

**Representaciones sociales sobre afrodescendencia en procesos de
formación de maestros y maestras de la Facultad de Educación de la
Universidad de Antioquia, 2012-2013**

Yeison Arcadio Meneses Copete

**Universidad Pontificia Bolivariana
Escuela de Educación y Pedagogía
Facultad de Educación
Medellín, 2013**

**Representaciones sociales sobre afrodescendencia en procesos de
formación de maestros y maestras de la Facultad de Educación de la
Universidad de Antioquia, 2012-2013**

**Presentado por:
Yeison Arcadio Meneses Copete**

Tesis requisito para optar el título de Magister en Educación

**Director
Arleison Arcos Rivas
Magister en Ciencias Políticas**

**Universidad Pontificia Bolivariana
Escuela de Educación y Pedagogía
Facultad de Educación
Medellín, 2013**

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE MAESTRÍA

Reunidos los integrantes de la mesa principal, designados para juzgar la sustentación del trabajo de investigación del estudiante YEISON ARCADIO MENESES COPETE, escrita libremente por el interesado bajo la dirección del profesor Mg. Arleison Arcos Rivas, con el título **“REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE AFRODESCENDENCIA EN PROCESOS DE FORMACIÓN DE MAESTROS Y MAESTRAS DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA”**, después de presentada por el interesado y contestadas las preguntas formuladas por los miembros de la mesa principal, éstos acordaron conferirle el grado de Magister en Educación.

Para que así conste y surta sus efectos, firman la presente acta en la ciudad de Medellín, el día 29 de julio de 2013

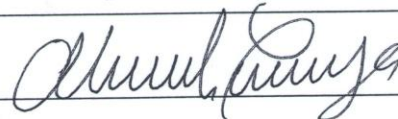
Mg. Arleison Arcos Rivas
Director de Tesis



Calificación

4.6

Mg. Alexander Yarza de los Ríos
Jurado 1



Calificación

4.6

Dr. Juan Carlos Echeverri Á.
Jurado 2



Calificación

4.6

Nota de Aceptación

Firma
Nombre
Presidente del Jurado

Firma
Nombre
Jurado

Firma
Nombre
Jurado

Medellín, 2013

Agradecimientos

Agradezco a los orishas, dioses y diosas africanas, y a la memoria de mis ancestros. Los abuelos y abuelas que resistieron al proceso de la trata transatlántica y heredaron en su ascendencia la contestación, resistencia, el espíritu revolucionario y libertario. A la memoria de mi abuelo Juan Baustista Meneses Prado (la pradera) por sus enseñanzas para la vida e inspiración para la lucha en contextos hostiles y adversos. También, digo gracias a mi universo entre las mujeres. Flor María, mi mamá; Loren Nayeli y Marleida, mis hermanas; y la visita esperada y anómala de mi abuela Arcadia y el amor equilibrado e inspirador de Nancy. Todas ellas forman la vertebra central de mi *caminandar*: elaboración académica, auto-reconocimiento, construcción personal y trasegar político-étnico. A mi hermano mayor, James Antonio, por la fuerza, guía y apoyo en la toma de decisiones trascendentales. Asimismo, a Héctor Antonio, mi padre, por abrirme las venas de la solidaridad, la valoración, el respeto, y el reconocimiento del otro y la otra, aún en sus más deprimentes condiciones. Por ayudarme a encontrar el otro en la constitución del yo y caminar hacia la construcción del nosotros y nosotras.

Del mismo modo, hago un reconocimiento a la guía crítica, la experiencia, el conocimiento y el tesón epistémico del hermano Arleison Arcos Rivas, mi director de tesis. A la profesora Beatriz López, los aportes metodológicos y temáticos fueron determinantes en proceso de construcción del campo de indagación, los procedimientos para la búsqueda de la información y en la elaboración de este informe final de la tesis. En este orden de ideas, resalto la impronta de los procesos organizativos: Asociación de Estudiantes Afrocolombianos de la Universidad de Caldas “Palenque Vivo”. Las cuales agenciaron mi afrura, mi africanidad y mis universos de lucha. A la Corporación Afrocolombiana para el Desarrollo Social y Cultural “CARABANTÚ”, particularmente al Grupo de Investigación por facilitar la continuidad de mi elaboración étnica y cultural, asimismo la inspiración para la realización de este trabajo investigativo.

Finalmente, deseo agradecer a la Facultad de Educación por haber posibilitado su contexto como campo de indagación y permitir el acceso a documentación necesaria para la investigación. Al profesor Juan Felipe Garcés, en particular. A los docentes y estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, colaboradores de la investigación, gracias por la disposición para compartir saberes y conocimientos. Especialmente, quiero agradecer a las y los estudiantes del curso de gestión y cultura escolar 2012-2, vinculado a la jefatura de pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Resumen

El proyecto de investigación presenta un análisis de las representaciones sociales sobre afrodescendencia en procesos de formación de maestros y maestras de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia 2012-2013. Las representaciones sociales constituyen y dinamizan formas de relacionamiento, significados, discursos y prácticas pedagógicas respecto a un marco epistemológico y teórico; además evidencia formas de relacionamientos entre docentes y estudiantes en el contexto escolar y formativo. En este orden de ideas, el estudio devela análisis y comprensiones en torno a los significados de la afrodescendencia en las prácticas y discursos pedagógicos en el contexto de la formación de maestros y maestras.

Las concepciones sobre representaciones sociales en los procesos de formación de maestros y maestras giran en torno a dos órdenes: ascendente y descendente. El plano descendente corresponde a las construcciones sobre afrodescendencia desde al ángulo hegemónico y racializante de la representación en decadencia y/o reconfiguración; y el plano de la ascendencia constituye el marco de la contestación. Es decir, de las elaboraciones históricas alternativas, revolucionarias y decoloniales en torno a la afrodescendencia. El plano de las representaciones sociales son un campo de tensiones y se agencian en forma discoidal: las fuerzas no solo se establecen en un orden vertical, sino en planos de horizontalidad discoidal. Estas fuerzas alimentan y/o contestan ambas construcciones de las representaciones sociales: ascendentes y descendentes. En este contexto, emergen escenarios de enseñanzas y aprendizajes emancipadores, libertarios, contrahegemónicos, anti-racista, anti-sexista, pluralistas, decoloniales y transformativos que he llamado la perspectiva etnoeducativa afrocolombiana en la formación del profesorado.

Palabras clave: afrodescendencia, formación de maestros, representaciones sociales, práctica pedagógica

Abstract

The current research project presents an analysis with regard to social representations in relation to afrodescendance in the processes of teachers' formation of Education Faculty of Antioquia University. Social representations about afrodescendance encourage manners of pedagogical relationships, discourses and practices in regard to a theoretical and epistemological framework; and relationships, and social practices among students and teachers in the formative scholar context. Thus, the investigation shows analysis and comprehension about the meaning of afrodescendance in the pedagogical discourses and practices in the framework of male and female teachers' formation.

Conceptions about social representations in the processes of teachers' formation deal with two dimensions: ascendants and descendants. The descendant foreground makes reference to the constructions about afrodescendance from hegemony and racializing perspectives, in decline and/or re-articulation. And the foreground of ascendance forms a framework of opposition. The alternative, revolutionary and decolonial historical constructions in relation with afrodescendance. This foreground of social representations is a field of tension and manages itself in a circular form: the forces are established in vertical and horizontal circular foregrounds. These forces feed or/and contest both ascendants and descendants constructions of social representations. In this context, there emerge emancipatory, libertarian, anti-hegemony, anti-racist, anti-sexist, pluralist, decolonial and transformative teaching and learning sceneries; what I have called the ethnoeducative perspective in teachers' formation.

Palabras clave: afrodescendance, teachers' formation, social representations, pedagogical practices

Tabla de Contenido

Agradecimientos.....	5
Resumen.....	7
Abstract.....	8
Introducción	12
Parte I.....	22
1.1 El planteamiento del problema	23
1.2 Pregunta de Investigación.....	31
2. Objetivos	32
2.1 General	32
3. Marco Referencial.....	33
3.1 Las representaciones sociales: teoría y concepciones	33
4. De las representaciones sociales y la teoría de la representación.....	40
5. Análisis Crítico del Discurso.....	43
6. Afrodescendencia como construcción endógena libertaria.....	46
6.1 Las travesías de los estudios afrodescendientes en Colombia	52
7. Estado de la cuestión	56
7.1 Representaciones sociales sobre la afrodescendencia y formación de maestros y maestras 2006-2012	56
8. Diseño Metodológico	64
8.1 Unidad de Análisis	67
8.2 Instrumento y técnicas.....	69
8.3 La Muestra.....	71
8.4 Criterios de Selección.....	72
8.5 Límites y alcances de la investigación	74
8.6 Procedimiento para la recolección de la información	76

8.7 De los aspectos éticos de la Investigación	77
8.8 El análisis de la información.....	79
Parte II.....	81
De los hallazgos y resultados.....	81
Capítulo I.....	82
1. De las representaciones sociales sobre afrodescendencia en la formación de maestros y maestras.....	82
1.1 Representaciones sociales ascendentes y descendentes.....	83
1.1.2 Representaciones sociales ascendentes: el serpenteo y la contestación de agenciamiento.....	95
Capítulo II.....	103
1. Universidad, Formación de Maestros y Afrodescendencia	103
1.1 La universidad ¿y qué hay de las posibilidades de la pluriversidad?.....	104
1.2 La afrodescendencia ¿una pregunta?.....	117
Capítulo III.....	123
1. Formación del profesorado: curriculum, práctica y discurso pedagógico	123
1.1 La horma y el hormador	124
Capítulo IV	160
1. Afrodescendencia, escuela colombiana, etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos	160
1.1 Hacia una historia de la educación en clave afrodescendiente	161
1.2 Pensamiento del maestro: La etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos.....	164
1.3 Los textos escolares y medios de comunicación: aproximación al texto universitario.....	182
Capítulo V	199
1. Escenarios de posibilidad y contestación	199
1.1 Escenarios de posibilidad y aperturas epistemológicas	200

Parte III.....	206
Representaciones sociales, afrodescendencia y formación de maestros: Acomodación, serpenteo y contestación.....	206
Conclusiones	207
Bibliografía	214

Introducción

La década de los 90 fue un momento histórico de gran trascendencia para las comunidades de ascendencia africana y para la diversidad étnica y cultural constitutiva de América Latina. En esta se produjeron grandes transformaciones en los marcos constitucionales de los países latinoamericanos, en términos del reconocimiento de la diversidad sexual, étnica, cultural y lingüística de los pueblos. En el caso particular colombiano, tal reconocimiento normativo emana de la Constitución Política de 1991, caracterizada como la carta magna de la participación, la diversidad y el estado social de derecho. Este contexto dio lugar a importantes reformas en la política educativa y en las formas de entender la cultura escolar en el país. En este orden de ideas, en el año 1993, para el caso de las comunidades afrodescendientes, se expide la Ley 70. A través de esta Ley el Estado colombiano reconoce a las comunidades de ascendencia africana, constitutivas de Colombia, derechos diferenciales en términos sociales, políticos, territoriales, ambientales, étnicos, civiles, culturales y económicos. En relación con la educación, la norma se mueve en dos direcciones. Por un lado, se promueve el derecho de las comunidades afrocolombianas a acceder a una educación fundamentada en sus culturas y contextos sociales¹. Y por otra parte, el Estado se compromete a impulsar la incorporación de las culturas e historias afrodescendientes en el sistema educativo nacional².

