

Cuadernos Interculturales

22

Volumen 1,
Nº22, 2014
ISSN 0719-2851
versión en línea



Universidad de
Playa Ancha



Percepciones de las personas de ascendencia africana en torno a la escuela, la universidad y la educación en Medellín-Colombia¹

African ascendants persons' perceptions about school and education in Medellin-Colombia

Nancy Gallo Restrepo²
Yeison Meneses Copete³
Carlos Minotta Valencia⁴

Resumen

El presente artículo da a conocer los resultados de una investigación que se ocupó de identificar las percepciones de las comunidades afrodescendientes en torno a la educación y la escuela en la ciudad de Medellín. Materiales y métodos: Muestreo: teórico y por conveniencia. Tipo de estudio: descriptivo-exploratorio. Técnica: 13 Grupos Focales de Discusión y 10 entrevistas a estudiosos de las comunidades de ascendencia africana. Hallazgos: los resultados de la investigación muestran a la escuela como agente en la reproducción y generación de prácticas sociales racistas y discriminatorias con la población afrodescendiente, lo cual, afecta el desarrollo de la identidad étnica, el desempeño académico, e impulsa la deserción escolar de las y los estudiantes afrodescendientes. El encuentro entre la ideología

1 Recibido: noviembre 2013. Aceptado: abril 2014.

El presente artículo es producto del proyecto de investigación concluido "Condiciones de vida de la población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal en Medellín. Caracterización socio-demográfica, desarrollo humano y derechos humanos 2011" financiada por un convenio de asociación entre la Secretaría de Cultura Ciudadana de la Alcaldía de Medellín y la Corporación Convivamos.

2 Psicóloga, especialista en contextualización psico-social. Investigadora Grupo de Investigación en Salud Mental GISAME de la Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Correo electrónico: gisamesaludmental@gmail.com, naeli46@yahoo.es

3 Etno-educador y Activista Afrocolombiano. Licenciado en Lenguas Modernas. Especialista en Enseñanza del Inglés y Candidato a Magister en Educación en la línea maestro-pensamiento-formación. Coordinador Grupo de Investigación de la Corporación CARABANTÚ, Medellín, Colombia.

Correo electrónico: comunicacionscarabantu@yahoo.es; yearmeco@gmail.com

4 Psicólogo de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Correo electrónico: psiquikam@hotmail.com

cristiano-católica en la escuela y la “ideología paisa”, “cultura paisa” o “raza antioqueña”, está en la base de la discriminación étnico-racial en la escuela. En conclusión y en contrapartida, la etnoeducación, es vista como la punta de lanza para incidir sobre las mentalidades, los imaginarios sociales y las estructuras de poder hegemónicas justificadoras de las prácticas e ideologías racistas en el sistema educativo.

Palabras clave: Escuela, educación, racismo, discriminación racial.

Abstract

This article presents the results of an investigation which pretended to identify perceptions of black communities about education and school in the city of Medellin. Materials and Methods: Sampling: Theory and by convenience. Type of study: descriptive and exploratory. Technique: 13 focus group discussions and 10 interviews with scholars of communities of African descent. Findings: The results of the investigation show the school as an agent in reproduction and generation of racist and discriminatory social practices against afroascendant populations, which affect the development of ethnic identity, academic achievement, as well as it promotes afro-ascendant students' dropout. The mixture between the Christian-Catholic ideology, and “paisa ideology”, “paisa culture” or “paisa race” in school, is within the foundation of ethnic and racial discrimination at school. In conclusion and by contrast, ethnic education is seen as the spearhead to influence attitudes, social imaginary and hegemonic power structures justifiers of racist ideologies and practices in the educative system.

Key words: School, education, racism, racial discrimination

1. Introducción

“La educación no nos habló nunca de nuestra historia...”

Según el Censo de 2005, realizado por el Departamento de Planeación Nacional DANE, la población colombiana era de 41.468.384 habitantes. Para el departamento de Antioquia fue de 5.601.507 habitantes. En ese entonces las estadísticas relacionadas con la población de la ciudad de Medellín, capital de Antioquia, departamento de Colombia, fue de aproximadamente 2.219.861 habitantes, de los cuales 137.963, aproximadamente, eran de ascendencia africana. En Medellín “existe, un promedio total de 218.068 habitantes de ascendencia africana, que pueden variar desde 199.914 hasta 236.222, con una confianza del 95% para el 2010” (Gallo y Sandoval, 2011: 73). Es decir, en la actualidad los datos recogidos en esta investigación expresan que aproximadamente una de cada diez personas que habitan en la ciudad de Medellín, se autodefine o identifica como persona de ascendencia africana.

En Colombia existe una tensión entre las organizaciones no gubernamentales lideradas por personas de ascendencia africana⁵ y las organizaciones gubernamentales, sobre las estadísticas de la población y la existencia del racismo y la discriminación racial en el país y en la ciudad de Medellín. El estado colombiano no reconoce que las condiciones socioeconómicas precarias de estas poblaciones estén vinculadas, además de las desigualdades sociales y económicas, con prácticas de racismo y discriminación racial; sin embargo, estudiosos del tema han coincidido en que paradójicamente los Índices de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) son mayores en territorios de alta concentración de personas de ascendencia africana en Colombia.

5 En el desarrollo del artículo se utilizará la expresión “personas de ascendencia africana” para hacer referencia a personas afrocolombianas, negras, palenqueras y raizales. Estos son los etnónimos utilizados en Colombia que designan territorios ancestrales, características identitarias y lenguas ancestrales.

Tabla N°1: Indicadores según Índice de Calidad de Vida (ICV y Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)⁶

	% de población afro colombiana	I C V municipal	% de población con N B I		% de diferencia afro / no étnico
			afrocolombianos	No étnico	
Bogotá	1,49	86,92	10,9	9,3	17,6
Cali	26,22	86,41	15,9	9,2	71,6
Pereira	5,71	84,31	15,7	13,1	19,4
Medellín	6,48	83,60	15,9	12,5	26,9
Total nacional cabecera	10,14	82,47	33,3	18,0	85,1
Cartagena	36,47	79,72	35,1	21,2	65,8
Archipiélago de san Andrés y providencia	56,98	76,30	36,9	46,3	20,3
Total nacional	10,62	75,99	39,4	24,6	60,1
Buenaventura	88,54	69,26	37,9	24,2	56,4
Quibdó	95,32	64,20	90,2	75,3	19,7
Total nacional resto.	12,15	53,49	55,7	49,2	13,2

Llama la atención en la tabla N°1 que en las ciudades con mayor presencia de personas de ascendencia africana, se presentan los más altos niveles de desigualdad social, los Índices más bajos de Calidad de Vida y más altos niveles de Necesidades Básicas Insatisfechas en Colombia.

