivir del sujeto.

Es importante traer a colación el pensamiento de Serge Moscovici quien es el padre de las Representaciones Sociales, pues fue quien comenzó a trabajarlas y abordarlas desde el campo de la psicología; respecto a las representaciones sociales, afirma que son “construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales; que no tienen un carácter estático, y son definidas como maneras específicas de entender y comunicar la realidad” (Moscovici, 1981). Cuando las personas hacen referencia a algún objeto inmediatamente lo clasifican, lo explican y lo evalúan, esto es por la representación social que han construido de dicho objeto.

Buena parte de las maneras como se organizan las sociedades, obedecen a esas representaciones sociales que los sujetos construyen en relación con los objetos y realidades que hacen parte de su diario vivir, como afirma Araya (2002):

Las personas conocen la realidad que les circunda mediante explicaciones que extraen de los procesos de comunicación y del pensamiento social. Las representaciones sociales (RS) sintetizan dichas explicaciones y en consecuencia, hacen referencia a un tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana: el conocimiento del sentido común. (p. 11).

Un asunto en el que convergen los autores es en que las representaciones sociales son una forma de conocimiento, que vincula conocimientos, reconocimientos y comunicaciones



de los contextos donde los sujetos interactúan, tanto Mora (2002) como Jodelet (1986) nos dicen que las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal, es decir, dan forma y son constituyentes de un pensamiento social.

En la construcción de esta categoría es importante retomar los aportes brindados por Denise Jodelet (1986) quien afirma que las representaciones sociales que el sujeto construye influyen en la lectura que hace de la realidad y del contexto:

Las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. (p.472).

Para esta autora representar es expresar nuestros conocimientos por medio de la escritura, de las palabras, de los gestos, del dibujo, la pintura o, por cualquier otro medio que le sea posible y comprensible al ser humano comunicarse.

Por su parte, Martín Mora afirma que las representaciones sociales favorecen la comunicación precisa y entendible de sujetos que se desenvuelven bajo una misma realidad, y en la interacción social se pueden transmitir de un sujeto a otro mediante diferentes formas de comunicación (Mora, 2002); además retoma de Moscovici la idea de las representaciones sociales como “universos de opinión” (p.10), que pueden ser vistas y analizadas con diferentes fines.

Este autor presenta tres dimensiones de las representaciones sociales: la información, el campo de representaciones y la actitud:



La información: Es la forma en que un grupo organiza sus conocimientos y desconocimientos en relación a un acontecimiento o fenómeno. Mora (2002) nos dice que: “son conocimientos que muestran particularidades en cuanto a cantidad y calidad de los mismos; carácter estereotipado o difundido sin soporte explícito; trivialidad u originalidad en su caso” (p. 10). Es decir, esta dimensión corresponde a la forma en que se organizan los conocimientos dentro de un grupo con relación a un objeto social.

El Campo de Representación, expresa la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, variando de grupo a grupo e inclusive al interior del mismo grupo. Permite visualizar el carácter del contenido, las propiedades cualitativas o imaginativas, en un campo que integra informaciones en un nuevo nivel de organización en relación con sus fuentes inmediatas. Mora (2002) menciona al respecto:

Esta dimensión permite develar de qué forma un grupo organiza las ideas o contenidos referentes a una representación social, sus características, y las variaciones en la organización de dichos contenidos que pueden ser evidenciadas entre y dentro de grupos poblacionales. (p. 10).

La Actitud: En esta dimensión Mora es muy claro al decirnos que se puede ver como el componente más aparente, fáctico y conductual sobre una representación (Mora, 2002). Es en esta dimensión donde se devela lo positivo o no tan positivo en la relación del sujeto con la representación social, pues está completa la estructura de la representación en términos de contenido y de sentido, incluso en relación del objeto dentro y fuera de un grupo.

En síntesis estas tres dimensiones determina lo que se sabe (información), lo que se cree o interpreta (campo de la representación) y como se actúa (actitud) en relación a una representación social.

1 8 0 3



De otro lado, para la creación de una representación social es importante considerar dos etapas específicas que terminan configurando lo que posteriormente el individuo comprenderá y cargará de sentidos y significados, Lacolla (2005) lo presenta de la siguiente manera:

Para constituirse como tales, las representaciones sociales responden a mecanismos internos. Moscovici (1985) describió dos procesos principales que explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación, y como esta representación transforma lo social. Ambos procesos se denominan, respectivamente: mecanismos de objetivación y mecanismos de anclaje. (p, 5).

El primer proceso, Mecanismo de Objetivación desde Lacolla, se refiere a una operación formadora de imagen y estructurante. Permite poner en imagen las nociones abstractas, dando cuerpo así a las ideas. Moscovici afirma que “objetivar es reabsorber un exceso de significados materializándolos” (Lacolla, 2005, p.6) y se divide en tres momentos:

- **Construcción selectiva:** Es el momento en que el individuo se acerca a la comprensión de una realidad por medio de la abstracción de una información la cual entra en relación con el bajo unos parámetros sociales que lo determinan.

- **Esquematación estructurante:** Los elementos de información ya adaptados a través del proceso de apropiación se organizan proporcionando una imagen coherente y fácilmente expresable del objeto representado (Lacolla, 2005). La información ya obtenida se inserta en el saber del individuo por medio de una estructuración de imágenes, sentidos y significados que dotarán de importancia lo aprehendido.

- **Naturalización:** Se olvida el carácter artificial y simbólico del núcleo figurativo y se le atribuye existencia fáctica. Se considera que "aquello de lo que se puede hablar existe



efectivamente" (Lacolla, 2005, p. 6). El sujeto una vez entrado en relación con una información o fenómeno y posteriormente habiendo cargado de significados por medio de una estructuración precisa, se apropia de lo nuevo conocido y lo asume como un saber verídico del cual se encuentra apropiado y que puede comunicar fácilmente en su comunidad por medio del lenguaje.

Una vez finalizados estos tres momentos de la Objetivación se da lugar al segundo proceso de la creación de una representación social, **El Anclaje**, el cual suele definirse el anclaje como un proceso que se refiere al enraizamiento social de la representación y su objeto (Lacolla, 2005). Es decir, es ese momento en que lo cual para el sujeto lo extraño deja de ser extraño y se convierte en algo familiar y más conocido y reconocido, en este proceso de anclaje se puede develar cómo el sujeto le da un significado al objeto relacionado, y cómo esto influye en los comportamientos frente a determinadas situaciones donde converge la representación social. Se da en el momento en que la representación social se configura y asienta sobre la estructura cognitiva del individuo, el cual lo hace parte de su manera de ver, pensar, entender y comprender el mundo que lo rodea.

El contexto donde crece el sujeto y donde habita es fundamental para comprender en parte como nace una representación social de un objeto, pues dentro de su contexto se forman estructuras que aportan o resignifican una representación social, pues es allí en su propio contexto donde se dan los procesos de comunicación que transmiten las representaciones de un sujeto a otro y donde van adquiriendo mayor fuerza:

El medio cultural en que viven las personas, el lugar que ocupan en la estructura social, y las experiencias concretas con las que se enfrentan a diario influyen en su forma de ser, su identidad social y la forma en que perciben la realidad social. (Jodelet, 2002, p.14).



Es por esto fundamental el acercamiento y conocimiento del contexto donde habita el sujeto, pues es allí donde se dan los procesos y dinámicas que ayudan a comprender por qué una representación social tiene lugar e inclusive qué hace que se dé su transmisión de un sujeto a otro hasta el punto de ser algo colectivo. Dentro del contexto cultural del sujeto es donde podemos ver cómo se da su estructura social, qué tipo de experiencias influyen sobre las representaciones sociales que se hacen, son todas estas dinámicas que a diario influyen sobre el sujeto lo que nos permite conocer que está mediando su identidad social y su forma de percibir la realidad social.

7. Marco Metodológico

7.1. Tipo de Investigación

Nuestra investigación es de tipo cualitativo, ya que interroga por realidades y fenómenos sociales, lenguajes y prácticas, buscando interpretar los sentidos y significados que las personas les dan a dichas realidades, como en este caso las representaciones sociales. Para alcanzar el propósito planteado, y de acuerdo con Martínez (2011), la investigación cualitativa centra la atención en el contacto dialógico con los actores en los propios escenarios en los que se desenvuelven, porque reconoce la realidad como una construcción que se da de manera permanente en la interacción social y a partir de los marcos de referencia de los actores, por lo tanto son los propios actores quienes pueden dar cuenta de ella; así, los datos son un producto social influidos por los valores de los sujetos que los construyen. En este sentido, la investigación cualitativa no aparta al investigador de los sujetos, al contrario, considera fundamental su participación activa en el proceso –y en muchos casos decisoria-, ya que a partir de la interacción es posible alcanzar la



comprensión de aquella realidad social, lo que hace necesaria una relación cercana y empática entre el investigador y los participantes.

Esta interacción entre el investigador y los participantes, en la que son inseparables, ambos se inciden mutuamente, puesto que cualquier acción que se lleve a cabo, como por ejemplo la simple observación, no solo transforma a los participantes sino también al investigador. Esta situación en este tipo de investigación es inevitable y por ende imposible de eliminar, por tal motivo “la investigación siempre está influenciada por los valores del investigador y éste, en sus informes, debe dar cuenta de ellos” (Martínez, 2011, p.7) pues solo así se puede tener un mejor contexto sobre cómo se llevó la investigación y en ese sentido cómo fue la interacción entre el investigador y los participantes, generándose así mayor objetividad en el trabajo.

Este tipo de investigación no busca establecer generalizaciones, pues es claro que la diversidad del ser humano es muy amplia, debido a características propias como, “la complejidad, la ambigüedad, la flexibilidad, la singularidad, la pluralidad, lo histórico, lo contradictorio y lo afectivo, entre otras condiciones propias de la subjetividad del ser humano y de su carácter social” (González, 2002, p. 11). Siendo así imposible establecer generalidades en razón a que cada ser humano es un universo dentro de este universo social.

Finalmente la investigación cualitativa tiene la posibilidad de ser flexible metodológicamente, tanto las técnicas como los instrumentos se construyen de manera permanente durante el todo el proceso, en sintonía con los propósitos que se desean desarrollar dentro de los escenarios donde se lleve a cabo la investigación, y de las necesidades que vayan surgiendo a lo largo del proceso mismo.

7.2. Consideraciones éticas

Es claro que para cualquier tipo de investigación es necesario establecer unas consideraciones éticas que permitan realizar una investigación de manera correcta pues “aquel que con intereses particulares desprecia la ética en una investigación, corrompe a la ciencia y a sus productos y se corrompe a sí mismo” (González, 2002, pp. 10-11). En este sentido nos planteamos unas consideraciones éticas para nuestro trabajo que cobijaran a los participantes, los teóricos y nosotros los investigadores por medio del respeto y la transparencia.