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

²El Estado velará para que en el sistema nacional educativo se conozca y se difunda el conocimiento de las prácticas culturales propias de las comunidades negras y sus aportes a la historia y a la cultura colombiana, a fin de que ofrezca una información equitativa y formativa de las sociedades y culturales de estas comunidades. En las áreas de sociales de los diferentes niveles educativos se incluiría la cátedra de estudios afrocolombianos conforme a los currículos correspondientes (Art. 39, Ley 70 de 1993).

En el año 1994, emerge la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994. En esta ruta educativa colombiana, se relievra de forma explicita la educación para los grupos étnicos (etnoeducación) y la articulación de la diversidad étnica y cultural del país en la educación colombiana. El Estado define la educación para grupos étnicos³ y los principios y fines de la etnoeducación⁴. Posteriormente, se reglamenta el artículo 39 de la Ley 70 del 93 mediante el Decreto 1122 de 1998, el cual sustenta la obligatoriedad de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el sistema educativo del país. En este mismo se reglamenta la inclusión de contenidos, experiencias y prácticas pedagógicas vinculadas con los estudios afrocolombianos, en la construcción de planes de estudios y los currículos de acuerdo con los lineamientos para la creación y funcionamiento de los programas académicos de formación de docente⁵.

Este panorama advierte transformaciones significativas en la concepción de la cultura, política y la gestión escolar, las formas de concebir el conocimiento, el ser maestro y el quehacer pedagógico de los mismos. De este modo, formalmente se plantean rupturas en términos de la cultura, la ciudadanía y la “nueva sociedad” que se quiere formar. La política educativa colombiana, soporta formalmente un sistema educativo desde concepciones abiertas a las diversidades humanas, sexuales, de género, culturales, étnicas, religiosas y lingüísticas del país. En este sentido, se pretende transformar la idea de la formación y educación anclada en la mono-cultura, mono-religiosidad, heterosexualidad, sexista, excluyente y racista.

³La educación que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones (Art. 55).

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

⁵ (Véase artículo 9 del Decreto 1122 de 1998).

Pero, pese al gran avance normativo las apuestas en la escuela y en la formación de maestros no son significativas, puesto que:

Asumir que las organizaciones son áreas de luchas políticas supone, entre otras cosas, entender que las escuelas no son organizaciones estrictamente racionales, en las que la acción está linealmente configurada y orientada a metas claramente establecidas de antemano. Las metas, en una visión política no se dan por sentado y su establecimiento es considerado como un proceso político en el que predomina la inestabilidad, el conflicto (González González, 1998, pág 217).

Esta noción de educación propone nuevos lenguajes, significados, relaciones, discursos, ideas y prácticas, representaciones sociales, entre las y los sujetos escolares, estudiantes, directivos/as docentes y maestros/as. Sin embargo, aún se desconoce el grado de reconocimiento e incorporación en la formación del profesorado, en los discursos y prácticas escolares. En este orden de ideas es necesario adelantar investigaciones que evidencien las representaciones sociales, imaginarios, relaciones, prácticas y discursos de estudiantes, maestros y maestras sobre afrodescendencia, la diversidad étnica, cultural y lingüística en los contextos educativos. “El profesorado es uno de los elementos clave en el proceso educativo, y por tanto también en la educación intercultural” (Tárraga y Aparisi, 2012, pág. 129). Por consiguiente, en este contexto, la investigación se inscribió en la búsqueda de análisis y develaciones sobre relaciones y desencuentros entre las políticas educativas con perspectiva étnica y las posibilidades de materializarse en prácticas y discursos pedagógicos en los escenarios educativos escolares y universitarios.

En este contexto, la afrodescendencia emerge como cultura y ciudadanía posible en el contexto escolar y en la formación de formadores. Este escenario plantea la importancia de proponer indagaciones que permitan analizar y comprender las representaciones sociales sobre afrodescendencia en el contexto de la formación de formadores y su incidencia en la escuela colombiana. En este orden de ideas,

el reconocimiento de la diferencia y la afrodescendencia como constitutiva de la nacionalidad, ha complejizado las formas de comprender el saber y el conocimiento, la condición del maestro, las prácticas pedagógicas, relaciones prácticas sociales en la escuela y la formación de maestros. La incorporación de los contenidos curriculares, con perspectiva afrodescendiente en los planes de estudios y en las aulas de clase, ha devenido en “*un embale*”⁶ para el profesorado, la política, la cultura y la organización escolar, según lo expresan formadores de formadores y el profesorado en formación. En el contexto de la educación primaria, secundaria y media, la falta de textos y recursos escolares, formación del profesorado respecto a los estudios afrocolombianos son los principales obstáculos para su implementación. Asimismo, la escuela es descrita como una de las principales instituciones reproductoras de relaciones y prácticas racistas en el país. A través de textos escolares y los discursos pedagógicos se difunden representaciones sociales e imaginarios racistas, deshumanizantes y racializantes.

De este mismo modo, las particularidades culturales de las y los afrodescendientes y la afrodescendencia como marco epistemológico constituyen “un problema pedagógico” en las escuelas colombianas. Los lenguajes, significados y la cultura experiencial del estudiantado afrodescendiente, los saberes, conocimientos y la historicidad afro no son parte significativa de la cultura y la política escolar. Estas culturas y epistémicas no forman parte de los currículos y de los discursos, relaciones y prácticas pedagógicas del profesorado y el estudiantado. Este contexto indica la necesidad de auscultar la cultura y la política escolar en relación con la afrodescendencia. Sobre todo, develar prácticas, relaciones y discursos en torno a la afrodescendencia vinculados con los procesos de formación de maestros y maestras. Pues, las prácticas y los discursos pedagógicos sobre afrodescendencia están relacionados con las representaciones sociales que el profesorado y los sujetos escolares han configurado y construido

⁶ Esta palabra expresa la condición de sentirse o estar en problemas o en una situación comprometedoras; a la cual la persona no encuentra posibilidades para superarlas.

en relación con las mismas. De modo que, pensar la afrodescendencia, la etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos como posibilidad epistémica en la escuela y en la formación de formadores, conlleva a indagar por las concepciones, imaginarios, discursos, relaciones, ideologías, prácticas y discursos sociales del profesorado y los futuros maestros y maestras.

Las representaciones sociales en torno a la afrodescendencia en el contexto de la formación de maestros y maestras se analizaron como campos de imposiciones, tensiones y resistencias entre los sujetos universitarios. El profesorado y el estudiantado configuran representaciones sociales sobre afrodescendencia bajo dos enfoques o planos: ascendente y descendente. En este sentido, la descendencia constituye las representaciones sociales hegemónicas, racializantes, racializadas y coloniales de la afrodescendencia. Y la ascendencia constituye un campo de emergencia de la contestación y resistencia a las representaciones sociales. De esta manera, se rearticulan las representaciones sociales sobre afrodescendencia. También, emergen las posibilidades de lo que he llamado la formación horizontal, una forma de comprender la etnoeducación afrocolombiana en la formación de maestros y maestras.

El presente informe de investigación contiene tres partes. En la primera parte se presenta el proyecto de investigación. Se abordó el problema de investigación y su pregunta central; así como las preguntas que guiaron la investigación y los objetivos de la misma. Este mismo aparte de la indagación contempla los referentes conceptuales anclados en las teorías de las representaciones sociales, la teoría de la representación, el análisis crítico del discurso y una conceptualización de la afrodescendencia como complejo teórico metodológico para analizar y comprender las representaciones sociales sobre afrodescendencia en la formación de maestros y maestras. Finalmente, se hace referencia al estado

de la cuestión sobre el tema de indagación y el diseño metodológico que guía la investigación.

En la segunda parte de la investigación, se presentan los resultados y hallazgos de la investigación. Este apéndice está integrado por cuatro sub- apartados. En el primer capítulo, se sitúa la conceptualización en torno a las representaciones sociales sobre afrodescendencia a partir de los enfoques ascendente y descendente. Las representaciones sociales descendentes se circunscriben en el marco de la acomodación y la supra-representación. La concepción ascendente se describe como el serpenteo y la contestación de agenciamiento a las representaciones sociales descendentes.