6 (ICV) Índice de Calidad de Vida; (NBI) Índice de Necesidades Básicas insatisfechas. El NBI, es un indicador construido con variables dicotómicas sobre la presencia o ausencia en la satisfacción de una llamada necesidad básica que tiene que ver con la característica de la vivienda, la cobertura de servicios públicos, el hacinamiento, la asistencia escolar de niños, etc., en el que la ausencia de satisfacción de una sola necesidad básica clasifica al hogar y a las personas del mismo en una situación de pobreza. Por el contrario, el Índice de Calidad de Vida (ICV), es un indicador sintético que se expresa a través de una escala continua entre 0 y 100, que en el caso colombiano y para el censo del 2005 se construyó con base en la ponderación de 12 indicadores. Una parte de ellos son los mismos indicadores de NBI, más otros adicionales pero convertidos a escala continua, a la manera de escala de un termómetro. Por supuesto, es viable construir un ICV introduciendo nuevos indicadores simples y eliminando otros que ya no se consideren suficientemente discriminantes, para lo cual se reconstruye estadísticamente la ponderación. Es importante tener entonces en cuenta que los valores estadísticos de los indicadores (ICV, NBI) son distintos, aunque correlacionados porque el NBI es una tasa y el ICV un coeficiente que varía entre 0 y 100 y se mueve en una tendencia inversa: a mayores niveles porcentuales de NBI el ICV se comporta a la baja entre (0 y 100) y lo contrario. El NBI lo ha generado el DANE a escala municipal con base en los datos de los censos de 1993 y 2005. Por otro lado, la misión social del DNP construyó por vez primera la metodología del ICV a escala municipal con base al censo de 1993, la cual ha replicado el DNP posteriormente.

Para el tema educativo, según el informe de Colombia ante los Objetivos del Milenio presentado en el 2005, por el Departamento de Planeación Nacional DANE y el Sistema de las Naciones Unidas en Colombia SNU, titulado “Hacia Una Colombia Equitativa e Incluyente”, se muestra una gran disparidad entre las regiones en relación con las tasas de analfabetismo en el país. En este informe se muestra que “el mayor analfabetismo para mayores de 15 años, en 1990, lo presentaban los departamentos de Sucre (26,7%), Córdoba (26,3%), Chocó (24,5%) Cesar (22,0%) y Magdalena (20,9%). Para el 2003, la mayor tasa la registraron Chocó (21,7%), seguido por La Guajira (18,8%), Córdoba (18,6%), Sucre (16,7%), Cesar (15,3%) y Magdalena (12,5%)” Departamento de Planeación Nacional DANE y el Sistema de las Naciones Unidas en Colombia SNU 2005. Pág, 66). Los departamentos previamente mencionados pertenecen a las regiones pacífica y caribeña caracterizadas por la alta proporción de población de ascendencia africana.

En consonancia con lo anterior, de acuerdo a datos estadísticos obtenidos en Gallo y Sandoval (2011), se encuentra que “solo el 11.55% de la población afro posee un nivel técnico o superior de educación en comparación con el 13.02% de la población general. El 4% de la población de ascendencia africana no tiene estudios en relación con el 3.2% de la población general. El 9.6% de niños de ascendencia africana menores de 12 años se encuentran desescolarizados en comparación con el 3.9% en la población general”. Resultados que siguen sosteniendo que las políticas educativas empleadas por el país, las regiones y las ciudades llegan con rezago a la población de ascendencia africana en una ciudad como lo es Medellín.

La presente investigación, tiene por objetivo: identificar las percepciones de las personas de ascendencia africana de Medellín en torno a la escuela y la educación.

2. Materiales y Métodos

2.1. Muestreo: teórico y por conveniencia

Bajo criterios de comprensión y pertinencia, se tuvieron en cuenta categorías tales como: sexo, edad, estrato socioeconómico, tiempo de residencia en la ciudad, ocupación, entre otros. Se tuvo en cuenta la densidad poblacional de la comunidad de ascendencia africana en las zonas de la ciudad -según planeación municipal- y la cantidad de organizaciones sociales en ella.

2.2. Muestra

13 Grupos Focales de Discusión (GFD) con 8 participantes en cada uno. Se realizaron 10 entrevistas a estudiosos/as de las poblaciones de ascendencia africana que laboran y viven en la ciudad de Medellín. Todos los participantes del estudio fueron personas de ascendencia africana.

Se utilizarán las siguientes abreviaturas al momento de citar lo manifestado por los participantes de la investigación en las entrevistas y grupos focales de discusión: de acuerdo al género de la persona entrevistada se utilizará la abreviatura (M) para mujer y (H) para hombre. Si la persona es adulta se señalará con la abreviatura (a) y si es joven se utilizará la abreviatura (J), por otra parte, si la entrevista va dirigida a un grupo de personas en lugar de a una en particular, se utilizará entonces, la abreviatura (GFD) para designar a un grupo focal de discusión, entendido como un conjunto de personas que guardan una afinidad en particular o poseen una característica socioeconómica en común, como lo es, el pertenecer a un gremio, dicho rasgo unificador que sea común a cada integrante del grupo se hace explícito luego de la abreviatura (GFD) con el fin de distinguir el tipo de grupo al que pertenece la persona que toma la palabra. No obstante las personas también pueden participar en las entrevistas como miembros de grupos más amplios, en cuyo caso, la característica en común entre ellas, será la pertenencia a un mismo lugar o territorio, se hablará en tal caso de taller comunitario; para hacer referencia a la reunión de personas heterogéneas cuyo factor común que es la pertenencia a una misma comunidad. Así por ejemplo, si la persona entrevistada es una mujer adulta, la abreviatura para citar su intervención es (Ma), en el caso de que la mujer sea profesional entonces se cita así (Ma, GFD, profesionales), si por otra parte es asistente a un taller comunitario se especifica así (Ma, taller comunitario).

2.3. Tipo de estudio

Descriptivo-exploratorio, con técnicas de investigación social desde la etnografía. Procesamiento de datos: manual.

2.4. Consideraciones éticas

Previa aplicación de consentimiento informado a los/las participantes. Según el tipo de investigación seleccionada, la posibilidad de daño al ser humano es baja.

3. Resultados

A partir de los hallazgos de la investigación, las percepciones de las comunidades afrocolombianas, negras, raizales y Palenqueras de la ciudad de Medellín pueden ser agrupadas en dos categorías:

- a. La educación y la escuela como agentes reproductores del racismo y discriminación racial en Medellín.
- b. La etno-educación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como dispositivo pedagógico para superar el racismo y la discriminación racial en la escuela y la sociedad.

3.1. La escuela y la educación: agentes reproductores del racismo y discriminación racial en Medellín

La educación y las instituciones que se encargan de impartirla, son abordadas por los/as entrevistados/as desde múltiples perspectivas que convergen en ocasiones en puntos divergentes dando lugar así, a variados significados. Los datos más relevantes en la recolección de información están centrados en los múltiples rostros con los cuales se enmascaran las manifestaciones contemporáneas de la discriminación, la exclusión y el racismo.

La educación como producto humano debería sembrar condiciones y posibilidades reales para el fomento del reconocimiento, la valoración y defensa de los derechos humanos. Sin embargo, la información recolectada evidenció como la educación, en Medellín-Colombia, se convierte en otro dispositivo y agente poderoso para la subyugación, violación de derechos humanos, étnicos, culturales, la negación de la memoria histórica y de la ciudadanía de las personas de ascendencia africana.