Para nosotros los participantes, tienen un papel fundamental dentro de nuestro proceso de investigación, pues son ellos los que de manera voluntaria han proporcionado la información oportuna para nuestro ejercicio de investigación, es así como nuestro compromiso con ellos parten de la premisa de que debe existir un respeto recíproco, pues ellos han depositado una gran confianza en nosotros y ésta por ningún motivo debe ser vulnerada, por tal razón fue fundamental respetar y valorar las ideas que los estudiantes manifestaron durante todo el proceso, esto implicó no realizar juicios ni mucho menos señalamientos a los estudiantes frente a sus posturas personales sobre los diversos temas que se discutieron en campo, igualmente el uso de la información que nos brindaron tuvo un manejo correcto y objetivo con el fin de no tergiversar sus representaciones sociales al momento de realizar las interpretaciones; también es pertinente decir que las identidades de los participantes no serán divulgadas y por tal motivo se mantendrán en anonimato en nuestro trabajo, pues son estudiantes menores de edad cuyo consentimiento no bastaría para que se revelen sus nombres, ya que la potestad de ellos le pertenece a sus acudientes legales. Este mismo respeto y objetividad se estableció al momento de usar diversas fuentes



teóricas en nuestro trabajo, puesto que somos conscientes de el gran esfuerzo que un autor hace al momento de realizar sus investigaciones o reflexiones sobre diversos temas, en este sentido por medio del uso de las normas APA, dimos el crédito que ellos merecen por su aporte a la academia y sobre todo a nuestro trabajo.

Finalmente terminado el ejercicio se realizará una socialización de devolución de los participantes con la idea de que los y las estudiantes avalen las interpretaciones que nosotros hemos realizado, pues son ellos los que pueden decirnos si han sido correctas o no, y de estar ellos y ellas de acuerdo con lo planteado, contarles que esto se va entregar como producto final para el trabajo de grado.

7.3. Enfoque

Teniendo en cuenta nuestra pretensión investigativa, el enfoque etnográfico educativo fue el implementado para este ejercicio, según Velasco y Díaz de Rada (Citados en, Álvarez 2008, p.2) "la etnografía de la escuela no es más que el resultado de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar" por tal motivo no basta con solo la aplicación de unas técnicas sino que además se requiere del uso de otras fuentes teóricas que permitan el análisis de la información obtenida con el fin de poder generar unas reflexiones en torno a la investigación.

Este enfoque nos permite como investigadores hacer parte del contexto educativo en el cual vamos a investigar, en este caso el aula de clase, con sus respectivos estudiantes, ya que son ellos los que le dan sentido a las representaciones sociales. Es importante tener en cuenta que una de las características de este enfoque es que no busca transformar, sino usar el contexto natural donde actúan los participantes, con el fin de poder recolectar la

información más real posible, puesto que si por parte del investigador se genera una transformación en las formas de ser de los participantes, significaría un gran cambio al momento de recolectar la información y de igual modo el análisis de la misma. Giraldo, Corzo y Molina (2014) nos dicen que:

La etnografía y sus variantes del diseño cualitativo ofrecen a los investigadores del campo de la educación y a otros científicos sociales alternativas para la descripción, interpretación y explicación del universo social, así como de los fenómenos educativos que tienen lugar en él (p.107).

Por tal motivo consideramos pertinente el trabajo que desarrolla el etnógrafo en el campo de la educación, ya que éste permite realizar una investigación donde se posibilita la praxis docente, lo cual genera constantes transformaciones que alimentan la manera como el docente se desenvuelve dentro de sus diversos contextos educativos o personales.

Para poder llevar a cabo esta investigación, es muy importante aplicar una serie de fases que este enfoque nos plantea, con el fin de poder orientarla de manera adecuada acorde a las intenciones. A continuación desarrollaremos las cuatro fases que propone Álvarez (2008).

7.3.1. 1ra Fase: Negociación y acceso al campo

Esta fase inicial es el momento en que el investigador se acerca y negocia su entrada al contexto donde pretende realizar su trabajo de campo, en nuestro caso el contexto hace referencia a los centros de práctica donde realizamos nuestra práctica profesional más específicamente los grupos de grado once. Esta se dio a partir de varios momentos, el primero de ellos fue cuando cada uno de nosotros se acercó a su respectivo centro de



práctica y accedimos a conocer la institución y a los encargados en su manejo; posteriormente fue el ingreso al aula pero en calidad de observadores para ir ganando la confianza de los estudiantes; finalmente después de un tiempo pasamos de observar a participar por medio de la docencia directa.

En este sentido el aspecto de la negociación se refiere al momento en que nosotros nos damos a conocer y tratamos de entablar un vínculo de confianza con los estudiantes, ya que de otro modo no se podría facilitar una buena comunicación con los participantes, afectando la recolección de información que se realizará por medio de unas técnicas que requieren de una buena relación y comunicación con ellos. Álvarez, (2008) nos dice que: “acceder a un campo implica penetrar en las culturas grupales así como invadir determinados espacios que previamente eran habitados por otros” (p.6). Es ahí donde está la importancia de saber llegar a campo pues es aquí donde convergen diferentes culturas, y la idea es que el investigador impacte lo menos posible.

7.3.2. 2da Fase: Trabajo de campo – Técnicas

En esta fase se tiene en cuenta toda la recolección de la información en el campo por medio de las técnicas que tanto el enfoque como la teoría de las representaciones sociales nos ofrecen, ya que sin ellas sería muy difícil hacer visibles las representaciones sociales sobre lo afro en los estudiantes.

La fase del trabajo de campo es una etapa del trabajo también problemática, pues como su propio nombre indica, se desarrolla en el espacio en el que habita el grupo a estudiar. En esta etapa básicamente se recoge la información con la que se trabajará posteriormente realizando los pertinentes análisis, aunque, como es evidente, ya muchos de estos análisis (reflexiones, interpretaciones, etc.) se van produciendo a la par de la recogida de datos. (Álvarez, 2008, p.6).

Para poder recolectar la información se usaron algunas técnicas interactivas, las cuales se fueron desarrollando por medio de una unidad didáctica, la cual estaba orientada de acuerdo a las necesidades de cada grupo. Estas técnicas las entendemos como dispositivos que activan las expresiones de los sujetos, haciendo visibles o invisibles los sentimientos, vivencias, formas de ser, de creer, de pensar, actuar, sentir y hasta de relacionarse de los sujetos (Ghiso, 2001). Gracias a estas técnicas se pudo levantar la respectiva información en un lapso de tiempo de alrededor de tres meses, a continuación enunciaremos las técnicas que se usaron:

7.3.2.1. La observación participante

La implementación de esta técnica fue fundamental y crucial para poder sistematizar toda la información que emergía en el aula de clase, ya que la observación participante le permite al investigador centrar su atención y su mirada en aquello que se propone conocer (Martínez, 2011). De tal manera el investigador está en constante participación dentro del campo, debido que se relaciona con los sujetos a medida que observa e interactúa:

Observar, en el lenguaje corriente apunta a mirar y estudiar algo detenidamente, concentrando nuestra atención en aquello que nos proponemos conocer. De este modo nuestros sentidos ejercen plenamente todas sus posibilidades, capturan lo que no descubre una mirada casual o impremeditada, aprehenden una multitud de datos que de otro modo no llegaríamos a hacer plenamente conscientes. (Martínez, 2011, p. 26).

En esta misma línea el autor nos dice que la observación participante potencia en el investigador la capacidad de percibir dentro del contexto educativo aquellas expresiones, acciones y actitudes que los estudiantes manifiestan y expresan en relación con las dinámicas que día a día se tejen en el aula de clase.



En nuestro caso el uso de esta técnica se dio por medio de elementos básicos pero contundentes como las preguntas que suscitaban durante las clases a medida que avanzaban las discusiones sobre diversos temas que se relacionaban con nuestra de investigación; permitiendo así poder tener mayores perspectivas respecto a las representaciones sociales sobre lo afro, posteriormente todo lo que era relevante para nuestro ejercicio investigativo fue transcrito en el instrumento por excelencia de acuerdo con el enfoque.

Diario pedagógico:

Este es el instrumento por excelencia que una etnografía educativa debe tener, pues permite sistematizar la práctica en el campo y es en el diario donde la información generada se registra y organiza:

El diario pedagógico se entiende como una fuente que usa el docente investigador para reconocer aspectos que se dan dentro de la clase y que no se identifican en el momento en que ocurren, sino que surgen como parte del análisis de los registros y después de la relectura mencionada. (Acero citado en Monsalve & Pérez, 2012, p.121).

El diario pedagógico además de permitir el registro y sistematización de la información de la práctica, es también un instrumento que permite que el investigador reflexione en torno a su experiencia en el campo, puesto que este permite la “reflexión sobre la praxis, llevando a la toma de decisiones acerca del proceso, y la relectura de los referentes, acciones estas, normales en un docente investigador, agente mediador entre la teoría y la práctica educativa” (Acero citado en Monsalve & Pérez, 2012, p. 122) de este modo el docente a medida que investiga está reflexionando con el fin de mejorar la labor que ejerce.

Este instrumento es pertinente para nuestra investigación porque al registrar en el todo lo que sucede, se posibilita la lectura de la información y con ella un análisis riguroso, donde se puedan identificar y categorizar las representaciones sociales sobre lo afro que los estudiantes develan durante todo el proceso investigativo.

Para elaborar nuestros diarios pedagógicos tomamos como insumos todo lo que sucedía dentro del espacio de la clase, es decir, expresiones, afirmaciones, preguntas de nosotros y de los estudiantes, respuestas que daban ellos o réplicas que se daban a consecuencia de nuestras respuestas, en sí todas las discusiones que se daban en el aula de clase se tenían en cuenta al momento de redactar el diario pedagógico. Para concluir el diario era pertinente recurrir a los teóricos para comprender las categorías que fueron emergiendo en la lectura de las situaciones que se presentaban dentro del aula de clase, y finalmente establecer unas reorientaciones pedagógicas. (Véase Anexo A: p. 87)

7.3.2.2. La asociación libre

Esta técnica interactiva es una de las más pertinentes para la recolección de las representaciones sociales, puesto que, “permite reducir la dificultad o los límites de la expresión discursiva” (Abric, 1994, p.30) si bien esto no es una garantía para asegurar que se deleve una representación, por lo difícil que puede ser diferenciar entre una asociación producida de las que son centrales y organizadoras de la representación, sin embargo esta tiene relevancia a partir de la frecuencia de la asociación que realicen los estudiantes respecto a una expresión o palabra. El modo correcto para desarrollar esta técnica según Araya (2002) es:

1 8 0 3



A partir de un término inductor (o de una serie de términos), se les pide a las personas que produzcan todos los términos, expresiones o adjetivos que se les “ocurran”. El carácter espontáneo —por lo tanto menos controlado— y la dimensión proyectiva de esa producción deberían permitir así tener acceso, mucho más rápido y fácil que en una entrevista, a los elementos que constituyen el universo semántico del término o del objeto estudiado. (p.59).

Araya (2002) manifiesta la importancia del análisis para poder develar la estructura de una representación, es decir, un debido análisis de lo que el sujeto realiza en sus asociaciones para poder que emerja información de lo que se quiere investigar y conocer en contexto.

Esta técnica fue implementada durante toda la práctica por medio de la interacción que teníamos nosotros con los estudiantes en el aula, de tal modo estas asociaciones se evidenciaban por medio de comentarios, expresiones y posiciones de los estudiantes respecto a diversos temas que se discutían en clase.