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

En el tercer capítulo se analizan los procesos de formación del profesorado en relación con la afrodescendencia en las construcciones del curriculum, las

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

La posibilidad de la afrodescendencia como campo epistemológico en la formación del profesorado se encuentra en la encrucijada pedagógica-racial la cual involucra el supra-reconocimiento. En otras palabras, el “reconocimiento” de la indigenidad como algo axiomático, a diferencia de lo que ocurre con el reconocimiento de la afrodescendencia en la formación de maestros y maestras. Hay una tendencia indigenista que ha marcado la academia colombiana y particularmente los estudios en ciencias sociales y humanas (Véase, Wade, 2000). En este sentido, las prácticas y discursos pedagógicos es mucho más visible la “sensibilidad” de maestros y maestros en formación hacia la indigenidad. Se configura un “supra-reconocimiento” de “otro diferente” (el indígena) y la impetuosa anulación de la

perspectiva de las personas de ascendencia africana como posibilidad epistemológica, de ser, estar y relacionarse con los otros y las otras. Entonces, situar la afrodescendencia en la formación de maestros implica desentramar la encrucijada pedagógico-racial. Y desbordar la transitoriedad y la fugacidad de la transversalidad con la que se asume ésta en la formación de maestros y en la escuela.

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

El cuarto capítulo presenta un acercamiento a la historia de la educación en Colombia, desde la perspectiva étnica afrocolombiana. De igual manera analiza discursos y concepciones del profesorado y estudiantado en relación con la

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

Finalmente, la tercera parte de la tesis presenta las conclusiones y reflexiones finales sobre el conjunto de los hallazgos y resultados de la investigación. De esta manera se pretende dinamizar las representaciones sociales sobre la afrodescendencia, la diversidad étnica y cultural como campo de indagación, debate, análisis y reflexión en la formación de maestros y maestras. En este orden de ideas, auscultar las “nuevas representaciones sociales” en torno a la afrodescendencia, las culturas, etnicidades, la identidad nacional, y la diversidad en el profesorado. También, advertir la continuidad de representaciones sociales racializadas, hegemónicas y coloniales en la formación del profesorado, pese a las transformaciones en la normatividad educativa y el reconocimiento social, político, cultural y económico que promueve la Constitución Política de Colombia de 1991.

Entonces, es abrir al debate las probabilidades de la perennidad en la reproducción del racismo, hegemonías, ideologías y discursos excluyentes con la afrodescendencia en los escenarios escolares y educativos. En este mismo sentido, la investigación intenta impulsar debates en relación con los procesos de formación de maestros y maestras en clave etnoeducativa y en perspectiva de los estudios afrocolombianos como posibilidad epistémica en las universidades colombianas, para una formación horizontal.

Parte I

1. Presentación del proyecto

1.1 El planteamiento del problema

La presente investigación tiene como propósito central analizar las representaciones sociales de la afrodescendencia en los procesos de formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. En tal sentido, pretende responder a la pregunta: ¿Cómo se manifiestan las representaciones sociales sobre afrodescendencia en el proceso de formación de futuros maestros y en maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia?

Esta indagación, parte de un estudio exploratorio titulado: Exploring racism, racial discrimination and racial prejudices in the school⁷ (Explorando el racismo, la discriminación racial y el prejuicio racial en la escuela), el cual mostró que maestros y maestras a través del discurso, las prácticas pedagógicas y en la cotidianidad escolar reproducen racismo, discriminación y prejuicios raciales. Empero, hay una negación radical del mismo y discursos de encubrimiento de las mismas. De igual manera se evidenció una gran resistencia de los maestros ante los estudios afrocolombianos y la etnoeducación; para algunos de ellos y ellas, “la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la Etnoeducación era una manera de generar más racismo”. “Las asignaturas vinculadas con las áreas de humanidades y ciencias sociales, no implementan procesos etnoeducativos y etno-pedagógicos, y la Cátedra de Estudio Afrocolombianos, no tiene un lugar en sus prácticas pedagógicas. “No ha sido un interés” (Meneses, 2011).

En contraste, las y los estudiantes mostraron mayor apertura y muchas inquietudes, ganas de saber sobre la afrodescendencia, y consideraban de gran importancia incorporar los Estudios Afrocolombianos en su formación. Los prejuicios y discursos sobre las personas de ascendencia africana de las y los

⁷ Trabajo presentado en el año 2011, como requisito para optar el título de Especialista en Enseñanza del Inglés de la Universidad Pontificia Bolivariana, sede Medellín.

estudiantes eran muy cercanos a las experiencias de formación en la institución educativa a partir de los discursos de sus profesores y en algunos casos familiares.

Los hallazgos de esta investigación me llevaron a pensar que las prácticas pedagógicas y relaciones que se producen en la escuela y las aulas escolares en torno a la afrodescendencia se encuentran vinculadas a los procesos formativos y las representaciones sociales de las y los sujetos escolares sobre ésta. Es decir, las representaciones sociales, entendidas estas como: los discursos, ideas, opiniones, concepciones, e imágenes sobre afrodescendencia de directivos, maestros/as, y estudiantes, en general intervienen en la cotidianidad escolar, produciendo y reproduciendo formas de ver, situar, pensar, sentir y relacionarse con la afrodescendencia, pero que éstas respondían a las experiencias sociales, familiares y en gran medida a los procesos de formación de los maestros.

En este orden de ideas, estimando como válido el argumento de que en el acto formativo, didáctico y pedagógico en la escuela, los maestros y maestras producen y reproducen discursos y prácticas en torno a la afrodescendencia, se puede plantear que el profesorado a partir del diseño del curriculum, textos escolares, eventos institucionales, carteleras, la interacción cotidiana y la comunicación de saberes en el aula construyen y/reproducen representaciones sociales sobre las personas de ascendencia africana y sus culturas. De igual manera, esto nos lleva a pensar que la vida escolar influye en la construcción de las representaciones sociales sobre sujetos, grupos y objetos vinculados con la afrodescendencia.

Las conclusiones a las que en ese momento llegué se vieron fortalecidas por lecturas disponibles; una de las cuales afirma que “las Instituciones formadoras de

maestros y maestras y su cuerpo de profesores, así como el Estado nacional y su cuerpo de agentes de decisión y ejecución, ejercen un poder controlador en términos de selección y legitimación de los saberes relativos a la formación del profesorado. Los saberes científicos y pedagógicos integrados en la formación del educador anteceden y dominan la práctica de la profesión” (Tardif, 2004, pág. 32). Según este planteamiento, las políticas educativas planteadas por el Estado y las instituciones que administran la educación en país, generalmente se integran a los procesos de formación del magisterio y devienen posteriormente en prácticas pedagógicas en la escuela. Esto nos lleva a cuestionar si los tiempos de la política educativa en clave afrodescendiente y de la diversidad étnica y cultural, son los tiempos de la implementación de ésta en los procesos de formación de maestros y de la práctica pedagógica en las escuelas. Asimismo, pensar en qué medida/cómo las políticas educativas propuestas por el Estado vinculadas se incorporan en la formación de maestros, y cómo han impactado éstas las prácticas pedagógicas en la escuela.

En tal dirección, se pretende rastrear hasta que punto y cómo la formación del maestro se convierte en una médula de transformación, reconfiguración y reordenamiento de sus representaciones sociales y de su pensamiento en torno a la afrodescendencia. Además, si suponemos que existe un vínculo entre la formación y el pensamiento de los maestros, y que éstos determinan las prácticas pedagógicas y educativas en la escuela; podemos plantear la necesidad de auscultar los vínculos, encuentros y desencuentros entre las representaciones sociales de maestros y maestros en formación bajo los lentes de las significaciones del mandato de Estado - la pluriétnicidad y multiculturalidad – la significación de la afrodescendencia para la Universidad y la formación de maestros y maestras. El sistema educativo, por tanto los procesos de formación de maestros y la escuela guardan una relación con el proyecto de nación e ideal de ciudadanía que se propone un país perseguir. Para el caso colombiano, a través de la expedición de la Constitución Política de 1991, se propendió por la

reconfiguración de la nacionalidad bajo los lentes de la participación y el reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística constitutiva del país.

De acuerdo al rastreo investigativo, metodológico y teórico en bases de datos especializadas (EBSCO HOST, Educative Research, ERIC, Scielo) y Centros de Documentación en torno a las representaciones sociales en relación con la afrodescendencia en procesos de formación de maestros y maestras no mostraron estudios precisos en este campo; lo cual me lleva a pensar que las Facultades de Educación y Escuelas Normales Superiores, instituciones encargadas de la formación de maestros y maestras en Colombia, y la escuela deben profundizar los debates científicos y académicos en torno al pensamiento docente vinculados con la diversidad étnica, cultural y lingüística en la actualidad. Las categorías rastreadas fueron: representaciones sociales y afrodescendencia, afrodescendencia y representación, formación de maestros y afrodescendencia, representaciones sociales-afrodescendencia y formación de maestros. En segundo lugar, que es necesario emprender investigaciones que muestren análisis y comprensiones entorno a la formación de maestros y maestras en Colombia, y la configuración del pensamiento docente sobre la diversidad, y particularmente la afrodescendencia.

Asimismo, la exploración permitió identificar que las disciplinas tales como: la antropología, sociología, etnología e historia han liderado los postulados teóricos y académicos que han indagado por la cuestión de las representaciones de las etnicidades y entre ellas la afrodescendencia. Desde otro punto de vista, el sondeo sobre antecedentes permitió reconocer estudios sobre racismo y discriminación racial, discursos sobre identidad y cultura nacional, e ilustraciones en textos escolares en relación con la afrodescendencia y la diversidad étnico-cultural que aportaron elementos para esta investigación, pero que no se plantearon desde las representaciones sociales sobre afrodescendencia como

categoría epistémica y menos en el contexto de la formación de maestros y maestras⁸.

En los años 90 se generaron múltiples reformas educativas en los países que integran la gran región de América latina. Entre estas transformaciones emerge como convención y elemento común en las Constituciones Nacionales el reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística y étnica constitutiva de la americanidad. En Colombia, a partir de la Constitución Política de 1991, se generaron transformaciones en la normatividad y la política educativa en relación con la diversidad étnica, cultural y lingüística de la nación, entre otras. A través de esta, el Estado, formalmente, “incorpora e integra” la diversidad étnica y cultural en el contexto escolar, desde los estudios primarios hasta la educación superior. Tales transformaciones advierten cambios y retos en la política educativa latinoamericana, la escuela, los saberes; así como para las y los actores escolares; entre ellos, los maestros y maestras que merecen atención en la investigación educativa. Pues, la escuela y el sistema educativo continúan ejerciendo un papel importante en la dinamización de los proyectos culturales, políticos, económicos y sociales continentales y nacionales.