“GM: la educación en Colombia no es pluri étnica, ni multicultural, aquí se forma desde una sola óptica...ese proyecto de nación palenquero y aborígen no está...el sistema educativo nacional es racista y discriminatorio, y sobre todo es una nación que sigue reproduciendo estigmas.”
(Ha, GFD, docentes y profesionales)

El principal dispositivo para el logro de la exclusión social, los racismos y la discriminación étnico-racial, se basa en no contar la historia de conformación de la nación colombiana, sus procesos y consecuencias desde la perspectiva de todos los actores y desde la gran variedad de sucesos sociales vividos en la época pre-colonial, colonial y la poscolonial, todo este proce-

so advenido del apoderamiento de los españoles del continente americano, donde las comunidades de ascendencia africana tuvieron un papel decisivo en las guerras independentistas, los procesos libertarios contra la estructura esclavista, la consolidación de la nación colombiana, la construcción de la Antioqueñidad y de la ciudad de Medellín; lo cual la historia del país ha logrado callar por cientos de años:

“Los imaginarios y representaciones sobre la afrodescendencia, los pueblos aborígenes y mestizos que se construyeron socialmente en los procesos coloniales y en la fundación del Estado nación, encontraron en la educación y en la escuela el principal dispositivo para agenciar y configurar procesos hegemónicos, jerárquicos y un orden social-racial. Desde los textos escolares y la formación en la escuela, que han determinando formas relaciones sociales y prácticas sociales a lo largo de la historia nacional y en la actualidad” (Meneses, 2012: 285)

Los datos que arroja la investigación muestran que el imaginario social y las representaciones mentales, en tanto, sistemas de creencias dominantes compartidas por un amplio conjunto de la sociedad, sobre las personas de ascendencia africana están marcados por la colonización y esclavización y no sobre la construcción de nación. En este contexto, la historia de estas poblaciones es reducida a la historia del esclavo y aportes al folklor. Según los participantes, estos discursos y percepciones son puestos en escena en el sistema educativo colombiano y la escuela:

“La educación no nos habló nunca de nuestra historia, entonces nosotros nos entendíamos mucho desde la esclavitud, tener el referente de que yo soy el descendiente de un esclavo no es una cosa muy positiva, una persona que fue esclavizada, oprimida, ‘negativizada’ en todos los aspectos cierto entonces eso no.” (Entrevista a estudiosa temas afrocolombianos)

“Cuando yo estaba pequeño en los libros, en las cartillas y todavía yo no creo que eso haya cambiado, todavía escuchamos todas las características del hombre blanco, la malicia del indígena y la gente negra esclava, eran hijos de esclavos que vinieron de África y ya punto aparte y siguen con otro tema...que Colombia es un país que todavía no entiende que hay una gran diversidad y una gran cantidad de aportes que nosotros los afro colombianos, que los indígenas han otorgado generosamente para que Colombia sea lo que es hoy.” (Entrevista a estudiosa temas afrocolombianos)

Como se puede concluir de la cita previa, el racismo escolar ha venido frustrando los procesos identitarios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes de ascendencia africana. El racismo y las prácticas racistas han sido naturalizados socialmente, particularmente en la escuela. Sin embargo, aunque social y oficialmente se niegue la existencia del racismo, la práctica pedagógica y las herramientas didácticas, lúdicas, recreativas y discursivas sostienen y reproducen el racismo en la escuela.

La intolerancia y la violencia física o psicológica contra las personas afrodescendientes, se deja ver en los estereotipos de fealdad, impureza, ignorancia, pobreza, de que son objetos las comunidades afrodescendientes en la ciudad de Medellín: Los datos muestran cómo, en las instituciones, particularmente en el aula de clase, se replican creencias sociales y culturales, que avalan y rarifican políticas de estatus y de valía diferenciales que recaen sobre seres humanos. Los docentes, administrativos y directivos no realizan, sea en el aula de clase u otros espacios en la institución educativa, acciones para erradicar este tipo de creencias que vilipendian los derechos humanos. Los códigos en vivo que se presentan a continuación muestran el daño incluidas sus secuelas a la persona de descendencia africana, y con ello, la desesperanza e impotencia que ocasiona este tipo de creencias sociales en los psiquismos de las niñas/os afro colombianas/os.

3.1.1. Cuando el bullying y el racismo se entremezclan

En los espacios de educación formal los/as niños son los primeros en recibir el impacto negativo de la confabulación que existe en capas sociales de la ciudad, para desvalorar la pertenencia étnica. Hay profundos daños en la valoración personal de los niños/as en las escuelas por los tipos de discursos que buscan sumir a las comunidades afrodescendientes en estereotipos de pobreza y aislamiento social.

Los chicos/as y jóvenes de ascendencia africana prefieren pasar desapercibidos, pues la doble condición de ser afro colombiano y ser destacado académicamente, contribuye a sufrir con mayor rigor las violencias de las aulas de clase a través del bullying por condiciones étnicas y/o raciales. Mientras una persona afro colombiana juegue el papel impuesto por el mestizo, las formas de violencia se transforman y probablemente recibirá menos violencias en el aula de clase, y más pseudo-aceptación social. Si su color de piel incita a la violencia en el aula de clase, por preservación el niño/a afro colombiano inicia el proceso de negación de sí mismo, es decir, trata de borrar su ancestralidad, cultura, sus prácticas, se inicia en la mimetización de piel, de comportamientos, actitudes, y cosmovisión con las y los mestizos.

“Yo veo mis hijos en identificarse como población afro es muy difícil porque ellos en los procesos son víctimas de exclusión, de señalamiento...ingresan ciertos complejos y comportamientos que para mí entre más chico se es, es más difícil y requiere un acompañamiento para poder hablar de procesos de identidad por que se sigue viviendo con mayor fuerza los procesos de exclusión en los niños y las niñas y eso hace que se camufle y es de los niños y las niñas tener una aceptación de los juegos, de las prácticas para que no los saquen, es una mirada muy reducida.” (Ma, GFD profesionales y docentes)

Las prácticas de racismo y discriminación no son sancionadas ni corregidas desde el manual de convivencia⁷. Es más, la negación e invisibilización de la problemática imposibilita que los manuales de convivencia y los Proyectos Educativos institucionales puedan contener artículos que propicien el respeto y la valoración de la diferencia, más aún obstaculiza el establecimiento de estrategias formativas a favor del reconocimiento y valoración de las comunidades de descendencia africana que fomenten la desracialización de la escuela, el respeto por la diferencia, la inclusión real, la convivencia pacífica, la identidad, y la autoafirmación, etc.

3.1.2. Personas de ascendencia africana y la universidad en Medellín

En la ciudad, ser docente de primaria o secundaria es posible para una persona de ascendencia africana; pero cuando se piensa en la educación universitaria, dicha institución se convierte en una estructura de poder-saber racista a enfrentar. Entre otras razones, por la construcción de bloques de poder en las universidades por parte del grupo mestizo y mayoritario; como consecuencia de la presión social que ejerce la ideología de la supremacía étnica sobre dicho grupo, ergo la estratificación social de seres humanos requiere de la demostración inquisitiva y constante de la superioridad en dotes, capacidades y talentos que un grupo social posee en comparación con otro, ubicado éste último, en un escalón más bajo de la pirámide social. Ahora bien, la manera como la etnia mestiza muestra su supuesta superioridad es a través de elaborados y complejos procesos de exclusión social que apuntalan como objetivo a las personas de ascendencia africana:

7 Por manual de convivencia, se entiende el código de reglamento interno que cada institución educativa escolar establece con motivo de preservar el orden, dictaminando el tipo de conducta que se espera debe cumplir cada miembro del plantel educativo conforme a las funciones de su respectivo rol.