7.3.2.3. Colcha de retazos

Esta técnica interactiva la usamos en nuestra investigación debido a su potencialidad al momento de develar representaciones sociales, principalmente porque los estudiantes ponen en evidencia sentimientos, expresiones y vivencias, en relación a sus prácticas y maneras de interactuar con la realidad social, de tal manera se “reconocen y exteriorizan sus sensaciones, experiencias, sentimientos, intenciones y expectativas frente a su vida cotidiana” (González. S, Velásquez. A, & Quiroz. A, 2002, p.68). Por tal motivo al momento de la interpretación de esta técnica es muy importante que el investigador tenga sus sentidos muy agudos en cada palabra que los sujetos manifiesten, porque esto va permitir develar y comprender la representación social que esté manifestando por medio de



la socialización de la técnica. Para ello es importante entonces generar preguntas que permitan ampliar aquello que en este caso, el estudiante manifiesta.

Esta técnica se desarrolló en los tres grupos de manera parecida, aunque no igual, principalmente en razón a las diferencias curriculares de cada institución educativa y a las particularidades de cada grupo, por lo tanto los conceptos que se abordaron para esta actividad variaron un poco. Para aplicar esta técnica, se conformaron grupos a los cuales se les asignaba un concepto y además se les daba total libertad en la manera como desearan representarlo gráficamente, posterior a la representación se pedía que lo pegaran en la colcha (papel periódico) y de este modo todas las representaciones quedaban unidas. Finalmente los grupos debían exponer y explicar su representación, a su vez realizábamos preguntas que generaran discusiones, todo esto con el fin de poder ir develando las representaciones sociales por parte de los estudiantes. (Véase Anexo B: p. 88)

7.3.2.4. Fotolenguaje

Esta técnica interactiva tiene como objetivo “evocar los espacios en donde transcurren los procesos, textualizando situaciones y experiencias de los sujetos relacionadas a los usos del espacio, a sus actores, a sus reglas y a sus temporalidades” (González. S, Velásquez. A, & Quiroz. A, 2002, p.66) igualmente permite darle un significado a los espacios en donde transcurre la cotidianidad de las personas, sus experiencias y vivencias, incluyendo los discursos, con el fin de poner a circular las formas en que cada participante conoce, reconoce y se apropia de los espacios y de las formas de comprender a los otros.

Para llevar a cabo esta técnica interactiva, primero que todo se pidieron a los y las estudiantes que se reunieran en grupos de a cuatro, a cada grupo se le asignó una hoja con



una imagen impresa a lazar, en la cual se podría observar diversas culturas y personajes históricos como Martin Luther King, Nelson Mandela, Malcolm X, y otros relacionadas con la población afro. Posteriormente se les entregó un papel periódico, y se les dio las siguientes instrucciones:

- Escribir el nombre del personaje o de la cultura.
- Escribir los roles o funciones sociales que consideras que ese personaje o cultura desempeñan.
- Establecer mínimo tres palabras claves con las cuales relacionan la cultura o personaje.

Todo esto lo debían plasmar en el papel periódico, para luego ser socializado y discutido en clase a partir de preguntas orientadas por el profesor (nosotros), todo esto con el fin de establecer que conocían los y las estudiantes sobre la población afro, en aspectos culturales e históricos para poder comprender de mejor manera las representaciones sociales que tienen sobre la población afro. (Véase Anexo C: p. 89. Anexo D: p. 90 Y Anexo E: p. 91)

7.3.3. 3ra Fase: Lectura de la información

Es en esta fase donde se hace lectura y análisis de la información recolectada en la investigación en campo. En esta fase se debe hacer una lectura minuciosa de la información, pues es aquí donde se encuentran los datos que dan sentido e importancia a la investigación. Álvarez (2008) nos dice que: “el análisis de los datos es un aspecto sumamente delicado y complicado, pues el etnógrafo recoge gran cantidad de material, de diversas fuentes, en diferentes soportes, y necesariamente debe hacer uso de él”. (p.8) Para

1 8 0 3



poder realizar una buena lectura y análisis de la información Álvarez (2008) nos plantea tres pasos.

7.3.3.1. Reflexión analítica de los datos

Este proceso se da desde el momento en que el investigador se encuentra recogiendo los datos en campo, pues a medida que el investigador levanta información y registra los datos también debe realizar una reflexión de eso que está pasando en cada instante. Es por eso la importancia del uso del diario pedagógico, pues este es un instrumento que da mucho potencial al trabajo investigativo, una buena elaboración de un diario dará la cantidad de datos necesarios para que el investigador construya su informe.

7.3.3.2. Selección y reducción de datos

En este paso es donde se selecciona lo que es pertinente para la investigación y se guarda lo demás. De acuerdo con Álvarez (2008) “reducir los datos con los que se va a trabajar finalmente no es una tarea sencilla, pues implica dejar a un lado gran cantidad de material” (p.9). No se debe eliminar ni desechar, pues toda la información levantada en campo es una herramienta para el trabajo investigativo y no se sabe cuando sea necesario recurrir a ella.

La selección de la información se realizan de acuerdo a los intereses y propósitos de la investigación, pues solo así podrá ser una información relevante para el fin último, el informe investigativo. Para nuestro caso los diarios pedagógicos tuvieron la mayor cantidad de descripción posible sobre todos los aspectos relevantes que se daban en el aula de clase,



ya que estos nos podrían dar un mayor contexto de lo que sucedió en determinados momentos en el aula.

Posteriormente como nos plantea Álvarez (2008) es necesario reducir los datos, con el fin de poder estructurar mejor nuestra investigación, para ello empezamos a realizar una lectura minuciosa de estos diarios pedagógicos, donde nuestro objetivo principal era enmarcar todas las posibles representaciones sociales que se lograron evidenciar. Este proceso requirió una constante re-lectura, con el fin de ir depurando las marcas, dejando solamente las representaciones sociales que eran claras.

7.3.3.3. Organización y categorización de los datos

Después de seleccionar los datos, es muy importante organizarlos, estos también se organizan de acuerdo a los propósitos de la investigación. La categorización es la agrupación de los datos que apuntan hacia el mismo fenómeno o razón de ser, esta puede ser algo densa, por eso la importancia de la reducción y selección de datos:

Permanentemente el etnógrafo, en su esfuerzo por dar sentido a los datos recogidos genera y regenera categorías explicativas en las que agrupa los significados más relevantes recogidos. Esta categorización no es una tarea sencilla, ni definitiva, pues se encuentra sometida a permanente revisión y transformación, en cuanto aparece un nuevo dato que nos hace repensarla. (Álvarez, 2008. p. 9).

Álvarez (2008) dice que: “las categorías, con el objeto de llegar a formular unas conclusiones en el estudio deben reagruparse formando redes que proporcionen información sobre las relaciones existentes entre las diferentes unidades de significado” (p.9).



Para el desarrollo de esta fase, organizamos las categorías en una matriz de análisis, compuesta por las representaciones sociales que pudimos interpretar de los diarios pedagógicos a partir de un extenso análisis de los mismos, para este ejercicio tres categorías. (Véase Anexo F: p. 92).

7.3.4. 4ta Fase: Elaboración del informe

Esta es la última fase de la etnografía educativa, donde se plasma todo lo que el investigador dentro y fuera del campo realizó durante el proceso de investigación por medio de un informe escrito. Este informe al ser de carácter etnográfico contiene no solamente las voces de los participantes – estudiantes- sino también las reflexiones que puedan surgir a partir de estas por medio de la ayuda del componente teórico que permita comprender dichas interpretaciones.

Para realizar este apartado tomamos la matriz de análisis realizada en la fase anterior, pues en ella se hallan los insumos correspondientes para realizar el escrito de nuestros hallazgos, es así como este informe se elaboró a partir de tres momentos, el primero de ellos correspondió a una relectura de la matriz de análisis, donde establecimos cuales representaciones sociales se enmarcaban en alguna de las tres dimensiones que la teoría nos ofrece –el campo de la representación, la información y la actitud- en un segundo momento fue necesario establecer de qué manera haríamos la redacción, es así como se estableció un plan de trabajo donde se organizaron las ideas que consideramos que deberían ir en cada una de las tres representaciones sociales, con el fin de que el escrito tuviera un hilo coherente, finalmente a medida que avanzábamos en nuestro proceso de redacción se hizo necesario por la propia naturaleza del enfoque remitirnos a teóricos que nos ayudaran a comprender diversos conceptos que iban surgiendo.

8. Hallazgos

A continuación procedemos a presentar las tres representaciones sociales que encontramos durante nuestro proceso de investigación, las cuales nombramos de la siguiente manera: **Idea de Raza**, el **Sujeto Afrodescendiente** y la **Geografía Racializada**. En cada una de ellas buscamos plasmar las reflexiones pertinentes que nacieron a partir de los datos que logramos extraer de los diarios pedagógicos.

8.1. Idea de raza

Esta primera representación social la consideramos como aquella que es central y crucial pues permite comprender la forma de ser y de relacionarse los y las estudiantes con los demás, pues la idea de que existen las razas condiciona la manera de leer y estar en el mundo desde diversas facetas que abordaremos en esta representación y en las dos siguientes.

Pudimos establecer en un primer momento que aquella idea de raza que los estudiantes tienen parte del hecho de que está vinculada de manera directa con el tono de la piel, pues según ellos, nuestra sociedad se encuentra claramente dividida en unas razas, como afirma un estudiante, *“negra, mestiza, blanca y albina son las razas que configuran nuestro país”* siendo este concepto de la raza reducida a una característica física de las personas.

Además de ello, podemos también decir que para los estudiantes Colombia es un territorio claramente poblado por *razas*, en el cual existen lugares específicos para cada una de ellas, pues según ellos, es claro que existen territorios para personas cuyo tono de piel es blanco y otros para los negros, estos últimos como ampliaremos en la categoría de la

Geografía Racializada, tienden a estar relacionados con sitios de pobreza, abandono y exclusión.

Es claro que hay unas dificultades al momento de establecer a qué exactamente se refieren con la raza, pues si partimos del hecho de que ésta se relaciona directamente con el tono de la piel, cabría preguntarnos exactamente cuál es el tono de piel de la **raza mestiza**, para lo cual no hay respuesta, pues al indagar en los estudiantes respecto a la raza a la que ellos consideran que pertenecen, sus respuestas giraron en torno a la idea de que son mestizos, independiente del tono de piel que ellos tuvieran a pesar de que fuera justamente el color de piel lo que para ellos determina la raza, pues en algunos casos el o la estudiante era de tono de piel oscuro y sin embargo para referirse a sí mismos se reconocían como mestizos y nunca como negros, algo que sí sucedió en otros momentos cuando hablar de lo negro era algo externo, es decir, que no los involucraba en absoluto a ellos.