Con la instauración de la Constitución política de 1991 y la Ley General de Educación de 1994, ley 115, se hacen explícitas, en el sistema educativo nacional, las reivindicaciones por educación propia o etnoeducación y la integración de las culturas, historias, tradiciones, saberes, conocimientos de las comunidades afrocolombianas e indígenas y su importancia en lo que hoy se reconoce como la nacionalidad e identidad colombiana. En este sentido, las culturas de estas comunidades logran integrarse al sistema educativo en varias vías: como proyecto de reivindicación diferencial en la educación y como posibilidad de socialización para el intercambio cultural. De esta manera, en 1994, se reglamenta una nueva

⁸(Véase, por ejemplo, Castillo, 2001; Rojas y Castillo, 2005; Mena García, 2006; García Sánchez, 2007; Vásquez González, 2007; Soler Castillo, 2009; Mosquera Rosero-Labbé y Rodríguez Morales, 2009).

ruta legal y reto para el sistema educativo colombiano a través de la ley General de Educación del mismo año; en la cual se supone presentan rupturas en la concepción y contenidos curriculares que se implementarían en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones de educación en relación con la noción de Estado diverso, pluriétnico y multicultural.

Por consiguiente, resulta pertinente develar las rupturas planteadas por la Ley 115, en términos de contenidos curriculares, procesos de enseñanza y aprendizaje, frente a las normas educativas precedentes. Esta ley proyecta la Etnoeducación y la inclusión de las etnicidades en el ámbito escolar bajo los principios de la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, flexibilidad, participación comunitaria y progresividad.

Posteriormente, en el año de 1998, ingresa en la normatividad educativa colombiana, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos mediante el decreto 1122 del mismo año. En éste, el Estado expide normas para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en todos los establecimientos de educación formal del país. De igual manera, se fijan objetivos, formas de seguimiento, formación, capacitación para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el sistema educativo colombiano. Sin embargo, en la actualidad hay pocas evidencias claras de tales propósitos, que den cuenta del impacto de los estudios afrocolombianos en la escuela colombiana (véase, Rojas y Castillo⁹, 2005; Rojas¹⁰, 2008; Castillo, Piamonte y Rojas¹¹, 2010). En relación con la formación de las y los maestros el Decreto 1122 del 98, establece la necesidad de incorporar la afrodescendencia en los curriculums, planes de estudios y demás procesos de formación de formadores en Facultades de Educación y Normales

⁹ Texto: Educar a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia.

¹⁰ Texto que compila experiencias sobre Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el país, titulado Cátedra de Estudios Afrocolombianos, aportes para maestros.

¹¹ Texto: escuelas y pedagogías afrocolombianas del Rio, el Valle, y la Montaña. Memorias de la Ruta Afrocolombiana, Sur del Valle, Norte del Cauca de la Expedición Pedagógica Nacional.

Superiores. Por lo cual es válido preguntar: ¿Cuáles son las concepciones y discursos de maestros y futuros maestros en relación con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos? ¿Se ha implementado la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la formación de maestros? ¿Cómo se ha venido implementando la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la formación de maestros? ¿Hay una relación entre las concepciones y discursos de maestros y futuros maestros sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, su implementación o no implementación en la formación de maestros? ¿Se ha logrado transformar los discursos en los procesos de formación de maestros a partir de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos? ¿Cómo orientar procesos de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos para la transformación de los discursos en la formación de maestros?

En el escenario social de la diversidad étnica, cultural y lingüística, reaparece según lo muestran algunos autores una nueva culpabilización de la escuela y los maestros. Ambos se muestran como faltos de formación y cualificación para promover la “nueva cultura” en escenarios escolares y de esta manera transformar las representaciones sociales e imaginarios hacia la afrodescendencia, entre otras etnicidades y culturas. En tal dirección, el profesor Oscar Saldarriaga (2006) plantea que “la escuela “comunicadora” [...] sufre un fuerte impacto porque una nueva noción de cultura viene como a estrellarse contra su función clásica, incluso ya liberalizada. Se busca abrir a la escuela para que medie entre la ciencia y las culturas, función para la que ella no estaba en absoluto preparada” (Saldarriaga, 2006, p. 68). Este planteamiento del profesor Saldarriaga lleva a preguntar: ¿Cómo ha impactado la noción de sociedad multicultural la escuela y la formación de maestros? ¿Qué implicaciones ha traído consigo tal culpabilización de la escuela y el maestro para los procesos de formación de maestros? ¿En qué medida la formación de maestros contribuye para que la escuela sea una mediadora entre la ciencia y las culturas?

De acuerdo al párrafo anterior, la escuela y uno de sus actores principales, para el caso de la investigación – *el maestro* - están convocados a repensar, contextualizar y transformarse con la mirada puesta en la realidad social, política y cultural de la nacionalidad; puesto que “una nueva y en ciertos aspectos profunda-mutación en las prácticas culturales afecta en la contemporaneidad los fines tanto modernos como clásicos asignados a la escuela y a la educación, y una transformación epistemológica modifica aún los saberes sobre el enseñar y el aprender, y en conjunto, afectan otra vez el oficio de maestro” (Saldarriaga, 2002, p. 20-21). Sin embargo, los estudios en el sentido de mostrar tales transformaciones en la escuela, vinculados al pensamiento y la formación del maestro, están por llevarse a cabo. Entonces indagemos: ¿cómo ha afectado la mutación en las prácticas culturales, en relación con la afrodescendencia, la escuela y la educación y cómo responden los procesos de formación de maestros? ¿Hasta qué punto se han generado transformaciones epistemológicas en relación con los saberes sobre la enseñanza y el aprendizaje en la formación de maestros que vinculan la afrodescendencia? ¿Cómo la sociedad multicultural, particularmente, el escenario de la afrodescendencia en la escuela, ha afectado el oficio del maestro?

En tal dirección, se plantea la realización del análisis, para dar cuenta de cómo se manifiestan las representaciones sociales de docentes y futuros docentes en relación con la afrodescendencia en el proceso de formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. El estudio de las representaciones sociales (entendiendo éstas como el pensamiento de maestros/as) de maestros y futuros maestros en relación con la afrodescendencia se convierte en un nuevo campo teórico y epistémico en la educación y la pedagogía colombiana. En este orden de ideas, se plantea el análisis y comprensión de la formación y el pensamiento del maestro, de modo que se aporte a las transformaciones epistémicas, disciplinares y curriculares, así como a las relaciones, imaginarios, prácticas, concepciones y discursos sobre

afrodescendencia en el propio contexto de las instituciones formadoras de formadores, la escuela y la sociedad.

La investigación pretende aportar a la comprensión y profundización de las reflexiones pedagógicas colombianas que permitan otras lecturas de la escuela y del maestro en el escenario de la apertura cultural y de cambios en las prácticas culturales en la formación del profesorado. Igualmente, promover reinterpretaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje y transformaciones epistemológicas en relación con los saberes en la escuela. Para tal propósito se servirá de los planteamientos teóricos y metodológicos de las teorías de las representaciones sociales (Serge Moscovici (1979); Jean Abric (2001); Denise Jodelet (1984, 2000, 2001); la representación (Stuart Hall, (2010); y el análisis crítico del discurso (Teun A. Van Dijk, (1999, 2003).

1.2 Pregunta de Investigación

¿Cómo se manifiestan las representaciones sociales sobre afrodescendencia en la formación de maestros y maestras de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia?

2. Objetivos

2.1 General

Analizar las representaciones sociales sobre afrodescendencia de maestros y futuros maestros en el proceso de formación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

2.2 Específicos

- ❖ Describir los discursos de maestros y futuros maestros en torno a la relación entre Universidad, Formación y afrodescendencia.

- ❖ Indagar por la relación entre la afrodescendencia y curriculum, práctica y discurso pedagógico en la formación de los futuros maestros y maestras.

- ❖ Identificar representaciones sociales de maestros y futuros maestros sobre la afrodescendencia incidentes en procesos formativos formales.

- ❖ Reconocer las representaciones sociales de los maestros y futuros maestros en torno a la Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

3. Marco Referencial

3.1 Las representaciones sociales: teoría y concepciones

Las representaciones sociales como marco teórico, epistemológico y metodológico para comprender la micro-política, los conflictos, las relaciones, la cultura y organización educativa es relativamente reciente. Sin embargo, hay grandes avances investigativos respecto a formas de explicar las conductas, los pensamientos, comportamientos, relaciones, prácticas, concepciones y discursos sociales de los sujetos escolares en los procesos educativos. Generalmente, las indagaciones en educación y el pensamiento del maestro que consideran el marco epistémico, teórico y metodológico de las representaciones sociales están ancladas en campos de saber como las ciencias naturales, la educación ambiental, la cultura ciudadana, género, educación para la democracia, las matemáticas y la gestión escolar.

Las conceptualizaciones acerca de las representaciones sociales han sido complejizadas convirtiéndose en una categoría conceptual más amplia y profunda; éstas abrazan lo simbólico, discursivo, cognitivo, metafísico, semiótico, lingüístico y social. Asimismo, como enfoque investigativo, las representaciones sociales son abordadas desde los paradigmas positivista y naturalista. Por consiguiente, los métodos y técnicas de investigación tienden a integrar la perspectiva cualitativa y cuantitativa de la investigación. En este orden de ideas, la teoría y conceptos de las representaciones sociales son dinámicos, socio-históricas; y se encuentran ancladas en dos perspectivas inicialmente: *la procesual* y *la estructural*.

El enfoque estructural, hace referencia a los procesos cognitivo de las representaciones sociales. Se define como “aquel que se focaliza sobre la estructura de las representaciones sociales, haciendo uso del método experimental o bien de sofisticados análisis multivariados que permiten identificar esa estructura” (Banchs, 2000, pág 3.5). Desde otro punto de vista, lo procesual

está vinculado al interaccionismo simbólico, las dialécticas de intercambio y el enfoque hermenéutico. El enfoque procesual de las representaciones sociales hace referencia a “una postura socio-constructivista, ciertamente originada a partir de los postulados interaccionistas y claramente influenciada por la literatura foucaultiana, sobre todo en términos de análisis del discurso” (Banchs, 2000, pág 3.5). La perspectiva procesual concibe al sujeto como constructor de sentidos. En este orden de ideas, las indagaciones pretenden auscultar producciones simbólicas, significados, lenguajes, a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo en que vivimos (Banchs, 2000).