“Por qué incluso yo me presente a la convocatoria de la universidad de Antioquia tres veces para vinculación de docente de planta todo el mundo pasaba menos yo, me toco pedir jurados externos...me he dado cuenta, de una cantidad de rechazos, de miedos, de temores, ¿por qué una persona negra? ¿Cómo entro aquí? se unen y empiezan a excluirnos a nosotros para sentirse identificados también.” (Ma, GFD profesionales y docentes)

En las universidades hay discriminaciones superpuestas cuyas interrelaciones multiplican exponencialmente la complejidad de los procesos de racismo y exclusión social. La superposición del racismo con otras problemáticas como lo son, la desigualdad en las clases sociales y la discriminación por motivo de género da lugar a un proceso complejo, como se observará en el código en vivo a continuación, donde la participante es pobre, mujer y negra; dicha tripartita condición, imprime características diferentes a las condiciones de vida de la participante, ya que sufre de violencias cruzadas dentro de la institución de educación superior:

“¿Por qué uno pensaría que el asunto de discriminación no se da en el escenario académico? ¡Por dios!, lo que yo he vivido en este escenario para presentarme aquí a la universidad de Antioquia, a la universidad de EAFIT... si estas en un cargo de poder lo primero es: esa negra quien la puso ahí, y es un asunto de cómo te ven, de mirar solo la piel. Desde otro punto de vista una persona que no sea de piel negra ni siquiera se cuestionan como ha servido, como es de inteligente, como ha escalado,... en la especialización cuatro estudiantes afro, en la maestría incluso como estudiante cuando la estaba cursando era la única y en el doctorado ni se diga soy la única afro y el doctorado que excluye tanto... Hay una serie de discriminaciones que va desde ser pobre, de ser negra, de ser mujer” (Ma, GFD profesionales y docentes)

Sin embargo, en los procesos de recolección de información se resalta que existen eventos de movilización estudiantil por parte de personas afrodescendientes encaminados a lograr procesos de resistencia pacífica, concientización, y liberación, al interior de las universidades. Son los estudiantes afrodescendientes, quienes han construido herramientas de incidencia para la transmisión de la cultura y la construcción de la identidad, es preciso aclarar, que estos procesos de defensa de derechos étnicos no son impulsados o promovidos, a modo de iniciativa por las administraciones de las universidades, más bien, nacen del deseo de algunos estudiantes y docentes, de transformar situaciones indeseables que viven hoy las comunidades afro colombianas en el contexto universitario y social:

“He podido apreciar, en las universidades hay unos pequeños grupos de las comunidades afro colombianas que acceden a la educación superior, que se organizan y generan todo un movimiento digámoslo así, de aporte a la universidad en términos de consolidación de la acción y como posicionar el tema de la diversidad en la universidad.” (Ha, GFD docentes y profesionales)

“Mi percepción ha sido distinta por ejemplo en el caso de la universidad de Antioquia veo chicos con mucha identidad con sus costumbres, dispuestos a participar, una de las motivaciones para participar en la investigación en este momento es ver a tantos jóvenes de mis estudiantes que se motivan que me han invitado profe usted por que no se vincula aquí.” (Ma, GFD profesionales y docentes)

Los viejos argumentos basados en un orden económico y social capitalista e individualista donde la responsabilidad del surgimiento y ascenso social de los seres humanos, recae única y exclusivamente en la persona, se desvanecen ante la realidad de las confabulaciones políticas para excluir a las comunidades, regiones y pensamientos divergentes. Pues, el asunto de la migración a Medellín pasa no solo por el deseo de estar en otra ciudad, sino por la necesidad de hacerlo; dado que en las universidades de territorios de alta concentración de población afro colombiana se reconoce que los ingresos que el estado les brinda son menores en comparación a los ingresos que reciben las universidades públicas de otros departamentos, que cuentan con una mayor densidad poblacional mestiza:

“En el movimiento de estudiantes a nivel nacional veníamos haciendo un debate frente a la discriminación económica que hay respecto a las universidades, mientras en la de Bogotá en la distrital, en la de Antioquia, en la de Caldas en Manizales, el gobierno paga supuestamente por cada estudiante tres millones de peso, resulta que en la UTCH paga la mitad, desde ahí va incidir...una universidad sin presupuesto como va a potenciar lo investigativo, una cantidad de cosas, las obras sociales, los programas de extensión. Lo otro es la gran fuga de cerebros que se da del Chocó profesionales por acá nos cualificamos y entonces yo ya soy profesor de tal vivo bien en Medellín y entonces para que voy a ir pa' allá.” (Ha, GFD docentes y profesionales)

Las condiciones de un joven de ascendencia africana proveniente del departamento del Chocó para estudiar en Medellín son bastante precarias, la posibilidad que tiene él o ella para terminar sus estudios con éxito; son bajas,

al igual que las condiciones y recursos materiales para la competitividad con un joven mestizo o nacido en Medellín. El siguiente código es esclarecedor con relación a esta situación:

“En cuanto a la cuestión universitaria de los jóvenes chochoanos en la ciudad; parte de la deserción es el costo de la carrera y si miramos el costo de una carrera en Quibdó⁸ no es igual, vemos que en Quibdó los muchachos fácilmente llegan a la universidad no tienen necesidad de pagar un transporte y llegan directamente a la universidad,...uno debe tener una unidad de vivienda.... hay deserción.” (Ha, GFD docentes y profesionales)

En los postgrados de las universidades, la presencia de estudiantes de ascendencia africana es escasa. En especializaciones se encuentra un poco más, pero en programas de maestría y doctorado se hace muy reducida. En la ley 70 de 1993⁹, también se contemplan políticas de acciones afirmativas para estas comunidades, que consisten en facilitar el acceso a los estudios de maestrías, doctorado y postdoctorado en el país y fuera de él.

La situación de muchos docentes de ascendencia africana es compleja, sigue siendo vetada la presencia de afrocolombianos en la planta docente de las universidades, las causas pueden ser múltiples. Aún la comunidad afro colombiana no es percibida como intelectual, pensadora, académica, crítica, e o. La exclusión y el racismo que viven algunos profesionales afrocolombianos en las diferentes instituciones, ha llevado a algunos a asumir posturas de blanqueamiento para lograr el ingreso y el ascenso social. Es el caso de muchos docentes que terminan dejando de ser ellos mismos, que procurando ser invisibles, adoptan por asumir una postura de no choque con las ideologías dominantes.

En los concursos de ingreso a labores de tiempo completo o de planta en las universidades se encuentran pocas personas afrocolombianas y los que logran ingresar padecen el rechazo de los docentes que laboran en las instituciones. Debido a que, en considerables ocasiones deben enfrentar situaciones recurrentes y reiterativas de discriminación, se ven en la necesidad de enta-

8 Quibdó es una de las ciudades con mayor población de ascendencia africana. Es la ciudad capital del departamento del Chocó.

9 La ley 70 de 1993 o ley de comunidades negras, surge a partir del artículo transitorio 55 de la Constitución Política de 1991, en el cual se hace un reconocimiento a la diversidad étnica y cultural del país, y se establecen medidas para salvaguardar los derechos de igualdad de las comunidades de ascendencia africana respecto al resto de la población. De igual manera, se reconocen derechos étnico-territoriales, culturales, económicos, sociales y políticos para mencionadas comunidades.

blar acciones de denuncias para poder ser escuchados y su situación pueda ser evaluada con la objetividad que el caso requiere.

El compromiso de algunas personas afrocolombianas que logran acceder a estas instituciones ha estado enmarcado en poner el tema afrocolombiano sobre la mesa en las discusiones de las universidades. En muchos casos teniendo que soportar el rechazo de los compañeros, les corresponde asumir el tema étnico solos; por lo general sin el apoyo de las instituciones. Según esto la afordescendencia no hace parte de los bordes epistémicos de las universidades. De esta manera se prolonga la invisibilidad histórica epistémica afrodescendiente y la racialización del saber. “La invisibilidad se refiere fundamentalmente al patrón ideológico desde el cual se ha negado sistemáticamente la presencia e impacto de las poblaciones negras y afrodescendientes en la configuración política, cultural, económica e intelectual de la nacionalidad colombiana” (Caicedo, 2013: 41).