A pesar de esto, la idea de raza no se queda solamente anclada en lo anteriormente planteado, pues para ellas y ellos la raza también condiciona al ser humano en diversos aspectos -que podrán ser ampliados en las dos siguientes representaciones sociales-, entre ellos, **los trabajos** a los que pueden acceder dentro de la sociedad, dejando claro que hay unos mejor remunerados que otros; de igual manera **la cultura** está condicionada por la raza, puesto que esta no se comprende como una construcción que realiza el ser humano, sino que se reduce a que el color de la piel determina las formas de expresarse culturalmente, como es el caso de la vestimenta, los bailes y el tipo de música, generándose así afirmaciones como que “las personas según su color tienen su cultura, por ejemplo, los negros tienen una” reduciéndose así las diversas posibilidades que tiene una persona de ser y estar en el mundo, a una sola determinada por el tono de la piel; finalmente se establecen



los lugares de **procedencia y lugares de vida**, tanto dentro del contexto local -Medellín- como del Nacional, es decir, al pertenecer a una determinada *raza* se puede establecer de dónde vienen o donde viven las personas. En otras palabras se establece que un ser humano es lo que es no por sus capacidades, no por su historia, no por sus creencias o valores, no por sus elecciones, sino básicamente por el tono de piel que posee.

Otra aspecto importante que se debe tener en cuenta en relación con esta idea de los estudiantes, es que si los *negros* cuentan con una cultura propia por ser *negros*, ¿cuál sería la cultura de los *blancos*?, al indagar con los estudiantes sobre esto, no se logró obtener respuestas claras o contundentes, porque para ellos no es fácil determinar qué cultura poseen las personas de piel *blanca*, en respuesta a que no se les adjudica unas formas propias de expresarse culturalmente, ya sea por el baile, la música, la gastronomía, la forma de vestir o simplemente la forma de ser, develándose así, que para los estudiantes la idea que ellos tienen de cultura en parte se tiende a relacionar más con la población de piel negra, ya que para los estudiantes es fácil establecer unas formas *estandarizadas* que la población afro tiene de ser, a partir de rasgos culturales homogenizados, pues al desarrollar ellos la idea de la cultura afro, se centran en un solo tipo de baile, música y comida. Caso contrario a lo que sucede con las personas de piel blanca, quienes son asociadas con “lo normal”, razón por la cual no se le atribuyen características culturales específica. En razón de lo anterior, para los estudiantes se hace difícil pensar que una persona de piel *blanca* pueda tener rasgos culturales similares o iguales a uno de piel *negra*, por esta razón si tenemos en cuenta que la cultura “comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad” (Tylor citado en Marvin, 2004, p. 4) podemos

afirmar que dicha forma de comprender la cultura por parte de los estudiantes está siendo reducida simplemente al color de piel de las personas.

Esta representación social asociada a la idea de raza que tienen los estudiantes y por la cual asocian cultura con raza, territorios con raza, labores con raza, entre otros, da cuenta del desconocimiento de hechos y procesos, históricos y culturales de nuestra sociedad, a tal punto que los pensamientos, asociaciones y expresiones que ellos tienen sobre la población afro, se encuentran en gran parte relacionadas con aquellas propias de la época de la colonia.

Por lo tanto, si los estudiantes establecen y afirman la existencia de dichas categorizaciones raciales, dan paso a que a partir de sus valoraciones se devalen unas jerarquías sociales, donde se establece que dependiendo de la raza, en este caso, el tono de la piel, se puede decir quienes gozan de superioridad y quienes por el contrario están en inferioridad, y a su vez cómo esto determina la relación que los estudiantes establecen con aquellos grupos poblacionales. Es así como se puede evidenciar que aquellos que gozan “por naturaleza” de superioridad en el orden jerárquico, son las personas de piel blanca, entendiendo esta como *una raza* dominante que cuenta con prestigio social, aquella que tiene mayores cualidades positivas en aspectos económicos, políticos e intelectuales; caso contrario a la población afro que se ubica en la parte **inferior** de la jerarquía, debido a que a esta se le adjudican aspectos socialmente entendidos como negativos, pues para los estudiantes este grupo poblacional se caracteriza principalmente por la pobreza, la delincuencia y el analfabetismo.

Sin embargo a pesar de realizar dichas afirmaciones los estudiantes no han pasado por la reflexión crítica que permita comprender todo lo que históricamente han tenido que sufrir



no solo en nuestro país, sino en gran parte del mundo estas personas, y que al ellos y ellas tener ésta representación social, lo único que se genera es alimentar más la brecha de desigualdad que hábita en nuestro contexto, pues al no darle el reconocimiento que merecen estos grupos como cualquier otro, se contribuye a que la exclusión social se mantenga en nuestro contexto, pues algo que nosotros podemos afirmar es que estamos inmersos en una sociedad claramente racista, que debido a la falta de información se permite que las practicas propias de la colonialidad aun perduren y se encuentren *ancladas* en todos nosotros.

También pudimos establecer según nuestra lectura, que la principal asociación que establecen los estudiantes con la población afro, consiste en relacionarla con la **esclavitud**, en parte esto obedece a que no cuentan con información suficiente sobre otros hechos históricos que se han dado en relación con estas poblaciones, tanto en nuestro país como en otras regiones del mundo, como por ejemplo sus luchas por el reconocimiento político y territorial, diferentes formas de resistencia, construcción de saberes, cosmogonías, entre otras. Además de esto, se evidencian otros desconocimientos propios de la cultura, donde el afro es caracterizado de manera generalizante por parte de los estudiantes como aquel que es *alegre, bailarín y bulloso* o que se alimenta principalmente de *pescado*, reduciendo características culturales a unos estereotipos contruidos, sin tener en cuenta la diversidad de expresiones culturales de las poblaciones afrodescendientes.

De esta manera si tenemos en cuenta que la escuela es un espacio que aporta a la configuración de subjetividades e identidades, es pertinente preguntarnos por la apuesta y la labor que las escuelas están desempeñando en búsqueda de reivindicar y contribuir a que estas representaciones sociales en torno a la idea de la raza sean **transformadas** por otras

que favorezcan la interculturalidad, pues es claro que esta idea de la raza que los estudiantes tienen parte de una construcción social propia de la época colonial (Quijano, 2000) y por tal motivo dista mucho de las realidades actuales de la humanidad. Sin embargo su reproducción discursiva a lo largo de diversas generaciones ha permitido que para nuestra época la **categorización** anteriormente mencionada, se establezca y se arraigue bajo la forma de representaciones sociales de nuestros estudiantes, imposibilitando así que se construya una sociedad intercultural, que sea capaz de romper con las barreras raciales que lo único que generan es fragmentarnos como comunidad.

Es así como nosotros a partir de nuestras lecturas podemos pensar que los esfuerzos que se han realizado en las escuelas de la ciudad y del país no son suficientes para confrontar estas problemáticas que se están dando en estos espacios educativos, pues es notable la gran falta de información con la que cuentan los estudiantes respecto a un concepto tan crucial como lo es el de la raza, esto en razón a que desde nuestro juicio parte de la responsabilidad educativa es de las escuelas, pues estas deberían aportar a nuevos discursos atravesados por la crítica y la reflexión frente a esto, y por consiguiente poder creer que sea posible ir apartando dicha categorización racial de nuestra sociedad.

Entonces, si tenemos claro que parte de la responsabilidad está en las escuelas, cabría preguntarnos sobre el papel que está desempeñando el docente para solventar esta situación que afecta no solo la escuela, sino a la sociedad en general, pues somos conscientes en palabras de Giroux (2001) que el docente no es neutral frente a la realidad, de hecho podemos decir que ninguna persona lo es, pero entonces si no somos neutrales, cuál es la posición que están asumiendo los docentes para confrontar esta problemática. En tanto maestros como directivos docentes sean conscientes de lo problemático que es reproducir



ideas erróneas y anacrónicas como lo es el concepto de la raza, solo así es posible que se lleven a cabo apuestas educativas transformadoras. En esta misma línea para Freire (2001) “el educador progresista, serio y capaz, no sólo debe enseñar muy bien su disciplina, sino que debe desafiar al educando a pensar críticamente la realidad social, política e histórica en la que vive.”(p.52) y desde nuestra perspectiva esto solo será posible siempre y cuando el educador tenga no solamente los conocimientos, sino también la intención de transformar la realidad de las personas.

Sin embargo es claro que a veces no se alcanza dicha consciencia porque tanto maestros como directivos docentes no cuentan al igual que los estudiantes con informaciones suficientes para comprender este concepto crucial del cual hemos venido hablando, de tal manera es pertinente pensar que dichos actores sociales tampoco están recibiendo conocimientos suficientes frente a esto en los centros de educación superior, permitiendo que el círculo vicioso que niega la interculturalidad se mantenga, contribuyendo no solo a que los estudiantes de las escuelas los *anclen* sino que también esos mismos estudiantes los reproduzcan en otros contextos sociales, como por ejemplo la familia o el trabajo, siendo así un problema que no solamente afecta el clima escolar de la escuela, sino a todas las personas que habitamos el mundo, pues esta problemática afecta a todas las culturas que sufren o han sufrido algún tipo de discriminación debido a la idea de la raza.

8.2. El sujeto afrodescendiente

Fue posible evidenciar que los estudiantes han construido unas representaciones sociales en torno a lo que es el sujeto afrodescendiente, en aspectos culturales y sociales, pero también en relación con características propias de la persona:

“en la cuadra siempre se escucha un equipo a todo volumen y seguro es de la casa de alguno de los negros”.

“los negros tienen una cultura por como ellos bailan y como se visten”.

“los negros tienen el sabor y el swing musical”.

En lo que respecta a lo cultural, las expresiones de los estudiantes dan cuenta de reconocer en los afrodescendientes personas que disfrutan las fiestas, causantes de ruido, que les gusta la música y buenos bailarines, pero no tienen elementos para hablar de las musicalidades con las que son asociados, desconocen las características de los ritmos y los instrumentos, el origen de los mismos, y lo que las musicalidades y ritmos representan; de igual modo se les atribuye unos tipos propios de bailes relacionados con unas determinadas clases de música, así como unas maneras particulares de vestirse. No fue posible evidenciar que para los estudiantes las poblaciones afro transiten por otras músicas y bailes como por ejemplo la clásica o la que asocian con los indígenas. Se generaliza además asociar la “bullá” solamente con las personas afrodescendientes, lo que significa que de las personas que no pertenecen a este grupo poblacional no se espera este tipo de actitudes. Esta manera de concebir a la población afrodescendiente cae en la generalización de que todos son iguales en expresiones culturales y en la forma de ser, sin tener en cuenta las múltiples construcciones culturales que se gestan en diversos lugares, momentos y grupos, además de las propias elecciones que los seres humanos realizan a diario para decidir cómo vivir y ser.

En el plano de lo individual afloraron expresiones y valoraciones por parte de los estudiantes en donde lo físico es el centro para la caracterización de los sujetos



afrodescendientes, atribuyéndoles la característica de corpulentos y resistentes, como puede verse a continuación:

“los negros son más fuertes y por eso alzan bultos”.

Esta manera de leer al sujeto afrodescendiente deriva en la idea de alguien apropiado para desempeñar ciertas labores que requieren de un desempeño físico fuerte, con labores determinadas en la sociedad asociadas con los trabajos duros, que no gozan de alto prestigio social, y por ende mal remunerados. Cuando esta representación pone en primer plano los aspectos físicos, se desconocen aspectos como lo afectivo, lo emocional o lo intelectual del ser.

Otro aspecto a mencionar es que estas representaciones sociales van acompañados por unas formas de nombrar despectivamente a estos grupos poblacionales, asignándoles características y calificativos como poco productivos y perezoso, tal como puede apreciarse a continuación,:

“negra tenía que ser, nunca hacen nada, no son sino desordenadas”

De otro lado, los estudiantes han hecho una lectura de que existe una desigualdad social que afecta y maltrata directamente a la población afro, y que no se les posibilitan las oportunidades suficientes para tener una mejor calidad de vida:

“es que los negritos siempre se ven como desfavorecidos, como maltratados”.