Desde la perspectiva procesual, sociológica, las representaciones sociales trascienden la esfera de las simples opiniones, imágenes y actitudes. Se trata de “sistemas cognitivos que poseen una lógica y un lenguaje particular... de “teorías”, de “ciencias” sui generis, destinadas a descubrir la realidad y ordenarla” (Moscovici, 1979). Para el estudio de las representaciones sociales en relación con la afrodescendencia nos concentraremos en la perspectiva procesual, y ocasionalmente concurremos a la perspectiva estructural para explicitar la incidencia y funciones de las representaciones sociales sobre afrodescendencia de los maestros y profesorado en formación en los procesos formativos. En este sentido, analizar y develar los significados, lenguajes y sentidos construidos sobre afrodescendencia en los procesos formativos en la formación de maestros y maestras.

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

nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas (Moscovici, 1979, pág, 27).

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

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

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

3.1.1 El carácter social de las representaciones

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

En esta misma línea de pensamiento, en el contexto de las representaciones sociales no hay un corte dado entre el universo exterior y el universo del individuo

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

“las representaciones sociales son conjuntos dinámicos, su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una reproducción de estos comportamientos o de estas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado (Moscovici, 1979, pág, 33).

3.1.2 Función de las representaciones sociales

Las representaciones sociales en el macro de las relaciones de poder mistifican, legitiman y naturalizan formas de acceso al poder, exclusión, practicas de marginalización (Howarth, 2006). Estas son agentes de ampliación de brechas sociales, las representaciones sociales instalan formas de relacionarse, justificación de prácticas y discursos de un sujeto o grupo social frente a otro. Las representaciones sociales en los marcos nacionales y/o societales se materializan u objetivan a través de leyes, normas, políticas; la organización, la política y la cultura escolar también expresan la materialización de las representaciones sociales sobre afrodescendencia. Estas se convierten en algo inteligible y casi tangible en las sociedades e instituciones. En este orden de ideas, las representaciones sociales no son construidas por los individuos de manera aislada, como lo sustentan Sugiman, Gergen, Wagner, y Yamada (2008)

The emphasis on social relationships within a group implies that a social representation cannot be reduced to knowledge held by individuals, but that individual knowledge, accessible by standard psychological methods, is just one aspect of a shared social reality. The other aspects is the personal and mediated discourse that unfolds in a community and society as well as the institutions, which tend to reify social representations in the form of laws, rules and sanctions (págs, 5-6).

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

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

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

3.2 Objetivación y Anclaje

Las representaciones sociales se elaboran de acuerdo con dos procesos fundamentales *la objetivación y el anclaje*. A través de estos procesos el sujeto incorpora y hace familiar lo desconocido. De esta manera, se forman imágenes, ideas, creencias, concepciones, discursos, que modifican las dinámicas, relaciones y prácticas sociales. Las representaciones sociales en relación con un objeto, sujeto o grupo humano, desde la objetivación y el anclaje, se describen como procesos socio-cognitivos con predominio del sujeto y el contexto cultural en el cual éste se encuentra inmerso, para su elaboración. De igual modo, entretienen o condicionan las relaciones de los sujetos respecto a un objeto, otro individuo o grupo de personas.

3.2.1 La objetivación

La objetivación lleva a hacer real un esquema conceptual, a duplicar una imagen con una contrapartida material. El resultado, en primer lugar, tiene una instancia cognoscitiva: la provisión de índices y de significantes que una persona recibe, emite y trama en el ciclo de las infra-comunicaciones, puede ser superabundante. Para reducir la separación entre la masa de palabras que circulan y los objetos que las acompañan, como no se podría hablar de "nada", los "signos lingüísticos" se enganchan a "estructuras materiales" (se trata de acoplar la palabra a la cosa). Este camino es tanto más indispensable porque el lenguaje –especialmente el lenguaje científico supone una serie de convenciones que determinan su adecuación a lo real. El proceso de la objetivación consiste en “reabsorber un exceso de significaciones materializándolas (y así tomar cierta distancia a su

respecto). También es trasplantar al plano de la observación lo que solo era interferencia o símbolo” (Moscovici, 1979, pág 75-76).

3.2.2 El anclaje

El proceso de anclaje en las representaciones sociales actúa como un marco referencial de conceptos, imaginarios, ideas y significados en el cual el sujeto incorpora lo desconocido. La inserción del objeto o sujetos en la red de significaciones, implica interpretaciones, formas de relacionamiento y prácticas sociales determinadas por el universo de opiniones y concepciones pre-existentes.

“Al enraizamiento social de la representación y de su objeto. En este caso, la intervención de lo social se traduce en el significado y la utilidad que les son conferidos. El anclaje implica otro aspecto, [...] Este aspecto se refiere a la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento pre-existente y a las transformaciones derivadas de este sistema, tanto de una parte como de otra. Ya no se trata de, como en el caso de la objetivación, de la constitución formal de un conocimiento, sino de su inserción orgánica dentro de un pensamiento constituido. El anclaje, situado en una relación dialéctica con la objetivación, articula las tres funciones básicas de la representación: función cognitiva de integración de la novedad, función de interpretación de la realidad y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales” (Jodelet, 1986, Pág. 486).

4. De las representaciones sociales y la teoría de la representación

“La representación tiene por función perpetuar y justificar la diferenciación social, puede -como los estereotipos- pretender la discriminación o mantener una distancia social entre los grupos respectivos” (Abric, 2001, pág. 17). La teoría de la representación propone un acercamiento con profundidad al tema de las representaciones sociales en torno a la afrodescendencia y los lazos entretejidos con el análisis de las ideologías, el poder, la racialización, discursos, *disputas por el significado*, disputas raciales y étnicas. Desde la perspectiva de Stuart Hall,

como teórico cercano a las indagaciones y análisis de las representaciones de la diferencia y la construcción de la otredad en el marco de las teorías sobre el lenguaje, la semiótica y la significación de Saussure y Barthes, las teorías sobre el discurso y prácticas discursivas planteados por Foucault; asimismo como las concepciones en torno al poder y el saber. Por consiguiente, la representación y las representaciones sociales trascienden los lenguajes, las ideas y los conceptos; estos son la base para desentrañar estructuras profundas del poder, las culturas, las prácticas, las interacciones, simbologías y relaciones sociales humanas.

Según Stuart Hall, la representación: “es la producción de sentido de los conceptos en nuestra mente mediante el lenguaje” [...] “El vínculo entre los conceptos y el lenguaje es lo que nos capacita para referirnos bien sea al mundo “real” de los objetos, gente o eventos, o bien sea incluso a los mundos imaginarios de los objetos, gente y eventos ficticios”¹² (Hall, 2010b, págs. 447-448). Además, “La representación significa utilizar el lenguaje para decir algo significativo sobre, o para representar, el mundo significativamente, a otras personas ,[...] la representación es una parte esencial del proceso a través del cual se produce significado y se intercambian entre los miembros de una cultura. Involucra el uso del lenguaje, de señas e imágenes que significan o representan cosas” (Hall, 2010b, pág. 15).

4.1 El sistema de representación

La representación, según este autor, es posible por la red de conceptos e imágenes existentes en el pensamiento de las personas sobre objetos, personas o eventos. Ésta se configura a partir de dos procesos: el sistema de representación y el lenguaje. De esta manera, el sujeto representa de manera significativa. El sistema de representación hace referencia a “al sistema a través del cual todas las

¹² Las citaciones del texto de Hall, Stuart (2010b). *Representation. Cultural representations and signifying practices*, son traducciones mías.

clases de objetos, personas y eventos son correlacionados con una serie de conceptos o representaciones mentales las cuales llevamos en nuestras cabezas. Sin ellas, no podemos interpretar el mundo de manera significativa en absoluto. En primer lugar, entonces, el significado depende del sistema de conceptos e imágenes formados en nuestros pensamientos los cuales pueden representar o significar el mundo, capacitándonos para referirnos a las cosas internas y externas de nuestras cabezas” (Hall, 2010b, pág.17).

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

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

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

ligadas a formas de orden social, cultural, simbólico, espiritual, económico y epistemico; por consiguiente, a regímenes y relaciones de poder. “Las representaciones son impulsadas por un poder ideológico con el propósito de justificar el status quo y de esta manera mantener sistemas de inequidad y exclusión” (Vorlklein and Howarth en Höijer, 2011, pág, 7). Es más, las ideologías otorgan coherencia al sistema y al desarrollo de las actitudes (van Dijk, 2003, pág, 68).

Desde la episteme de la teoría se evidencia un vacío en términos de, hacer de ésta un campo para la indagación, comprensión y transformación de relaciones de poder, político, social, cultural, económico, de género, racial, étnico, entre otros. Michael Billing (1984) ya había mostrado la necesidad de trascender del marco psicológico de las representaciones sociales, al poder, poder político y económico: como siempre ha reconocido el Instituto de Investigaciones sociales en sus trabajos anteriores a “The Authoritarian Personality” como cuestiones de prejuicio y discriminación deberían salir del marco de las consideraciones puramente psicológicas para conducir a un análisis del poder, sobre todo el poder político y económico (pág, 600).

5. Análisis Crítico del Discurso

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

mediante la intersección entre la teoría de las representaciones sociales y la teoría del análisis crítico del discurso (Höijer, 2011).

Los estudios sobre las representaciones sociales han develado como éstas son en gran manera determinadas por los medios de comunicación: prensa, radio, televisión. Los discursos son formas de mostrar las representaciones. “El discurso es una unidad de uso o actuación del lenguaje (parole), y “texto” una unidad teórica abstracta (como una frase nominal, cláusula u oración) que pertenece a la esfera del conocimiento lingüístico abstracto o competencia, o al sistema de la lengua (langue)” (Van Dijk, 2006, pág. 247).