3.2. Etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos¹⁰

Las personas que participaron en la recolección de información, manifiestan que la educación pre-escolar y primaria es de vital importancia para la transformación del racismo y de la exclusión social en la escuela, pues, si no se realizan acciones desde temprana edad, borrar estereotipos en la adultez es de alta complejidad; así mismo, los participantes docentes en la recolección de información manifestaron que se debe tener alta valentía para enfrentar la primaria y todas las responsabilidades que el tipo de educación inicial conlleva:

“Y es por esa responsabilidad gigante después de haber estado allí y no haber dado al máximo hablando de estos temas de exclusión siento que es un deber volver a la primaria, que ahora que estoy en la universidad encuentro prejuicio y una cantidad de cosas y ya son personalidades ya instauradas y es allí en ese primer espacio educativo donde uno debe empezar hacer un trabajo fuerte.” (Ha, GFD, profesionales y docentes)

Estos análisis de educación y cultura, educación y etnoeducación se bordean todo el tiempo en los discursos de los participantes en la afro carac-

10 La Cátedra de Estudios Afrocolombianos fue reglamentada en Colombia por el decreto 1122 de 1998, en el cual se plantea la obligatoriedad de su implementación en todas las instituciones de educación primaria, básica y media, públicas y privadas en las áreas de ciencias sociales y humanidades. De igual manera este decreto, en su artículo 9º, sustenta que en la construcción de los planes de estudios de las licenciaturas en las facultades de educación debe considerarse incluir temáticas, proyectos y acciones que vinculen los estudios afrocolombianos.

terización, no por ello, se encontró en los datos que se estén desarrollando procesos para la articulación de ambas cosas en lo social, que se estén desarrollando propuestas macro, a gran escala para exigir el derecho a la etnoeducación en los espacios de socialización primaria y secundaria, donde se trasmite la defensa pública de los derechos étnicos.

Sin el reconocimiento y la dignificación de manera diferencial de las expresiones culturales de las comunidades de ascendencia africana, es muy difícil emprender un proceso de educación basado en la multiculturalidad. La educación multicultural parte de la premisa, de que no existen culturas o “razas” superiores o inferiores, que lo humano como proceso y fin se encuentra articulado por la interdependencia de unas y otras y que en un mundo pluralista la vivencia de la multiculturalidad debe ser la finalidad. Sin embargo como se ha esbozado en diferentes apartados de la caracterización, la construcción mal sana del linaje paisa ha ocasionado que la educación con perspectiva multicultural y pluri diversa sea más un leyenda social que una realidad en la ciudad. Pues el prototipo de educación actual en la ciudad, borra todas las diferencias humanas dentro de ellas: la orientación sexual, la religión, el género y las etnias.

La etno educación es la punta de lanza para incidir sobre las mentalidades, los imaginarios sociales y las estructuras de poder hegemónicas que se fosilizan con más fuerza en la ciudad de Medellín, expresan los/as participantes. Además de la voluntad política que debe ser intrínseca a la posibilidad de la implementación de la etno educación en nuestro sistema educativo, cómo permite entrever el anterior código en vivo, los participantes expresaron otras dificultades para aplicar la etno educación en nuestro medio como lo es la falta de materiales didáctico pedagógicos para su implementación.

“Por un lado por decir algo puede ser porque no tienen con qué...apoyo para que el maestro dicte en su aula de clase, que no diga, yo no enseño la cátedra afro colombiana porque no tengo con que...pero que mire entonces es dándole apoyo al maestro para que conozca...sobre lo afro.” (Entrevista a estudioso en temas afrocolombianos).

Sin embargo lo que más se reliva en el proceso de recolección de información es un llamado acérrimo a entender la etno educación y la defensa de los derechos étnicos, no como una carga laboral más, para los educadores, sino como una posibilidad de brindar educación con más calidad, con más compromiso social y étnico, y con mayor posibilidad de motivación y creatividad en el acto educativo. Además, permite abrir la conciencia del educador, los contenidos de las clases se vuelven más cotidianos, por lo tanto alcanzan a tocar más la piel de quien escucha el discurso del docente, en fin hay un sin

número de ventajas que trae la posibilidad de articulación de la cultura y de la vivencia de la afro colombianidad en el aula de clase:

“Hay una situación con los docentes afro que también somos invisibles en el sentido que yo estoy dando química, matemáticas o inglés pero no incido en lo curricular para que el estudiante reconozca que soy un ser afro que soy diferente y que todos hacemos parte de la nación[...] en la institución que yo estoy somos como siete profesores afro colombianos pero el tema afro es invisible [...] el estudiante afro que está sufriendo no encuentra ese profesor afro para que le ayude a reforzar su identidad.” (Ha, GFD, profesionales y docentes afro colombianos)

“La Cátedra fue diseñada para afectar los currículos en todas las instituciones de educación básica y media del país. En este sentido, no es un proyecto dirigido exclusivamente a la población del grupo étnico (las comunidades negras), para que éste garantice las condiciones de reproducción cultural que considera más relevantes de acuerdo a su proyecto político, como en el caso de la etnoeducación; su objetivo sería más, uno dirigido al conjunto de la sociedad con el propósito de que ella reconozca las presencias históricas y contemporáneas de un sector de la población cuyos aportes han sido invisibilizados y que además ha sido objeto de prácticas racistas y otras formas de discriminación.” (Restrepo y Rojas, 2012: 159)

La inclusión de la temática afro colombiana en los currículos no es responsabilidad de las personas afrocolombianas. Es un compromiso de la sociedad colombiana y de la escuela, lo es el ratificar la diversidad cultural y étnica de la nación colombiana. Para los participantes preocupa, también, que exista baja comprensión de lo que es la etno educación y quien es un etno educador:

“Está sucediendo en el caso de Antioquia con los etno-educadores, que cuando convocaron al concurso de etno-educadores llegaron, se presentaron el 98% de negros porque pensaban que para ser etno-educadores se tenía que ser negro. Cualesquier ser humano independiente del color de su piel puede ser etno-educador.” (Entrevista a estudioso temas afrocolombianos)

“Lo que propone la etnoeducación afrocolombiana es un proceso de desalineación, de humanización, identitario, anti-patriarcal y decolonialista, es un desafío al carácter conservador, godo y hegemónico de la escuela, que forme desde el ámbito educativo un nuevo ser, una nueva

persona. Una persona con identidad, pluralista, abierto a la diversidad, respetuoso, anticolonialista, antiesclavista, creativo y colombiano en su diversidad. Se asume entonces, la etnoeducación afrocolombiana como una agente de descolonización.”(Meneses, 2012: 293)

A pesar de lo anterior existen otras circunstancias alrededor de los/as docentes de ascendencia africana en la ciudad de Medellín que no son ventajosas para su quehacer; los datos dejan entrever que en la ciudad se ha instalado la idea de que aquellos jóvenes de difícil manejo en el aula de clase se deben enviar a colegios donde están estos docentes, y esta es una forma de sacar de un marco de ciudadanía de primera clase tanto a jóvenes como a docentes. La educación también se va guetizando y lentamente se excluye de los privilegios de la educación de la ciudad al docente de ascendencia africana y al chico/a con problemas comportamentales. Así, se conjugan varias condiciones: socio-económicas y étnico raciales, cuya convergencia forma escuelas y colegios de y para estudiantes y docentes excluidos y racializados. “Sí es un colegio y allí reciben alumnos que hayan echado de otros colegios y ahí los reciben y hay muchos profesores afro” Ha, talleres comunitarios.