“hay una pobreza y desigualdad”.

“aunque se le da el reconocimiento a las culturas y demás no se les da un papel importante en la sociedad y no se les considera como personas aportantes por el Estado”.

“Esa gente pareciera que no existiera, jamás los vemos en los medios de comunicación”.

“los negros son reconocidos como parte de Colombia, pero el gobierno los sigue atropellando porque no les importan esas personas”.

“a los blancos les dan más oportunidades que a los negros, porque son negros”.

De acuerdo con lo anterior se puede evidenciar que si por un lado los estudiantes leen una condición de marginalidad social en la población afro, sin embargo no hay comprensiones ni lecturas críticas de las razones estructurales y los elementos históricos que hasta el día de hoy han generado dicha marginalidad, razón por la cual se forma en los estudiantes una representación cargada de lástima y pesar, sin trascender más allá de esto.

Todo lo anterior obedece a una perspectiva limitante que encasilla y esencializa lo que es la cultura afro, producto del desconocimiento de sus expresiones culturales, sus conocimientos ancestrales, sus construcciones identitarias, sus procesos históricos, y luchas sociales por la reivindicación de sus derecho como también por el derecho al territorio. Esto genera una homogenización de la diversidad propia de las comunidades afrodescendientes en sus maneras de ser y vivir, los cuales terminan siendo reconocidos, a partir de estereotipos, como una población que siente igual, piensa igual y viven todos de la misma manera.

Los estereotipos, son entendidos desde Matsumoto, citado en Sierra (NF) como actitudes, creencias, opiniones que tienden a la generalización respecto a sujetos pertenecientes a culturas diferentes y que se basan en combinaciones de hechos y ficciones acerca de la gente de un grupo cultural particular. Estos estereotipos favorecen la configuración de representaciones que encasillan personas y culturas a unas únicas formas de ser concebidas.

8.3. Geografía Racializada

Esta representación social tiene que ver con la idea de los y las estudiantes de que el lugar de procedencia y donde desarrollan la vida de las personas se encuentra directamente relacionado con el tono de la piel, es decir, los estudiantes relacionan la población afro con lugares específicos:

“la ciudad no solo la dividen los barrios, sino también el color de la piel”.

“uno no ve en el poblado gente negra viviendo”.

Se puede apreciar una lectura que hacen los estudiantes frente al hecho de que hay sectores y barrios de la ciudad donde prevalece la presencia de comunidades afro, y de la existencia de desigualdades en materia social, económica y política claramente marcadas en la ciudad; esta lectura es resultado de sus propias experiencias al transitar y vivir la ciudad, y de la información que ofrecen los medios de comunicación, sin embargo para ellos no es claro el por qué sucede esto, a qué se debe en términos de realidades sociales la concentración de presencia afro en unas zonas de la ciudad, y entonces la asociación que ellos establecen se centra en el tono de la piel. Los estudiantes establecen entonces que nuestra ciudad se organiza a partir del tono de la piel, donde los espacios que gozan de mejor reconocimiento social como lo es el barrio el Poblado, son lugares propios de la gente de piel blanca, caso contrario a los barrios que no cuentan con buen reconocimiento que consideran asignados para las poblaciones afro:

“en estos barrios viven mayor población de personas negras por ser barrios de bajos recursos, con viviendas de estratos bajos”.

Aquí se evidencia entonces que los estudiantes dan por hecho que las personas negras son, en consecuencia personas pobres, correspondiéndoles entonces habitar



los barrios de bajos recursos, desde estas representaciones sociales no conciben la posibilidad de que existan personas negras adineradas, y que puedan vivir en condiciones distintas a las de los barrios de bajos recursos. Esta representación social está asociada a las realidades que los estudiantes observan en los contextos donde viven, sin embargo también es claro que hay un desconocimiento de las múltiples realidades que han generado que un significativo número de las personas afro vivan en las periferias de la ciudad y en barrios marginales, llevando entonces a una generalización y naturalización de esta situación atribuida al tono de la piel. A partir de esta representación se hace necesario afirmar que es tarea de las escuelas aproximar a los estudiantes a la comprensión de las múltiples realidades de la ciudad, con la idea de que no se racialice ni naturalice lo que aquí sucede.

También es importante presentar cómo los estudiantes están leyendo el papel y las acciones del Estado en relación con la organización de la ciudad y las respuestas a los grupos poblacionales que en ella habitan:

“los lugares donde vivían las personas propias de la ciudad y con dinero las cuales el gobierno favorece con parques y centros comerciales, y para las personas pobres y “negreadas” por el estado se ubican en barrios de invasión”.

Los estudiantes le atribuyen al Estado el hecho de que en los barrios de bajos recursos no se encuentren espacios de esparcimientos que quizás en otras zonas de la ciudad si se encuentran, espacios de recreación, hasta los escenarios deportivos y educativos, para ellos la ciudad está pensada, diseñada y administrada por las personas de altos recursos y para ellos mismos.

Los estudiantes se percatan que el Estado tiene unas políticas diferenciadas para la organización de la ciudad, por sectores, y evidencian que la ausencia de políticas para el



mejoramiento, por ejemplo de escenarios públicos, no se corresponden con los lugares donde habitan las personas pobres y negras. En este sentido la escuela tiene la posibilidad de usar estas lecturas con el fin de que los estudiantes puedan tomar posición frente a lo que pasa, y así proyectar el tipo de ciudad o país que desean tener, pues al realizar estas reflexiones amplían su formación, se configuran como sujetos políticos y ampliando su marco de comprensión donde la idea de la raza no sea el centro de ella.

De igual modo así como los estudiantes representan la ciudad de una manera racializada, así mismo racializan otras geografías del territorio nacional, tal como se evidencia cuando asocian de manera única y exclusiva el departamento del Chocó como el lugar de procedencia de la población afro, dando a entender además que otras poblaciones con otros tonos de piel no pueden nacer en este espacio geográfico del país, como lo manifestó un estudiante:

“¿Por qué ella es blanca si es del Chocó?”.

En esta representación social se puede apreciar cómo los estudiantes establecen asociaciones entre las características fenotípicas de las personas con lugares específicos del país, asumiendo dichas características como condición para pertenecer a determinados lugares, lo cual evidencia un desconocimiento de la organización social y territorial de Colombia, así como de las consecuencias que el conflicto armado ha generado en términos de movilidad y desplazamiento forzado de las poblaciones y personas en nuestro territorio. Además si se pensara que solo en el Chocó habita población afro, entonces qué pasará con los que habitan otros territorios como el Caribe Colombiano, donde existen espacios habitados y pensados por poblaciones con otras lógicas de vida, donde se desarrollan otras prácticas socioculturales diferentes, y donde se organizan de acuerdo con sus cosmogonías



y su contexto social y geográfico; lo que favorece las ideas homogenizadas de la población afrodescendiente de nuestro país, de su cultura y sus prácticas.

Finalmente, se pudo evidenciar también que aparte de una racialización de la ciudad y del país, también existe una mundial, pues para los estudiantes toda población afro por fuera del continente americano viene del continente africano, pues solo conocen la parte de la historia en que el afro llegó en condiciones de **esclavo** a este continente, y esta parte de la historia es de la que se han apropiado y reproducido, esto lo encontramos como un factor altamente influyente en la representación social que los estudiantes tienen sobre el afro, pues están siendo formados con discursos coloniales, sin llegar a conocer el lugar que hoy en día la población afro se ha ganado y como su lugar en la sociedad se ha reivindicado, es así como esta historia fragmentada que han recibido los estudiantes da como consecuencia el desconocimiento de que hoy en día en cada rincón del mundo habita un afro y que ese territorio que habita es también su hogar.

Después de lo identificado en las tres representaciones sociales anteriores halladas en las instituciones educativas en las que se realizó el ejercicio investigativo, podemos observar la dificultad que tiene la escuela como establecimiento para favorecer la interculturalidad mientras continúen las representaciones de los estudiantes a partir de la idea de la raza, se continuará teniendo una visión estigmatizada y homogenizada de las poblaciones afrodescendientes, puesto que los estudiantes desconocen la riqueza cultural, el legado ancestral y los aportes que esta población ha generado en la historia de Colombia.

En razón de lo anterior vemos necesario que la escuela como espacio formativo apueste por la elaboración de propuestas transformadoras que permitan ir desmontando las



representaciones descritas anteriormente en este trabajo, ancladas desde el desconocimiento cultural y nutridas por estereotipos provenientes de la idea de la existencia de razas. Consideramos que a partir del reconocimiento y valoración de las diferencias de las diversas poblaciones que conformamos este país será posible construir escuelas interculturales. Estas tres representaciones sociales analizadas en este trabajo nos permiten pensar en la gran tarea que tiene la escuela en ese proceso.

9. Reflexiones Finales

Partimos del hecho de que esta discusión no está cerrada, por el contrario es necesario investigar y construir más alrededor de esta problemática social que atenta contra la interculturalidad del país, en este sentido, más que unas conclusiones, presentaremos unas reflexiones sobre nuestro proceso de investigación.

En este sentido, para nosotros este trabajo ha sido muy significativo y enriquecedor, tanto para nuestra formación profesional como también para la personal, ya que al indagar por las representaciones sociales sobre lo afro pudimos develar nuestras propias formas ver y comprender la realidad de nuestro contexto local y mundial en torno a las diferencias étnicas y culturales, y con mayor profundidad aquellas en torno al pueblo afro.

Es así como a partir de la reflexión teórica y práctica en el aula y fuera de ella, pudimos ir transformando poco a poco nuestras propias representaciones sociales sobre lo afro, y se preguntará el lector, ¿por qué hasta ahora logramos eso? Pensaríamos que la respuesta a esto parte del hecho de que en nuestro proceso formativo anterior a esta investigación, no habíamos tenido la suerte de adentrarnos conceptualmente y mucho menos de manera crítica a los asuntos que se abordan en este informe. Siendo así que desde nuestro punto de



vista personal, nosotros fuimos similares a los estudiantes con los cuales compartimos durante este proceso, en el sentido de que nosotros también tuvimos esos mismos vacíos que nos impidieron pensarnos años atrás otras formas de ver esta realidad social que afecta a la sociedad y a la población afro.

De esta manera no podemos pensar por ningún momento que los estudiantes de colegio tienen la culpa sobre su manera de pensar y expresarse sobre las otras poblaciones o culturas, pues parte de esto se debe a la falta de información o conocimientos adecuados que le permitan pensar las cosas de una manera crítica, por ejemplo, por lo indagado fue claro que para ellos la población afro se limita a unas particularidades, pero a su vez se entiende que esto se debe a que en sus años de escolaridad no se han abordado estos temas suficientemente, generando así vacíos históricos, políticos, económicos y culturales que contribuyen a que dicho reduccionismo perdure en ellos y en ellas.