El análisis crítico del discurso estudia el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político. El análisis crítico del discurso [...] toma explícitamente partido, y espera contribuir de manera efectiva a la resistencia contra la desigualdad social” (Van Dijk, 1999). Las representaciones sociales se construyen en una interacción entre individuos y colectivos. También, “son unidades dinámicas y forman la base fundamental de los discursos sociales y juegan un rol determinante en la construcción de hechos” (Sugiman, Gergen, Wagner, & Yamada, 2008, pág, 47). Los discursos se expresan en lenguajes orales, escritos y sistemas simbólicos, que no solo develan el pensamiento de un individuo, sino los valores, ideas, creencias, percepciones y actitudes de una sociedad. Según Hall (2010)

Sólo podemos usar el lenguaje para producir significaciones ubicándonos dentro de las reglas del lenguaje y los sistemas de significado de nuestra cultura. El lenguaje es sistema social, no individual. Nos precede. No podemos, de manera sencilla, ser sus autores. Hablar una lengua no es sólo expresar nuestros pensamientos más íntimos y originales, también es activar un rango vasto de

significados que ya están inmersos en nuestros sistemas lingüísticos y culturales (Hall, 2010a, pág, 376).

La escuela y la universidad, la educación, actúan como *ambitos simbólicos* mediante los cuales se reproducen ideologías, discursos y representaciones sociales. Las concepciones, imaginarios, prácticas y discursos en torno a la afrodescendencia se reproducen a partir de prácticas y discursos pedagógicos. Entendidos estos, no como hecho de cuatro paredes, sino como los acontecimientos y eventos en las aulas de clases, la organización, la cultura y la política escolar. En este contexto, “los profesores, los autores de libros de texto, y los estudiosos controlan los currículums, las lecciones y los proyectos de investigación que comprenden el conocimiento y las opiniones sobre asuntos étnicos y temas sociales en general” (Van Dijk, 2003, pág. 76). De este modo, la educación y el control del conocimiento público, sirven a la consolidación de un proyecto de élite. Los medios de comunicación expresan los discursos y creencias de un grupo élite, con una relación estrecha con el poder e influyen en las representaciones sociales de las personas sobre sujetos u objetos. Las ideologías confunden y ocultan la verdad, la realidad o lo que el autor señala como condiciones “*objetivas, materiales, de la existencia*, o los intereses de las formaciones sociales” (van Dijk T, 2006).

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

Empero, “las ideologías no son solamente conjuntos de creencias, sino creencias socialmente copartidas por grupos. Estas creencias son adquiridas, utilizadas y modificadas en situaciones sociales, y sobre la base de los intereses sociales de los grupos y las relaciones sociales entre grupos en estructuras sociales complejas” (Van Dijk, 2006, pág.175). En este orden de ideas, se concibe la ideología en distintos ordenes y no se enclaustra en la dominación. La universidad y la escuela son instituciones en las cuales se enmarcan relaciones complejas. Entonces, el vínculo entre el pensamiento del profesorado y la afrodescendencia en el contexto de la formación de maestros y maestras es un campo complejo de actuación de múltiples ideologías y discursos. De ahí, que las representaciones sociales deban ser analizadas y comprendidas desde diversos ordenes. Las representaciones sociales son marcos de dominación, hegemonía, tensión, disputa y resistencias culturales, políticas, sociales y económicas.

6. Afrodescendencia como construcción endógena libertaria

Los procesos de colonización y descolonización encuentran en la configuración del lenguaje uno de los principales dispositivos de agenciamiento. La construcción del colonizado y el colonizador supone la creación de un lenguaje que soporte tal relación subalternizante, esclavizante, deshumanizante, de dominación y colonización. Este lenguaje se expresa en el orden social, político, económico y cultural; en el contexto colonial y con continuidad en nuestros días, una estructura social *pigmentocrática*¹³. Desde la perspectiva resistente y activa del colonizado se resignifica y/o se construye un nuevo lenguaje. La decolonización, la liberación y la emancipación mental, social, cultural, política y económica demandan la construcción y articulación de lenguajes propios, profundos y complejos para la reedificación y el avivamiento de las identidades y las formas de ser

¹³ Este concepto es acuñado por Rafael Perea Chalá-Alumá.

afrodescendiente¹⁴. En este contexto, marcamos la construcción y deconstrucción de los etnónimos negro, moreno, mulato, y el autoetnónimo afrodescendiente.

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

Los etnónimos aplicados a las poblaciones africanas y sus ascendencias se circunscriben a los marcos de la colonización africana y americana, pues, antes de estos periodos de la humanidad, la nominación “negro”, “negra”, “mulato”, “indio”, no tienen ninguna relevancia histórica, sociológica, antropológica, ontológica. Estos vocablos son estructuras centrales del lenguaje del esclavizador aplicado a las personas en condición de esclavización y sometimiento forzado. En contraposición, en este mismo momento histórico se construyó la categoría “blanco”. Los etnónimos hacen parte de la esencialización del ser y de la construcción imaginada del ser africanos, afrodescendiente, europeo, eurodescendiente, y aborigen americano.

¹⁴ Puesto que fue el hacer lo imposible que hizo grande a los afros y a África por cientos de siglos, será solo a través de la recaptura y la recreación de nuevos valores por parte del hombre afro que se liberaran sus mentes y, por lo tanto regresaran a sus templos de Etiopía y de Egipto y leerán los recordatorios antiguos que enfáticamente le declaran a él y a todo el mundo estas palabras proféticas: Conócete a ti mismo [...] El hombre afro (africanos indígenas y sus descendientes) tiene que volver a escribir sobre si mismo, sus culturas y su continente [...] cuando la historia de un hombre esta escrita por la religión del amo o por filosofía económica, esta siempre distorsionada para el beneficio de la relación amo-esclavizado [...] la historia de tal unión es de muy larga duración, muchos de los capturados comienzan a aceptar sus estatus de inferioridad. Ellos, por consiguiente, permiten que se les llamen por otros nombres. Naturalmente, con su nombre nuevo se desarrolla una sicología nueva y con la mente nueva, una nueva docilidad. Esto es lo que han hecho al afro (Ben-Jochannan-Matta, 2004, pág. 9).

En el tratamiento a la población de origen africano se pueden hallar muchos elementos semejantes a los que definen la condición del indio como colonizado, sólo que frecuentemente acentuados por el régimen de esclavitud; así, por ejemplo, la "marca del plural": la falta de discriminación en cuanto a sus orígenes y filiaciones étnicas, la negación de su individualidad, el englobamiento dentro de una sola y misma categoría (el negro/los negros). "Negro" e "indio" son, en resumen, las dos categorías que designan al colonizado en América" (Bonfil Batalla, 1972, pág. 114).

En el contexto colombiano, las construcciones racializantes de "lo negro", son naturalizadas y politizadas por las elites criollas¹⁵. Intelectuales, políticos y pensadores colombianos siguieron y soportaron la misma perspectiva occidental de la subalternización. "El racismo académico es tan antiguo como el racismo propiamente dicho. De hecho, se puede decir que en muchos sentidos el racismo moderno fue inventado por los académicos europeos entre los siglos XVIII y XIX que estaban empeñados en demostrar la superioridad de la "raza" blanca y en legitimar la esclavitud y el colonialismo" (Van Dijk, 2003, pág. 217).

As in many other Latin American countries, in post-independence Colombia prior to the late twentieth century, the category negro had no institutional space in state practices governed by liberal ideologies of citizenship, which gave little room to ethnic difference among citizens [...] Academics also did not pay attention to black as a category: anthropology focused on indigenous peoples; sociology attended to peasants and social classes; history, while it looked at « slaves », did not encompass « Blacks » (Friedemann en Wade, 2009, pág 167).

Las construcciones de unas culturas y seres imaginados intencionados: el ser "negro", "indio" y "blanco". En el contexto de la colonialidad se instrumentalizaron

¹⁵ En una disertación que hacía un intelectual del partido conservador Laureano Gómez, luego presidente de Colombia, sustentaba que "el espíritu del negro, rudimentario e informe, como que permanece en una perpetua infantilidad. La bruma de una eterna ilusión la envuelve y el prodigioso don de mentir es la manifestación de esa falsa imagen de las cosas, de la ofuscación que le produce el espectáculo del mundo, del terror de hallarse abandonado y disminuido en el concierto humano" (Gómez, 1928, pág. 51).

diversas identidades bajo la perspectiva hegemónica de dominación¹⁶. En el caso de las comunidades y pueblos de ascendencia africana, con toda su diversidad lingüística, étnica, y cultural. El calificativo sustantivado “negro”, desde esta perspectiva, suponía características y rasgos generalizados en el comportamiento que vinculaba la africanidad y los sujetos afrodescendientes a la animalidad, la impureza, la pereza, la ignorancia, lo pagano, luego lo primitivo. Lo blanco era la ilusión de la única civilidad, racionalidad, moralidad, cultura. Estas descripciones viajaron y se anclaron en grupos élites criollos del entonces y en la actualidad¹⁷. La afrodescendencia representada como “lo negro” y “lo negro” degradado a lo insignificante e inhumano. Además, “lo negro” territorializado¹⁸. Este contexto de relaciones advierte el racismo entrañado en una élite política e intelectual que orienta social, política, cultural y económicamente el país. Por consiguiente, las desigualdades históricas y los altos índices de necesidades básicas insatisfechas de estas comunidades encuentran sus orígenes, en gran parte, en la institucionalización del racismo y el racismo académico. Francisco José de Caldas, el sabio Caldas, uno de los grandes pensadores de la época, describía “el negro”.