4. Discusiones

Existen pugnas en relación con el reconocimiento de la existencia de prácticas institucionales y cotidianas del racismo en el contexto Latinoamericano en general y colombiano en particular, entre gobiernos y organizaciones étnico-territoriales; estas últimas, propenden por la reivindicación de los derechos humanos, constitucionales, étnicos, sociales, culturales y políticos de las poblaciones de ascendencia africana. En este sentido, mientras el Estado colombiano ofrece el discurso retórico de la “igualdad racial” y el mestizaje, (vinculando el origen de las desigualdades, la pobreza, la marginación y exclusión entre los ciudadanos y colectivos a asuntos únicamente de orden social y cultural, “El racismo latinoamericano se vincula y, por tanto, a menudo se confunde (y se excusa) con la idea de clase social. La tendencia mayoritaria postula que la jerarquía de clase se suele corresponder con la jerarquía de color” (Van Dijk, 2003a: 101).

Las organizaciones y comunidades de ascendencia africana, denuncian una estrecha relación entre el origen de la condición racial y/o étnica y la distribución desigual de las riquezas, evidenciada en la cotidianidad (prácticas sociales) y en los bajos índices de Calidad de Vida y alto porcentaje en el Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas de las poblaciones de ascendencia africana en relación con la población mestiza, como se ampliará más adelante. Asimismo,

mo, existen grandes debates en Colombia en torno a la inclusión del componente étnico/racial como eje transversal en la medición de variables socio-demográficas y económicas de la población de ascendencia africana -lo cual algunos investigadores han nombrado como invisibilidad estadística poblacional- y de las condiciones socio-económicas de estas poblaciones. Sin embargo, es de anotar que en los últimos años se han desarrollado investigaciones, por parte de entidades gubernamentales y organizaciones sociales, orientadas a la visibilización de las condiciones de vida de estas poblaciones¹¹.

Los más altos Índices de Necesidades Básicas Insatisfechas en países como Colombia, lo presentan comunidades de ascendencia africana y pueblos indígenas. De igual manera, el Índice de Calidad de Vida recurrentemente permanece mucho más bajo en las mismas comunidades en contraste con la población mestiza. Aunque hay una negación desde las instituciones gubernamentales del racismo estructural e institucional, los informes de estas mismas entidades (véase los informes del DANE¹²) develan la recurrencia de las brechas históricas en términos de desarrollo humano entre personas de ascendencia africana e indígena, y la población mestiza que ostenta el poder económico, político y cultural del país. En palabras de Van Dijk (2003a: 101) “las personas de aspecto africano o amerindio suelen ser las más pobres y, en general, su acceso a los escasos recursos sociales y su control sobre ellos son menores”. En liena con lo anterior, Van Dijk (2003a: 102), plantea que:

“La realidad económica y sociocultural del racismo en Latinoamérica se basa en las formas de discriminación tales como la subordinación, la marginación o la exclusión, que derivan en una distribución desigual tanto de los recursos de poder material como de poder simbólico. Así, por lo general, las personas de aspecto africano o indígena tienen un acceso limitado al capital, a la tierra, al trabajo, a la vivienda, a la educación, a la información, al estatus, a la fama, al respeto, etc.”

Lo cual coincide con los hallazgos de ésta investigación, cuando se muestra, según la percepción de las poblaciones de ascendencia africana de Medellín, las dificultades económicas, culturales y sociales que enfrentan niños, niñas, adolescentes jóvenes y adultos de estas comunidades para acceder a la educación, sobre todo permanecer y graduarse de las diferentes instituciones escolares, sean estas de educación preescolar, educación básica, educación

11 Para ampliar y profundizar en la información, véase: Rodríguez (2005); Mosquera (2007); Rodríguez, Alfonso y Cavellier (2008); Mosquera y Barcelos (2007); Mosquera y León (2009) y Mosquera, Lao-Montes y Rodríguez (2010).

12 Departamento Administrativo Nacional de Estadística, entidad oficial del Estado colombiano que se ocupa de generar estadísticas referidas a datos demográficos, sociales y económicos.

media y superior. Asimismo, el peso de las exclusiones, discriminaciones y el entrecruzamiento entre el bullying y el racismo termina por aislar a las personas de ascendencia africana de las instituciones educativas y se incrementan los porcentajes de deserción escolar, lo cual contribuye posteriormente a la perpetuación de las condiciones de pobreza y marginalización que afecta a estas personas.

Según Van Dijk (2003a: 110) “los medios masivos y los discursos políticos o didácticos son las fuentes principales de estos procesos de comunicación y de reproducción del racismo”. De acuerdo con la percepción de los participantes de la investigación los racismos y discriminaciones son evidenciados en los currículos institucionales, los textos escolares y la cotidianidad de las instituciones educativas.

Las desigualdades sociales y étnico-raciales golpean la estructura de la escuela y la educación con formas de expresión particulares. En el escenario escolar: la cultura escolar, prácticas pedagógicas, discursos pedagógicos, el Curriculum, manuales de convivencia, etc., también se expresa un orden discursivo, relaciones, percepciones, creencias, actitudes, entre otros normalizados que otorgan un lugar a niños, niñas, adolescentes y jóvenes de ascendencia africana. Al respecto Cameron McCarthy sustenta que:

“...la lógica racial opera a través de la organización estructural e ideológica de la educación, en los libros de texto, en la distribución de los recursos, etcétera...estos procesos de ordenamiento y selección están diseñados en parte para llevar a los estudiantes hacia cursos de vida diferentes en el mundo exterior y ese es precisamente su efecto [...] según el mismo autor los procesos de selección que informan las prácticas pedagógicas, y curriculares cotidianas de la escolarización desorganizan de forma sistemática las identidades de las minorías al privilegiar los valores de la clase media blanca.” (McCarthy, 1994: 24)

Lo dicho, coincide con los resultados encontrados en la investigación, según ésta, los textos escolares y materiales didácticos están marcados por una ausencia, una reducción, folklorización y postración de las poblaciones de ascendencia africana, es decir, los lugares en los cuales aparece la presencia de estas comunidades están relacionados con la esclavización, el sometimiento y la dominación, y se borran apertes de esta misma historia que vinculan luchas libertarias, construcción y consolidación de las naciones, sobreexponiendo su gran legado cultural como folklórico.

Las culturas de las poblaciones de ascendencia africana han sido históricamente reducidas a la danza y la música, en primer lugar, sin desentrañar las construcciones sociales, económicas, políticas y culturales inmersas en estas,

y en segundo lugar, reproduciendo el estereotipo o la idea de que las personas de ascendencia africana solo sirven para bailar y cantar. Lo cual mantiene relaciones de poder verticales de dominación entre personas de ascendencia africana y la predominante mestiza o blanca, donde las primeras permanecen como dominadas e inferiores en términos intelectuales, políticos, culturales, sociales y económicos a la segunda, de esta manera se golpea radicalmente la construcción de identidad, la constitución subjetiva, de las personas de ascendencia africana.