Por lo tanto gran parte de la responsabilidad –no exclusivamente– de que en nuestra sociedad aun estén anclados los discursos racistas, está en las escuelas, pues estos espacios educativos son propicios para formar ciudadanos y ciudadanas en el marco de la interculturalidad, y sin embargo por lo que pudimos explorar algunas escuelas no tienen entre sus apuestas educativas propiciar que dicha interculturalidad se dé, la razón del por qué sucede esto no la tenemos, pero es evidente que es necesario abordar estos temas en la escuela, pues estamos en mora con la sociedad.

En esta misma línea podríamos preguntarnos en futuras investigaciones, **¿cuáles son las representaciones sociales de los estudiantes y de los maestros sobre otros grupos étnico-culturales del país o del mundo?** o **¿qué tipo de identidades están favoreciendo los medios de comunicación en la población?** puesto que por lo poco que se pudo indagar

sobre otros grupos, el desconocimiento por parte de los estudiantes es también muy reduccionista, basado prácticamente en la información que brindan los medios de comunicación o en la familia, siendo esto un problema que afecta no solo a la escuela sino a la sociedad en general y por lo tanto debe no solamente ser problematizado e investigado, sino que también se generen procesos transformativos en los espacios escolares, pues solo así es posible percibir en un futuro cambios en las formas de representar socialmente los estudiantes a las diversas poblaciones del mundo.

Por lo tanto nuestro compromiso como futuros maestros es que todo esto que hemos reflexionado durante este proceso no va quedar en el olvido, al contrario, será un motivo más para ejercer nuestra profesión, debido a que en nuestras manos existe la posibilidad de transformar esas representaciones sociales por medio de otros discursos que estén atravesados por unas apuestas reflexivas y críticas que permitan no solo reivindicar y darle lugar al pueblo afro, sino también a otras comunidades que han sido invisibilizadas en nuestra sociedad y que merecen ser reconocidas como parte de nosotros.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

10. Recomendaciones

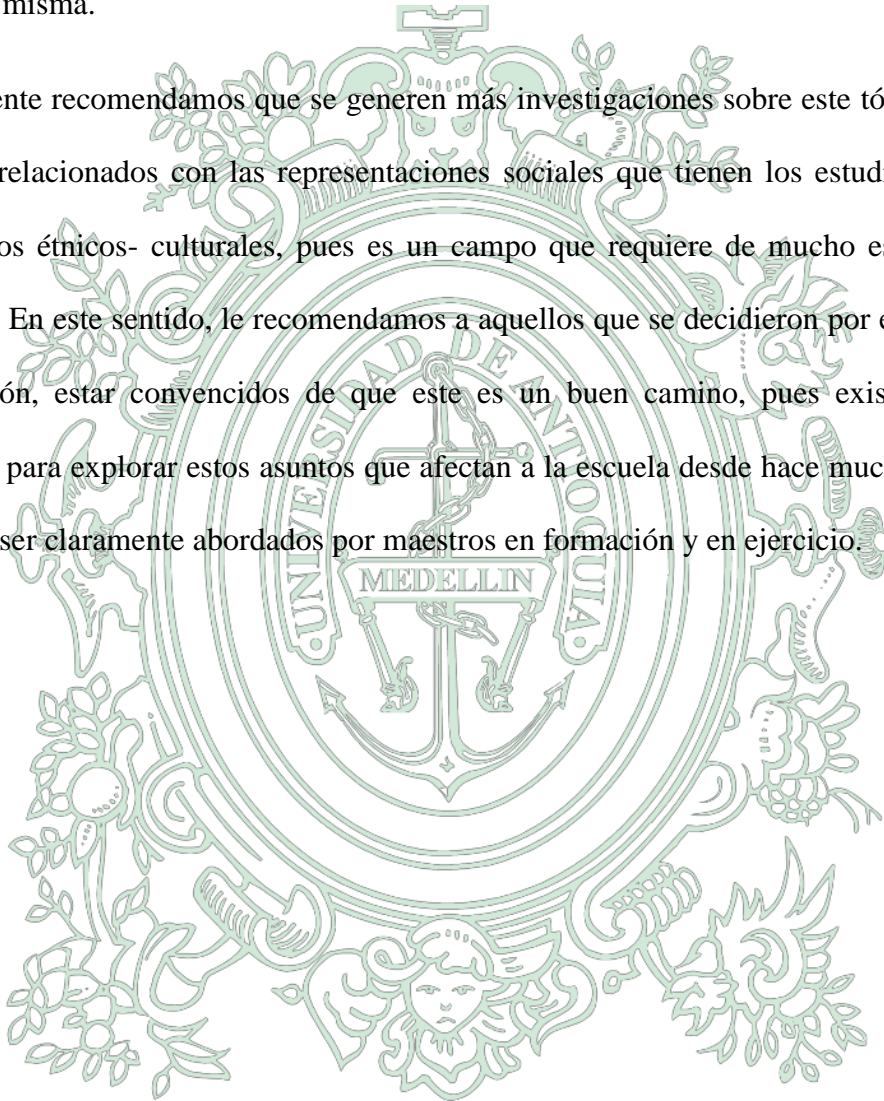
En primer lugar sugerimos a la Facultad de Educación incluir en el currículo de todos los pregrados de manera amplia cursos que problematicen y permitan la discusión sobre asuntos relacionados con la interculturalidad y la diversidad, pues esto es fundamental en dos sentidos, el primero de ellos consiste en que un maestro bien formado posiblemente no va cometer los mismos errores de reproducir discursos anacrónicos en las escuelas que permitan continuar con el círculo vicioso del racismo y la exclusión, y en segundo lugar va permitir que el futuro investigador tenga una construcción conceptual muy amplia que le permita ahorrar tiempo al momento de investigar, pues desde nuestra experiencia gran parte de nuestro tiempo en este año y medio se usó en construirnos conceptualmente.

Para futuras investigaciones es fundamental que tanto el maestro cooperador, directivos docentes como el practicante –investigador- tengan acuerdos establecidos desde un principio que permitan a ambos ayudarse mutuamente, pues desde nuestra experiencia en algunos casos se hace difícil realizar de manera adecuada la labor de investigar y enseñar, pues no se logra llegar a acuerdos con los maestros cooperadores o directivos docentes sobre los espacios propios y autónomos dentro del aula de clase.

Igualmente se requiere del compromiso completo de parte de los investigadores, es decir, comprender que para investigar se requiere de tiempo y dedicación, tanto para el trabajo de campo, el trabajo autónomo y el tiempo de participación en las asesorías del tutor, por lo tanto recomendamos que aquellos que a futuro desean investigar sepan de ante

mano con quienes van a realizar esta ardua tarea, pues de ello va depender en gran parte el éxito de la misma.

Finalmente recomendamos que se generen más investigaciones sobre este tópico u otros que estén relacionados con las representaciones sociales que tienen los estudiantes sobre otros grupos étnicos- culturales, pues es un campo que requiere de mucho estudio en la actualidad. En este sentido, le recomendamos a aquellos que se decidieron por esta línea de investigación, estar convencidos de que este es un buen camino, pues existen razones suficientes para explorar estos asuntos que afectan a la escuela desde hace mucho tiempo y que deben ser claramente abordados por maestros en formación y en ejercicio.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

11. Referencias Bibliográficas

- Abric, Jean – Claude (1994). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En *Pratiques sociales et Représentations*. Traducción al español por José Dacosta y Fátima Flores (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones Sociales*. Ediciones Coyoacán: México
- Abril Parra, J. P. (2014). Negros-afrocolombianos en la escuela: una apuesta por la construcción de interculturalidad.
- Álvarez, C. Á. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de antropología*, 24(1).
- Andrade Romaña, M. L. (2011). *El Afro en la Escuela: cátedra de estudios afrocolombianos*.
- Araya, S. (2002, octubre). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Noviembre 18, 2016, de Flacso Sitio web: <http://www.flacso.or.cr/>
- Araya, S. (2002, octubre). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Noviembre 18, 2016, de Flacso Sitio web: <http://www.flacso.or.cr/>.
- Castillo, L (2006). *El Estado-Nación pluriétnico y multicultural colombiano la lucha por el territorio en la reimaginación de la Nación y la reinención de la identidad étnica de negros e indígenas* (tesis de doctorado). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Decreto 1122 (1998). Normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

- Ferrão Candau, V. M. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 333-342
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Ediciones Morata.
- Frémont, M. *Por una Geografía Social, Crítica y Comprometida*. Cuadernos Críticos de Geografía Humana. Universidad de Barcelona. Vol. X, núm. 218 (93).
- García, M. I. M. (2011). El lugar del racismo y de la discriminación racial en las memorias de la Afroeducación. *Pedagogía y saberes*, (34), 105-114.
- Ghiso, A. Acercamiento al taller de los procesos investigativos interactivos. En: *textos y Argumentos Centro de Investigaciones Fundación Universitaria Luis Amigo*. N° 2 (2001)
- Giraldo Acevedo, V. M. (2016). Representaciones sociales sobre lo afrocolombiano en la Institución Educativa María Josefa Marulanda municipio de la Ceja del Tambo Antioquia.
- Giraldo, J. F. M., Corzo, J. Q., & Molina, R. A. M. (2014). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Nueva Editorial Iztaccihuatl.
- Giroux, H. A. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos1. *Revista Docencia*, 15.
- González Gavaldón, Blanca, Los estereotipos como factor de socialización en el género *Comunicar* [en línea] 1999, (marzo): [Fecha de consulta: 10 de octubre de 2017]

Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801212>> ISSN 1134-3478

• González, M. (2002). Ética y formación universitaria. Revista Iberoamericana, 29(1), 85-104.

• HARRIS, Marvin: “Apéndice: Historia de las teorías de la cultura”. En: Antropología cultural. Madrid, Alianza, 2004.

• Henao Figueroa, S. M., & Sierra Manjarres, Y. P. (2008). Los maestros de ciencias sociales: una lectura desde la teoría de las representaciones sociales.

• http://www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Harris_Marvin-Antropologia_cultural.pdf

• <https://drive.google.com/file/d/0B6NDK4vvZqq9M0Q5VDJSMkFtSzQ/view>

• I.E CEFA-PEI- (2015)

• I.E Javiera Londoño- PEI- (Sf) en: <http://www.javiera.edu.co/pei.html>

• I.E Javiera Londoño- Proyecto “Etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos” (2016) en:

http://www.javiera.edu.co/documentos/proyectos/PROYECTO_AFROCOLOMBIANIDAD_2016.pdf

• I.E Santa Rosa de Lima- Identidad Afrocolombiana (Sf) en:

I.E Santa Rosa de Lima- PEI- (2016) en:
<https://drive.google.com/file/d/0B6NDK4vvZqq9Q1dGbn02eTZmRVE/view>

- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S. Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós
- LACOLLA, Liliana. Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. En: Revista iRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1, No.3 (Julio-Diciembre de 2005). Disponible en Internet: ISSN 1794-8061
- Ley 70 (1993). Política para las mancomunidades afrocolombianas.
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. Silogismos de investigación, 8(1), 1-43.
- Mora, Martín (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Athenea Digital, 2. Disponible en <http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf>
- Moreno Murillo, G. (2014). Representaciones sociales de los estudiantes afrocolombianos entorno a la construcción de su etnicidad. Revista EAN, (76), 193-201.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. En R.M. Farr y S. Moscovici (Comps.). Social representations. Cambridge University Press. Cambridge
- Ojeda Rosero, D. E., & González Gómez, M. P. (2012). Percepciones y estereotipos de estudiantes universitarios hacia compañeros afrocolombianos e indígenas. CES Psicología, 5(2), 101-118.
- Palacio, L. (2007). Exploración de las prácticas discriminatorias en la Institución Educativa América de la ciudad de Medellín, que inciden en la experiencia escolar del

estudiantado afrocolombiano (Doctoral dissertation, Tesis de maestría). Facultad de Educación Universidad de Antioquia).

- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina.
- Restrepo, E (2013). Etnización de la negridad: La invención de las "comunidades negras". Popayán, Colombia: Editorial Universidad Del Cauca
- Restrepo, E. (Ed). (2013). Estudios afrocolombianos hoy: aportes a un campo transdisciplinario. Popayán, Colombia: Editorial Universidad Del Cauca
- Rojas, A y Castillo, E (2005). Educar A Los Otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Popayán, Colombia: Editorial Universidad Del Cauca
- Rojas, A., & Guzmán, E. C. (2005). Educar a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Universidad del Cauca.
- Sierra, Z (NF). Etnocentrismo, Estereotipos, Prejuicios Y Discriminación. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
- Todorov, T. (1998). La conquista de América. El problema del otro. Traducción de Forá Bottonburlá. México: Siglo Editores
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica, 75-96.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



12.1. Anexo A: Diario Pedagógico

FORMATO DE DIARIO PEDAGÓGICO	
No de Ficha:	
Fecha:	
Hora:	
Institución Educativa:	
Grupo:	
Docente:	
Objetivo:	Del evento o situación pedagógica
Descripción:	Síntesis del evento o situación pedagógica
Acontecimiento relevante:	Destaca como importante para ser analizado y reflexionado en relación con la propuesta investigativa
Reflexión teórica	Espacio para conversar con los teóricos y ampliar el conocimiento frente al problema y la pregunta de investigación
Reorientación pedagógica	A partir de las comprensiones con las lecturas y las reflexiones pedagógicas, se hacen reacomodaciones y modificaciones en la práctica pedagógica.
Bibliografía:	