Simple, sin talento, solo se ocupa con los objetos de la naturaleza conseguidos sin moderación y sin frenos. Lascivo hasta la brutalidad, se entrega sin reserva al comercio de la mujer. Éstas tal vez más licenciosas, hacen de ramerías sin rubor y sin remordimientos. Ocioso, apenas conoce las comodidades de la vida [...] aquí, idólatras, allí, con una mezcla confusa de prácticas supersticiosas, paganas, del Alcorán, y algunas veces tan bien del

¹⁶ En el curso del despliegue de esas características del poder actual, se fueron configurando las nuevas identidades sociales de la colonialidad (indios, negros, aceitunados, amarillos, blancos, mestizos) y las geoculturales del colonialismo (América, África, Lejano Oriente, Cercano Oriente, Occidente y Europa). Las relaciones intersubjetivas correspondientes, en las cuales se fueron fundiendo las experiencias del colonialismo y de la colonialidad con las necesidades del capitalismo, se fueron configurando como un nuevo universo de relaciones intersubjetivas de dominación bajo la hegemonía eurocentrada. Ese específico universo es el que será después denominado *modernidad* (Quijano, 2007, pág. 94)

¹⁷ Véase artículo del periódico Territorio Chocoano, Noticias, edición del 16 de diciembre de 2012: "En el Chocó solo hay negros y mosquitos", habría dicho el exembajador de Colombia en Italia Sabas Pretelt. También, Ministro del Interior y Justicia en el periodo 2004-2008.

¹⁸ The category negro existed in everyday practice to refer to categories of people. The geographer Agustín Codazzi referred in the 1850s to “la raza negra” that lived in the Pacific coastal region of the country, populated mainly by descendants of African slaves (Wade, 2009, pág. 167).

evangelio, pasa sus días en el seno de la pereza y de la ignorancia” (Caldas en Cunin, 2003, p 70-72).

Empero, las comunidades de ascendencia africana desde la resistencia en el lenguaje, crearon formas lenguajes y resignificaron las construcciones lingüísticas de la dominación. De este modo, desde “la negritud” y la reconstrucción de “lo negro”, emergieron los escenarios de posibilidad que en la actualidad y con dificultad “gozan” las comunidades afrodescendientes. Asimismo, las propuestas epistemológicas decoloniales, colonialidad, estudios culturales, los estudios afroamericanos, estudios africanistas, hunden sus raíces y se inspiran en movimientos político-literarios de la negritud. En el caso colombiano, es importante señalar que las grandes conquistas, la ley 70 de 1993; por ejemplo, obedecen al tesón y resistencia de movimientos étnico-sociales denominados: Proceso de Comunidades Negras en Colombia (PCN), Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas, AFRODES, Movimiento Nacional CIMARRÓN. Y en el caso de los Estados Unidos de América: las Panteras Negras, la Asociación Universal para la Emancipación de los Negros (UNÍA), las Iglesias Negras, Black Muslims (Musulmanes Negros), el movimiento *Black¹⁹ is beautiful*. En este sentido, el etnónimo es una construcción social e histórica dinámica, que desde la resignificación contesta la naturaleza hegemónica de su elaboración.

Sin embargo, las epistemologías que guían las luchas y reivindicaciones desde “lo negro” son las teorías occidentales de dominación, racialización y hegemonía que construyeron tal categoría social y epistémica. Las perspectivas de emancipación, deconolización y transformación social de la afrodescendencia sugieren la construcción de nuevas miradas, lenguajes e epistemologías. “La decolonización introduce al ser en un ritmo propio, aportado por los nuevos hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad. La colonización es realmente la creación de hombres nuevos” (Fanon, 2007, pág 31). En este orden de ideas, tomo como

¹⁹ Es importante resaltar que las raíces etimológicas y epistemológicas del vocablo Black son distintas a la etimología de la palabra negro. Obedecen a procesos históricos distintos. Por esto no se puede igualar semánticamente, estos movimientos etnicosociales.

referente conceptual la afrodescendencia. Ésta categoría es descrita a partir de dos marcos: el epistémico, el comunitario-cultural y lo afrodiaspórico o la diáspora africana.

“La cultura afrodescendiente se enmarca entonces en fenómenos históricos de larga duración, caracterizados por momentos de ruptura, continuidades, deconstrucción y reconstrucción” (Antón y Del Popolo, 2009, pág. 13). La afrodescendencia como comunidad hace referencia a los pueblos y comunidades americanas con una herencia genética, fenotípica, histórica y cultural africana. Aunque, los avances antropológicos y biológicos relacionados con el genoma humano, han develado que el continente africano es la cuna de la humanidad, la categoría afrodescendientes es empleada para hacer referencia a pueblos y sujetos herederos de los procesos de la diáspora africana. La noción de afrodescendencia no pigmentocratiza²⁰ y menos infantiliza²¹ el ser afrodescendiente de las y los sujetos hijos de la diáspora africana. Esta concepción, encierra lo genético y lo fenotípico, pero también las elaboraciones culturales que hace el sujeto producto de la interacción y la comunicación en el contexto y con otros sujetos.

Desde el punto de vista epistémico, la afrodescendencia se concibe como la historicidad, la conciencia cimarrona y libertaria, los valores, las prácticas de producción, los saberes ancestrales, conocimientos, valores axiológicos, ontológicos, antropológicos, lingüísticos, sociológicos, estéticos, artísticos, políticos, epistemológicos, éticos, filosóficos, la capacidad creativa y revolucionaria heredada de las comunidades, naciones e imperios africanos más allá del proceso del holocausto africano y las re-construcciones a partir de las luchas cimarronas

²⁰ Entiéndase este concepto como la idea de central el vínculo con la africanidad, a partir del grado de melanina que posee un o una sujeto.

²¹ La infantilización consiste en esencializar la afrodescendencia como identidad y pertenencia étnico-cultural. Esto es, considerar que “pertenecer” y “ser” se reduce al simple hecho de nombrarse. Es confundir, la identificación con valores y prácticas afrodescendientes con el ser afrodescendiente. Este proceso, desde mi concepción, advierte escamoteos del racismo y de exotización del otro.

en los contextos americanos. En este marco epistémico, no se concibe la negritud como opuesta o adversa a la afrodescendencia, sino como momento histórico de contestación, evolución, resignificación y reconstrucción de cultura, historicidad, epistemología y pensamiento propio de las comunidades de ascendencia africana. Sin embargo, la afrodescendencia problematiza la categoría negro como etnónimo dado su carácter universalista, colonialista, subalternista, animalizante, simplicista, objetivizante, territorializador y pigmentocentralista de la afrodescendencia. La afrodescendencia o “la cultura afroamericana es el resultado de un largo proceso de conservación-recreación, creación y transformación de acuerdo a las condiciones sociohistóricas y económicas que le ha correspondido vivir en este medio milenio de la humanidad en las Américas y los Caribes” (García, 2001, pág. 49).

6.1 Las travesías de los estudios afrodescendientes en Colombia

El campo epistemológico afrodescendiente ha experimentado el aislamiento, el matoneo epistémico resistencias. En el contexto colombiano, la historia de los estudios afrodescendientes es relativamente reciente; producto de la continuidad y proyección de las prácticas coloniales, la racialización del saber y el surgimiento del indigenismo epistémico histórico de la academia colombiana. De acuerdo al rastreo, se pueden identificar dos campos disciplinares como la historia y la antropología, pioneros de los estudios afrodescendientes en Colombia. La afrodescendencia como campo de saber, hunde sus raíces en los inicios del siglo XX, bajo la sombra de la *clandestinización*²², el oscurantismo intelectual y epistémico colombiano racial-colonial. En otras palabras, la afrodescendencia ha sido trastocada por procesos históricos de invisibilización, tergiversación, ocultamiento y racialización, que construyeron y prolongaron hasta la actualidad un saber no saber y un saber subalternado. Hoy, en el campo de las ciencias

²² (Véase Arboleda Quiñones, 2011).

sociales y humanas las epistemologías afrodescendientes continúan por fuera de los linderos las líneas de formación, indagación y extensión.

Los estudios afrodescendientes pueden ser rastreados a partir de varios momentos históricos. Un primer período estaría comprendido entre 1952, con el ensayo de balance del sacerdote jesuita José Rafael Arboleda, resultado de su tesis de grado, y 1970, momento que implica una fuerte crítica tanto de la antropología, como de la historia, en el contexto de las movilizaciones sociales de los afrocolombianos, y en general de la diáspora africana y los africanos en sus procesos de independencias nacionales. Según el mismo autor, el segundo momento se ubicaría entre 1970, que imprimieron un cambio de enfoque y tratamiento de las capacidades de gestión de estas poblaciones, y 1983, con la celebración del evento que se preguntó por las fuentes escritas y orales para el estudio de los negros en Colombia. El tercer periodo se ubica en la década de los 80, marcadas por la reconfiguración de las disciplinas y la profundización de las críticas a la invisibilidad del afrodescendiente en la antropología, prolongadas hasta 1991. Y finalmente, un cuarto momento que tiene que ver con una etapa de emergencia del pensamiento político y social de los afrocolombianos, expresada en la búsqueda de su espacio, en el ordenamiento jurídico que promovió la nueva Constitución. Este último propició y hasta cierto punto obligó a la articulación de la antropología y la historia, en tanto saberes expertos, con los discursos del liderazgo afrocolombiano, en un terreno de conflicto, tensión y complementariedad simultánea en la definición del nuevo lugar de los afrocolombianos como sujetos políticos en el naciente Estado multicultural. Un cuarto y último período se podría establecer a partir de 1993 con la promulgación de la Ley 70, y el uso práctico que va a tener la exclusividad experta de dichas disciplinas en la justificación y soporte de legalidad y legitimidad para la titulación de los territorios colectivos de las comunidades ancestrales, especialmente en la región del Pacífico (Arboleda, 2011).

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

Los estudios de la afrodescendencia en Colombia son visualizados desde la era de los 60, y emergen en el marco de una perspectiva afroamericanística. Rafael Arboleda (1950, 1952), Aquiles Escalante (1954, 1964) y Thomas Price (1954, 1955), son algunos de los autores que desarrollaron su trabajo en esta línea. Dos aspectos nodales de este enfoque fueron la categoría de afrocolombiano y la del programa de investigación propuesto por el modelo de Herskovits. De un lado, la categoría de afrocolombiano era la adaptación al contexto colombiano del concepto de afroamericano elaborado inicialmente en Estados Unidos (donde americano se superpone, no en pocas ocasiones, con estadounidense). Con esta noción se buscaba hacer un énfasis en la herencia africana como criterio de especificidad que marcaba las ‘culturas negras’ en el continente Americano. Hacia mediados de los sesenta y principios de los setenta se empezaron a posicionar otros conceptos y enfoques explicativos para dar cuenta de las colombias negras (Restrepo, pág 37).