Los discursos escolares reproducen, avalan y legitiman un status quo que postra a unas comunidades en condiciones de marginalidad, como lo plantea McCarthy, citando a Althusser, "la institución escolar se organiza primordialmente en torno a la producción del conocimiento y de significados. A través de sus ordenes instrumentales (reglas y organización burócrata) y expresivas (rituales, etc.), la escuela genera y regenera representaciones del mundo social" (McCarthy, 1994: 24).

De acuerdo con lo encontrado en la investigación, el racismo y la discriminación racial en las instituciones escolares (desde el pre-escolar hasta la educación superior) pasa por los estereotipos de belleza, inteligencia, entre otros valores sociales. Como se mostró en los resultados, los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de ascendencia africana enfrentan discriminación y racismo porque su fenotipo no hace parte de los prototipos de belleza e intelectualidad.

Los actos de discriminación se vuelven más radicales cuando se plantea la posibilidad de que las personas de estas comunidades sean un referente de éxito intelectual. Así se evidencia en el caso de los estudiantes de ascendencia africana que sobresaliendo por su desempeño académico, deben soportar el bullying, entremezclándose así el bullying y el racismo, produciéndose una, violencia que termina por situar a sus víctimas en el lugar de inferioridad que se supone deben ocupar de acuerdo con el imaginario y la ideología racista. Sería importante indagar como las categorías: raza, etnia, clase, género y sexo se superponen, entremezclan y se potencian dando lugar a la emergencia de formas complejas de violencia en contextos escolares.

De igual manera, se evidencia la fuerza de de la ideología racista cuando una persona de ascendencia africana piensa en ingresar a ejercer un cargo de alto estatus en la educación superior; puesto que el referente de intelectualidad y de educador superior es un hombre blanco, En algunos casos, las personas de ascendencia africana se ven en la necesidad de demostrar tres veces sus condiciones para ocupar tales posiciones y/o recurrir a otros mecanismos legales y de exigibilidad de derecho como lo es, acudir a segundas y terceras instancias institucionales para que sus méritos sean evaluados con imparcialidad.

Como lo muestra Van Dijk (2003a: 100) a pesar de la promoción oficial del "mestizaje" en algunos países y del orgullo, dentro de un contexto internacio-

nal, sobre la común identidad “latina”, la ideología del racismo euroamericano tiende a asociar el hecho de ser blanco o de apariencia más (norte) europea con unas cualidades y unos valores mas positivos, como la inteligencia, la habilidad, la educación, la belleza, la honradez, la amabilidad, etcétera. Ideología racista que impone una visión normativa en cuanto a las brechas y divisiones sociales idealizadoras de la etnia blanca, dicha visión o esquema conceptual de percepción incorporado en las mentalidades crea en las conciencias un orden primigenio, sin comienzo ni fin, de jerarquía de razas y etnias, establecido de una vez por todas, orden que valiéndose de las diferencias humanas (color de la piel) las clasifica y estratifica bajo patrones y parámetros de medida arbitrarios, para lograr ello; disimula la arbitrariedad de sus valoraciones y juicios; transformando los valores arbitrarios en “hechos” y “cosas” o a las propiedades de estos hechos y cosas, no en variables artificiales y creadas como efectivamente devinieron sino en constantes objetivas del mundo, falsamente enmascaradas como causales evidentes, más allá de toda duda, de las divisiones y desigualdades sociales, devenidas así como si fuesen naturales, e inmutables. Divisiones que una vez siendo “objetivas”, desmienten el carácter persuasivo, pero más aún impositivo, de su cristalización y reificación en las conciencias y de su verdadero origen en subjetividad de la percepción.

En el contexto escolar y particularmente en la educación superior, se excluye de las discusiones intelectuales y académicas tanto a los sujetos de ascendencia africana como a las temáticas que vinculan la historia y las construcciones de éstas comunidades. Lo cual ha generado dinámicas organizativas nacionales de estudiantes universitarios, académicos, activistas, intelectuales y organizaciones de ascendencia africana que ponen el tema en los debates en las universidades y la esfera pública. Producto de estos procesos reivindicatorios es la apuesta por la Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

La etnoeducación es la punta de lanza para incidir sobre las mentalidades, los imaginarios sociales y las estructuras de poder hegemónicas que se fosilizan con más fuerza en la ciudad de Medellín, así expresan los/as participantes. La etnoeducación se expresa en dos vías. La primera vía; plantea la etnoeducación como la educación orientada a grupos étnicos¹³. Además, toma en consideración, la cultura y cosmovisión del universo construidos por dichas comunidades y está fundamentalmente ligada a la concepción del etnodesarrollo. Según Daniel Garcés:

“Desde la visión del marco político, sociocultural, el movimiento social afrocolombiano considera que la etnoeducación afrocolombiana es entendida como el proceso de socialización y formación que direcciona el

13 En Colombia se identifican como grupos étnicos a indígenas, gitanos, raizales, palenqueros, afrocolombianos y comunidades negras, siendo los cuatro últimos de ascendencia africana.

etnodesarrollo del pueblo afrocolombiano, con fundamento en su cultura, reconociendo a la persona y a la colectividad como sujeto de afirmación y cambio en interacciones con otras culturas. Concepción asociada a la visión dinámica de la cultura y a su relación dialéctica interna en su proceso de construcción.” (Garcés, 2009: 9)

Desde la perspectiva casa afuera se sustenta que:

“La etnoeducación afrocolombiana es el enaltecimiento y desarrollo de los valores históricos, culturales, etnológicos, sociales y políticos; del extraordinario aporte de los pueblos africanos y afrocolombiano en la construcción y desarrollo de la nacionalidad y de todas las esferas de nuestra sociedad colombiana. La incorporación de la afrocolombianidad en el sistema educativo debe ser y asumirse como el reconocimiento y la legitimación nacional del protagonismo, identidad y creatividad de las personas y el pueblo afrocolombiano, legitimándolos en la conciencia personal a través de los planes de estudio, la Cátedra Afrocolombiana, y las política curriculares, oficiales y privadas.” (Mosquera, 2007: 128-129)

La etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, muestran unas trabas entre ellas: según manifiestan los participantes de la investigación; hay una confusión en torno a quienes deben ser los docentes encargados de orientar la etnoeducación y la C.E.A.¹⁴ Hay la tendencia a creer que las personas encargadas de orientar los estudios afrocolombianos deben ser personas de ascendencia africana o negros. De igual manera, aparecen limitantes en términos de los materiales didácticos y pedagógicos para la implementación de esta cátedra, sin dejar de lado, los continuos reclamos de los docentes, porque les parece una carga más para su labor. Aunado a lo anterior, los docentes reconocen no haber sido formados para el escenario de la diversidad en general y la diversidad étnica y cultural en particular. Así mismo, se evidencia una falta de voluntad política del gobierno de la ciudad para implementar la Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la ciudad de Medellín, según Van Dijk, refiriéndose a los discursos de las élites:

“De mayor relevancia son, por consiguiente, las decisiones, acciones y opiniones de las élites simbólicas, de los grupos que están directamente involucrados en elaborar y legitimar la política general de decisiones sobre minorías, es decir, los líderes políticos y todos aquellos que afectan la opinión y el debate públicos, como los editores de primera línea, los

14 Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

directores de programas de televisión, los columnistas, los escritores, los autores de libros de texto y los académicos en el ámbito de las humanidades y las ciencias sociales. Una buena educación y un control efectivo del conocimiento público, de las creencias y del discurso son los recursos del poder principales de estas elites simbólicas.” (Van Dijk, 2003b: 75)

De esta manera se hace casi imposible la implementación de prácticas pedagógicas y didácticas des-racializadas en la escuela que promuevan otro tipo de relaciones humanas entre las diferentes étnicas, como también se imposibilita que se transformen los imaginarios y las formas de representar a los “otros”, ese otro que es constitutivo en el contexto de las prácticas y las relaciones sociales. La escuela y la educación en Medellín-Colombia siguen rigiéndose por la mono-cultura, y la homogenización. La educación mantiene a las personas de ascendencia africana en el lugar de la marginalidad, y la inferioridad, al situarlas en una posición desventajosa de dominación con comparación con la etnia mestiza.