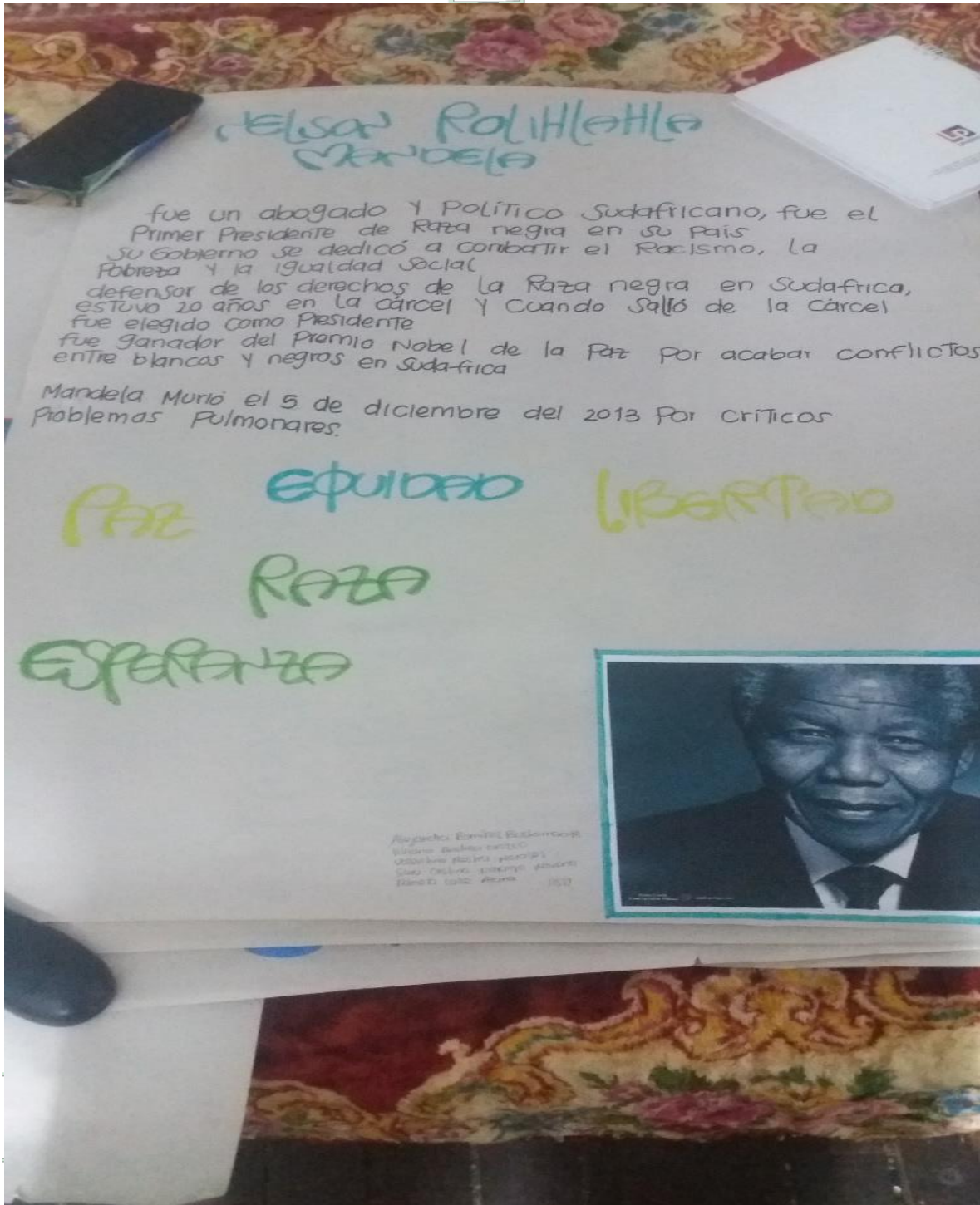
12.2. Anexo B: Colcha de retazos



1 8 0 3



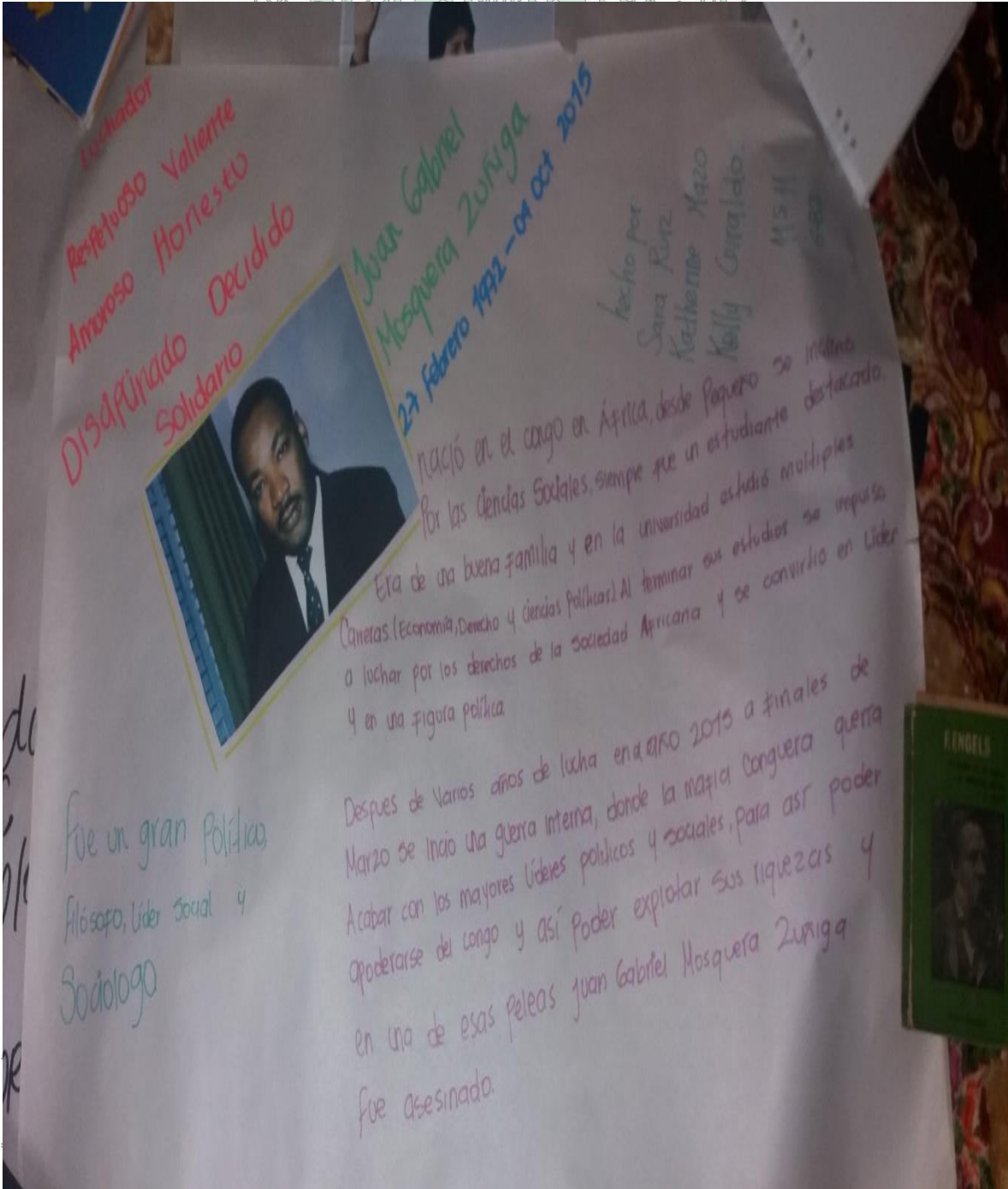
12.3. Anexo C: Fotolenguaje 1



1 8 0 3

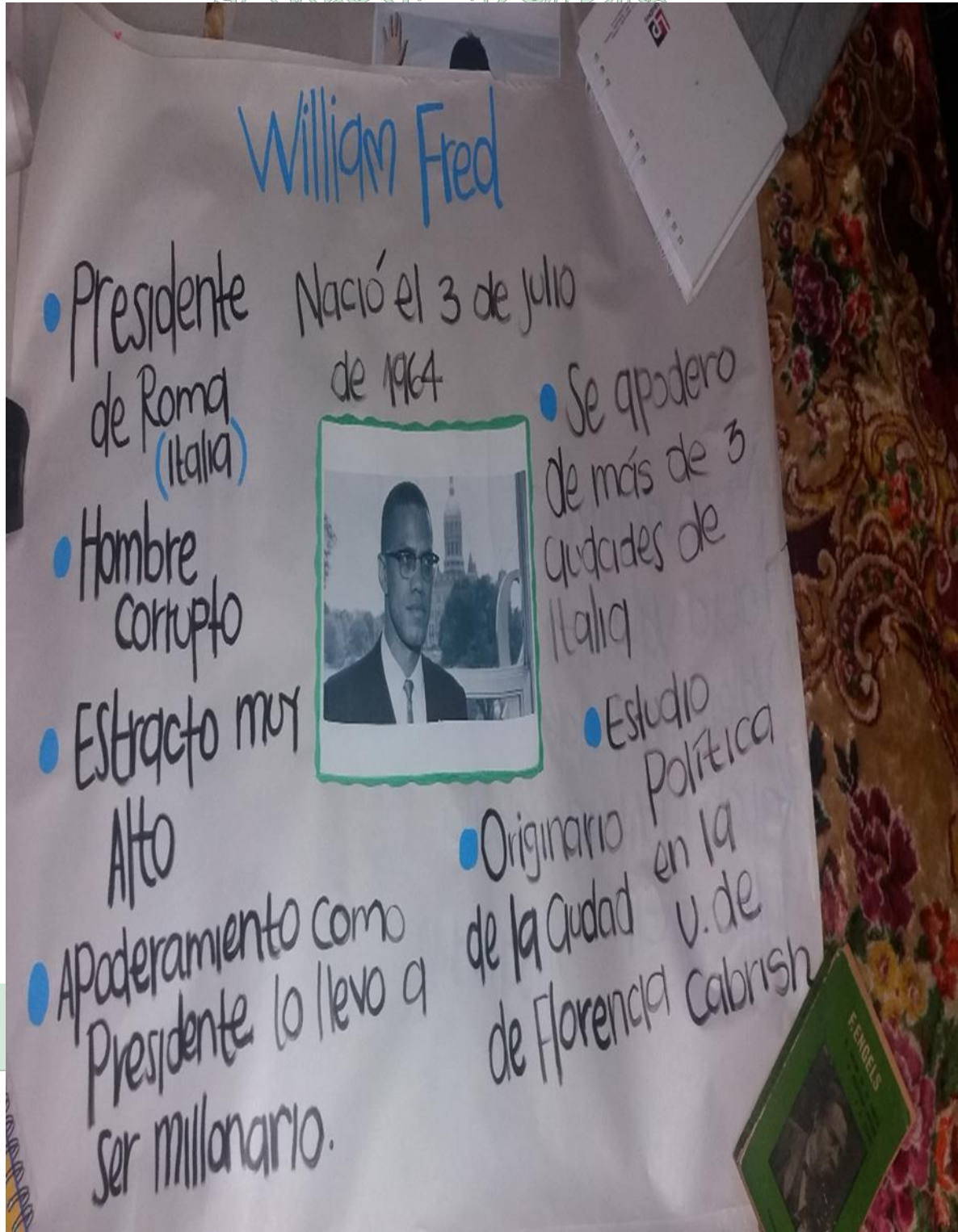


12.4. Anexo D: Fotolenguaje 2



1 8 0 3

12.5. Anexo E: Fotolenguaje 3



12.6. Anexo F: Matriz de Análisis

R.S	DEFINICIÓN		CITA	COMENTARIO
EL SUJETO AFRODESCENDIENTE	Da cuenta de la manera como se reconoce y describe a la población Afro, a partir de cualidades, capacidades, roles, expresiones culturales y formas de vida.	Individual	<p>"el esclavo cumple con la condición de ser negro, alto, musculoso y con facciones muy marcadas."</p> <p>"los negros son más fuertes y por eso alcanzan bultos"</p> <p>"negra tenía que ser, nunca hacen nada, no son sino desordenadas"</p>	<p>La representación social que se observa por parte de los estudiantes sobre el sujeto Afro desde lo físico está caracterizada por unos rasgos propios que se le atribuyen, como el hecho de ser corpulentos, fuertes, resistentes, grandes, bien dotados en cuanto a sus genitales se refiere, lo que favorece a una estereotipación que se centra en una perspectiva sobre la población Afro en donde no emergen otros aspectos como lo son lo afectivo, lo emocional, lo intelectual o lo académico. Lo cual configura una representación del sujeto Afro en los estudiantes respecto al papel que desempeña y cuáles son las funciones en las que puede desenvolverse, lo que conlleva a otorgarle unos roles específicos que no gozan de un alto prestigio, y, por lo tanto, carecen de un reconocimiento social.</p> <p>Desde lo observado en los estudiantes se encuentra la esclavitud (la información principal que tienen los estudiantes sobre la población afro) como uno de los papeles propios y exclusivos del sujeto Afro, lo cual desconoce unas (otras) realidades históricas respecto a lo que fue el proceso de esclavización y la manera en que esto ha repercutido en el pensamiento social de hoy en día. Este pensamiento derivado del</p>



				<p>proceso colonial conlleva a la representación del sujeto Afro como el individuo apropiado para desempeñar ciertas labores que requieren de un desempeño físico superior caracterizado por ser trabajos duros y poco remunerados en donde los aspectos intelectuales se ven subalternizados por la fortaleza corporal.</p> <p>Desde lo observado en el aula, los roles atribuidos a la población Afro van acompañados por características negativas y despectivas tales como lo son el reconocerlos como seres poco inteligentes, perezosos, poco productivos y carentes de talento, lo cual imposibilita su desempeño en otro rol social diferente al ya atribuido debido a que el sujeto Afro es visto, según lo apreciado en algunos estudiantes, como poco racionales y que tienden a recurrir a la violencia.</p>
		<p>Cultural</p>	<p>“en la cuadra siempre se escucha un equipo a todo volumen y seguro es de la casa de alguno de los negros”</p> <p>“Los negros tienen una cultura por como ellos bailan y como se visten”</p> <p>“los negros tenían el sabor y el swing musical”</p> <p>“se alimentan con chichi y popo, no se bañan y son brujos”</p>	<p>En las representaciones sociales que poseen los estudiantes sobre el sujeto Afro respecto a lo cultural se evidencian unas expresiones en donde prevalecen actividades y rasgos tales como aquel que se viste de manera particular y extravagante, el sujeto que disfruta de las fiestas y hace ruido, la persona que es buen bailarín. Esto obedece a una perspectiva limitante en donde se encasilla lo que es la cultura Afro en unas especificidades de orden alegre y fiestero, restringiendo otro tipo de expresiones culturales como lo son</p>



				<p>conocimientos ancestrales o construcciones identitarias propias realizadas por grupos étnicos a través de luchas sociales caracterizadas por la reivindicación de la población Afro desde procesos históricos, como lo son la lucha por el territorio.</p> <p>La restringida mirada que tienen los estudiantes sobre la cultura Afro genera una homogenización que niega e invisibiliza la diversidad sobre la manera de ser de la población Afro, los reconocen como una población que siente igual, piensa igual y viven de la misma manera.</p>
		<p>Social</p>	<p>“a los blancos les dan más oportunidades que a los negros, porque son negros”</p> <p>“es que los negritos siempre se ven como desfavorecidos, como maltratados”</p> <p>“pobreza y desigualdad”.</p> <p>“no conocen los derechos”</p> <p>“al ser presidente y negro por ende es corrupto”</p> <p>“aunque se le da el reconocimiento a las culturas y demás no se les da un papel importante en la sociedad y no se les considera</p>	<p>Desde lo observado, la representación que tienen los estudiantes sobre el sujeto Afro referente a lo social se encuentra ligado a la idea de que son sujetos pobres, los cuales no cuentan con buenos recursos ni adecuadas oportunidades laborales debido a los rasgos fenotípicos que poseen. Allí se evidencia el reconocimiento que tienen los estudiantes respecto a una desigualdad social en el cual la población Afro se ve afectada y maltratada ya que no se les posibilitan las oportunidades suficientes para tener una mejor calidad de vida, lo que genera un estancamiento social, económico, político y cultural que dificulta, desde la representación de los estudiantes, y un mejor posicionamiento social de la población Afro.</p>



			<p>como personas aportantes por el Estado”</p> <p>“Esa gente pareciera que no existiera, jamás los vemos en los medios de comunicación”</p> <p>“los negros son reconocidos como parte de Colombia, pero el gobierno los sigue atropellando porque no les importan esas personas”</p>	
--	--	--	--	--



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



GEOGRAFÍA RACIALIZADA

Se refiere a la manera en que se ubica y delimita a la población Afro en un territorio. Hace alusión a la ubicación espacial que se le hace al Afro a partir de aspectos económicos y culturales construidos a lo largo de la historia en el país.

"¿Por qué ella es blanca si es del chocó?"

"los lugares donde vivían las personas propias de la ciudad y con dinero las cuales el gobierno favorece con parques y centros comerciales, y para la personas pobres y "negreadas" por el estado se ubican en barrios de invasión"

"la ciudad no solo la dividen los barrios, sino también el color de la piel, porque uno no ve en el poblado gente negra viviendo"

"en estos barrios viven mayor población de personas negras por ser barrios de bajos recursos, con viviendas de estratos bajos lo que hace más fácil vivir con el salario mínimo"

La representación social, que tienen los estudiantes sobre la manera en que el sujeto Afro se encuentra ubicado en el territorio nacional y local, se ve condicionado por características económicas y fenotípicas que generan en los estudiantes una imagen y percepción de esta población respecto a los lugares en donde viven. Tal es el caso del Departamento del Chocó, espacio representado como exclusivo de la población Afro, situación que desconoce la ocupación y repercusión de diferentes grupos étnicos y culturales en el lugar, generando una estereotipación de las comunidades y personas que viven allí.

En el plano local de la ciudad de Medellín encontramos en los estudiantes una representación específica en donde se ubica al sujeto Afro en sitios caracterizados por la pobreza y la violencia, específicamente en periferias de la ciudad y en barrios de invasión. Los lugares de mayor inversión económica o de mayor status social en la ciudad de Medellín, tal como es el caso del Poblado, se encuentran apartados de la población Afro, los cuales, desde las ideas de los estudiantes, no repercuten en estos sitios por su situación económica. Esto podría ir encaminado a las representaciones sociales anteriormente plasmadas en donde el sujeto afro es vinculado con pobreza, poco status social, alguien violento y que cuenta con pocas oportunidades de progreso, es decir, el territorio en donde ubican a los grupos Afro concuerda con unas nociones que los estudiantes le han atribuido a esta población alimentando la idea de roles específicos que se le atribuyen



LA IDEA DE RAZA

Lo afro es asociado a la idea de raza, y esta a su vez al color de piel, desconociendo sus aspectos históricos, culturales y sociales

“el país está dividido en razas”
“negra, mestiza, blanca y albina”
“porque hay diferentes razas, hay diferentes personas”
“las personas según su color tienen su cultura, por ejemplo, los negros tienen una”
“No debemos tratarnos mal, debemos llevarnos bien aunque seamos de diferente religión, sexo o raza o lo que sea, todos somos iguales”
“jamás lo han escuchado y que lo único que conocen es que defienden la raza”

La representación social que tienen los estudiantes sobre la categoría de “raza” radica en el hecho de que existen y cobran sentido y valor debido al color de piel de los individuos, los estudiantes consideran que el país se encuentra dividido en “razas” y esto repercute en la creación de un pensamiento en donde se genera una jerarquización social a partir de las características de las personas, es decir, se favorece el discurso de unas “razas” por sobre otras, en unos lugares habitan ciertas “razas” y otras no, las “razas” condicionan la forma de ser del individuo. Este tipo de interpretaciones se pueden dar desde lo manifestado por los estudiantes en donde la diferencia no se observa desde la parte étnica o cultural, sino que sigue una dirección ligada a la “raza”, la cual entienden fundamentalmente desde el color de piel.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3