El lingüista Van Dijk en su texto: racismo y discurso de las élites, sustenta como el racismo y su reproducción en el discurso es producido por unas élites entre las cuales se encuentran, los profesores, las instituciones estatales, las instituciones de investigación reconocidas, los escritores, los medios de comunicación, etc. Según el autor:

“en su inmensa mayoría, la población sólo participa activamente en las conversaciones cotidianas de sus círculo de familiares, amistades, vecinos o compañeros de trabajo. La gente común participa con un mayor o menos grado de pasividad en los eventos de comunicación o discursivos controlados por las élites.” (Van Dijk, 2003b: 29)

En este orden de ideas, si no hay una transformación en el discurso de la Escuela, la Universidad, y la Educación en general, más difícil será la transformación de las estructuras de dominación interétnicas entre personas de ascendencia africana y la población mestiza de la ciudad.

5. Conclusiones

Los educadores de ascendencia africana deben asumir un mayor compromiso con la Etnoeducación. Desde las diferentes áreas del saber, los formadores pueden transformar las realidades o las percepciones negativas que aún persisten hacia las comunidades afro colombianas y aborígenes de la nacionalidad colombiana. El quehacer cotidiano de todo educador, sea afrocolombiano

o no, debe ser el ampliar su espectro con relación a la diversidad de la nación colombiana. Las comunidades afro colombianas están en las diferentes áreas del conocimiento, lo cual puede facilitar la consolidación de grupos interdisciplinarios en la ciudad para el impulso de la cátedra de estudios afrocolombianos y la etnoeducación en la ciudad.

Asimismo, es importante resaltar el compromiso de algunos docentes que han estado vinculados a procesos organizativos de reivindicación de derechos llevando su filosofía, cosmovisión y sentir afrocolombiano a las diferentes instituciones educativas. Esto ha permitido que se generen algunas acciones en pro de la comunidad como la cátedra de estudios afrocolombianos que permite la visibilización de la historia afro colombiana en general y el aporte de las comunidades afrocolombianas, negras, palenqueras y raizales en la constitución de la nacionalidad colombiana en particular. Al parecer, son docentes afrocolombianos los únicos dolientes de la temática afro colombiana, lo cual preocupa porque probablemente las instituciones educativas no están llevando a la práctica, esto es, al ejercicio real, lo dictaminado por la constitución política, la ley general de educación 115 y demás decretos que sustentan la inclusión real de la temática afrocolombiana en los currículos y PEI¹⁵.

A través de las diferentes luchas de la comunidad afrocolombiana a lo largo de la historia nacional, se han logrado algunos avances formales y prácticos en la inclusión de dicha comunidad en la educación; sobre todo en lo que respecta al acceso a las instituciones de educación superior. Sin embargo, está en discusión el tema de la permanencia, y la relativamente baja probabilidad de graduación que posee un estudiante de ascendencia africana en una institución de educación superior. También se debate la necesidad de propiciar la apertura de todas las estructuras que componen la universidad, de modo que se incluya el respeto por la diversidad. Es necesario que las instituciones avancen hacia políticas auto sostenidas en el tiempo de apoyo académico y de bienestar que permitan la permanencia y la graduación de las personas afrocolombianas, además propiciar que dichas personas no pierdan el sentido de pertenencia y de compromiso con sus comunidades de base. La universidad debe validar los saberes de las comunidades afrocolombianas y propiciar mecanismos que visibilicen y transformen el pensamiento y la conducta de los estudiantes universitarios hacia un mayor respeto hacia las comunidades de ascendencia africana.

15 PEI o Proyecto Educativo Institucional, es el planteamiento formal de algunos aspectos relacionados con la organización administrativa como los son la distribución de los recursos económicos, la definición presupuestaria y de la finalidad, visión, misión, y de más principios que rigen la razón de ser de una institución educativa en particular. La formulación de un PEI es de carácter obligatorio para los planteles educativos del estado colombiano adscritos al Ministerio de Educación y al Sistema Nacional de información. Según los lineamientos de la Ley general de Educación, en concreto, así lo exige el decreto reglamentario 1860/94.

6. Referencias bibliográficas

- Caicedo, J. (2013). *A mano alzada... Memoria escrita de la diáspora intelectual afrocolombiana*. Popayán : Sentipensar Editores.
- Gallo, N. y Sandoval, J. (2011). *Condiciones de Vida de la Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal en Medellín. Caracterización Sociodemográfica, Desarrollo humano y Derechos humanos 2011*. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Garcés, D. (2009). Desafíos y Tensiones Sobre La Formación de Etnoeducadores Afrocolombianos. Ponencia Presentada en el Foro Etnicidad y Desarrollo Integral en Buenaventura. Organizado por La Universidad Del Pacífico. Panel: La Etnoeducación y La Cultura En El Pacífico Colombiano. Buenaventura.
- McCarthy, C. (1994). *Racismo y curriculum*. Madrid: Ediciones Morata y Fundación Paideia.
- Meneses, Y. (2012). Maestro: ¿Promotor de la cultura y/o promotor del racismo? reflexiones en torno al surgimiento de la escuela en el Estado nación, el racismo en la escuela y la condición maestro en el estado pluriétnico y multicultural. *Plumilla Educativa* 9 (1), 281-296.
- Mosquera, J. d. (2007). *La Población Afrocolombiana, realidad, Derechos y Organización*. Bogotá: Sigma Editores Ltda.
- Mosquera, C. y Barcelos, L.C., eds. (2007). *Afro-reparaciones: Memorias de la Esclavitud y Justicia Reparativa para negros, afrocolombianos y raizales*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mosquera, C. y León, R.E., eds. (2009). *Acciones Afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, raizal y palenquera. Entre Bicentenarios de las Independencias y Constitución de 1991*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mosquera, C.; Lao-Montes, A. y Rodríguez, C., eds. (2010). Debates sobre ciudadanía y políticas raciales en las Américas Negras. En *Colombia 2010*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2012). Políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia. *Revista currículo sem Fronteiras* 12 (1), 157-173.
- Rodríguez, J. (2005). *Racismo, xenofobia y discriminación*. Bogotá: Editorial Voluntad S.A.
- Rodríguez, C.; Alfonso, T. y Cavelier, I. (2008). *El derecho a no ser discriminado. Primer Informe sobre discriminación racial y derechos de la población afrocolombiana*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Van Dijk, T.A. (2003a). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.

Van Dijk, T.A. (2003b). *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.

Vásquez, C. (2007). "Aquí ellos también son iguales": una aproximación al racismo en el ámbito escolar. En Mosquera, C. y Barcelos, L.C. (eds.), *Afro-reparaciones: Memorias de la Esclavitud y Justicia Reparativa para negros, afrocolombianos y raizales*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.