Desde la perspectiva del mismo autor, las líneas características de los estudios afrocolombianos son: continuidad África-América; movilidad poblacional; esclavización y resistencia; estrategias económicas; familias, parentesco y organización social; blanqueamiento y marginalidad; discriminación y diferencia;

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

Empero, los trabajos que vinculan la afrodescendencia con la educación y la escuela tienen una trayectoria mucho más reciente; la cual irrumpe con gran fuerza a partir del surgimiento del marco normativo de la Constitución Política de 1991, sobre todo desde el año 2000 en adelante. Esta investigación se inscribe en la línea de los estudios de la afrodescendencia desde el *locus* de la resistencia y la voz de las y los afrodescendientes como sujetos políticos intelectuales. En este orden de ideas, esta indagación contribuye y problematiza las comprensiones en relación con la afrodescendencia como marco formativo, investigativo, docencia y educativo en la Universidad, particularmente en el contexto de la formación de maestros y maestras. Pues los estudios sobre afrodescendencia precedentes a la

década de los 90, han estado anclados en procesos de análisis del lugar social, cultural, político y económico de las y los sujetos afrodescendientes en la sociedad colombiana; habían dejado al margen los estudios sobre educación, escuela, pedagogía y didáctica en clave afrodescendiente. En la presente investigación, me centré con mayor ahínco en las representaciones sociales sobre afrodescendencia en los procesos de formación de maestros y maestras entendiendo esta como una orilla epistemológica en la universidad. En este campo sobresalen: Arriaga Copete (2002); Herrera, Pinilla Díaz & Suaza (2003); Walsh (2004); Castillo Guzmán, Hernández Bernal & Rojas Martínez (2005); León (2005); Rojas & Castillo, E. (2005); Gómez Martínez & Acosta Jiménez (2006); Mosquera Mosquera (2007); Vásquez González (2007); Soler Castillo (2009); Garcés Aragón, Daniel (2009); Castillo Guzmán, (2011); entre otros y otras.

7. Estado de la cuestión

7.1 Representaciones sociales sobre la afrodescendencia y formación de maestros y maestras 2006-2012

El tema de las representaciones sociales sobre afrodescendencia en procesos de formación de maestros y maestras es realmente nuevo. En el contexto colombiano, no se encontraron trabajos de investigación o documentos que se relacionen con el tema de indagación: representaciones sociales, afrodescendencia y formación de maestros. Se encontraron investigaciones que relacionan la representación y las representaciones sociales con la afrodescendencia desde disciplinas como los estudios culturales, la historia, antropología; pero no en el contexto particular de la formación de formadores y formadoras. Las significaciones, prácticas, relaciones y discursos sobre afrodescendencia y la diversidad étnica y cultural en contextos de formación del maestro y en las universidades colombianas son ausentes. Estos marcos teóricos, según la búsqueda de antecedentes, no hacen parte de las discusiones académicas, epistemológicas, políticas y culturales estructurales de la universidad

y los centros de formación del profesorado. Esto evidencia la trascendencia y la necesidad de la investigación, en el contexto de la formación de maestros, de escudriñar la relación de los procesos formativos y la afrodescendencia.

Los trabajos vinculados con la afrodescendencia han estado ligados fundamentalmente con el racismo en la escuela desde los discursos, percepciones y las prácticas, las ilustraciones de las y los africanos en los textos escolares y en revistas. Sin embargo, no hay investigaciones que evidencien representaciones de formadores en torno a los africanos/as y sus descendientes. Los estudios que vinculan las representaciones o representaciones sociales y la africanidad han estado enmarcados en disciplinas como: la sociología, antropología, estudios literarios, comunicación. Por esta razón, decidí sistematizar las investigaciones que se han realizado desde otras áreas del conocimiento diferentes a las que se enmarcan en la formación de maestros y maestras, además, ampliar la categoría de representaciones sociales que fueran contribuyentes para la construcción del estado de la cuestión. En este orden de ideas, se consideraran investigaciones sobre racismo en la escuela, discursos sobre afrodescendencia, ilustraciones y percepciones sobre afrodescendencia.

Año 2006. (Ecuador-Colombia) En la Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador, Maestría en Estudios Latinoamericanos, mención Diáspora, se encontró una tesis de maestría titulada “Representaciones Internas y Externas de barrios negros en Quito y Cali, Dos estudios de caso en Carapungo y El Retiro”, realizada por el sociólogo José Antonio Caicedo Ortiz. El estudio estaba basado en la triada raza, territorio y migrantes, en el cual el autor hizo un análisis las representaciones que sobre estos barrios periféricos se construyen interna y externamente, es decir, cómo son percibidos desde afuera, concretamente por los medios de comunicación (prensa) y cómo son representados por los propios migrantes negro(as) que habitan en ellos.

Año 2008: La profesora Sandra Soler Castillo, escribió un artículo que tituló: “la escuela y sus discursos. Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación”. El objetivo del trabajo era determinar las características discursivas del racismo en los textos escolares para la enseñanza de ciencias sociales, producidos por dos de las editoriales, cuyos libros figuran entre los de mayor circulación en Colombia: Grupo Editorial Norma y Editorial Santillana. El interés de la autora con la investigación fue develar cómo la Escuela, mediante uno de sus dispositivos más importantes, los textos escolares, ha asumido este proceso de construir la nueva identidad nacional, interrogando si aun tiene lugar el racismo discursivo y, en el caso afirmativo, de qué nuevos mecanismos y estrategias se vale. (pag 110). De igual manera, se pretendía mostrar qué tanto se habla y en qué contextos se nombran los grupos étnicos colombianos que constituyen la Colombia pluriétnica y multicultural, de que habla la Constitución de 1991.

Los hallazgos de la investigación encontraron que en los textos de ciencias sociales en Colombia es la casi exclusión de las temáticas étnicas y raciales de Colombia. La diversidad étnica colombiana se reduce a una representación mayoritariamente de los mestizos y sus prácticas culturales. Las poblaciones afrodescendientes e indígenas desaparecen casi por completo del panorama nacional. Más la primera que la segunda. Además las pocas apariciones de las temáticas étnicas están plagadas de parcializaciones y tergiversaciones. Los afrodescendientes casi siempre aparecen ligados al tema de la esclavitud, no se habla de ellos en el presente, no se señalan sus aportes a la cultura ni la vida social y económica del país, pero incluso cuando se refieren a la esclavitud también se presenta de manera parcial o tergiversada.

En término macro, incluyen dentro de las identidades nacionales sólo una parte de la población: los blancos y mestizos y excluyen los grupos afrodescendientes e indígenas. En término micro, realizan procesos selectivos de inclusión, exclusión. Al hablar de la variedad étnica colombiana, los autores se refieren a indígenas y afrodescendientes como cifras, son simplemente números y estadísticas; cifras en

las que además existen contradicciones pues se habla de ellos como minorías, cuando se muestra en cifras que corresponden a casi un tercio de la población. Los integrantes de los grupos étnicos no aparecen representados mediante nominalizaciones, como individuos que realizan o realizaron acciones importantes para el país. No son héroes de la historia colombiana, ni ejemplos para los y las jóvenes. Siempre se representan de manera colectiva, como miembros de grupos, que incluso reconocen los autores de los textos para muchos son invisibles, excepto por algunas de las actividades que realizan, como el fútbol o la música

Año 2009: En el contexto colombiano se ha encontrado investigaciones similares que develan ilustraciones de las y los africanos a partir de los textos escolares utilizados en la educación básica. Al respecto se encontró un artículo producto de un estudio de Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital de Bogotá realizado por la Historiadora María Isabel Mena García, en el cual la autora habla de las indagaciones abordadas en la investigación. Según la autora la investigación “se ocupa de cómo aparece la ilustración de las personas afrocolombianas en una muestra de 20 textos escolares de Ciencias Sociales publicados en el periodo de los años ‘80, ‘90 y 2000 de circulación masiva en la educación básica primaria en los grados 3º, 4º y 5º. El análisis se realizó bajo los siguientes ítems: emergencia del cuerpo africano, temas con los cuales se asocian las imágenes y cómo potenciar los estudios afrocolombianos desde la iconografía escolar” (Mena en Ministerio de Educación de Chile, 2009, pág, 278). En la tesis “se trata de mostrar la aparición de africanos y africanas en los textos escolares de ciencias sociales (historia) para potenciar la enseñanza de la historia africana en la educación obligatoria” (Mena García, 2009, pág, 381). La historia de los africanos esta relacionada de manera notable a la esclavitud, poniendo de ante mano las y los afros como vencidos. “El bloque de ilustraciones que se presenta en los textos escolares está básicamente asociado con las cadenas, los grilletes y el comercio humano (trata trasatlántica), en tanto estereotipos sociales de la situación histórica mencionada” (Mena García, 2006, pág, 7).

Año 2009: (Colombia) Durante décadas la escuela fue una de las principales generadoras y trasmisoras del discurso racista, como lo muestran Herrera, Pinilla y Suaza (2003), quienes examinan la identidad nacional en los textos y manuales escolares entre 1900 y 1950 y destacan su carácter racista. Hoy en día, sin embargo, el discurso ha cambiado; se afirma que vivimos en una sociedad “multiétnica y pluricultural”. En los actuales textos escolares parece no explicitarse el discurso racista, aunque no hay estudios (sic) que así lo muestren” (Soler Castillo, 2009, pág, 109-110).

Año 2010: (México-Colombia) Lina del Mar Moreno Tovar, realizó una investigación titulada, “la historia blanqueada: representaciones de los africanos y sus descendientes en Antioquia a través de la obra de Tomás Carrasquilla. Investigación realizada en el marco de la Tesis de Maestría en Historia, de la Universidad de Michoacana de San Nicolás. Ésta tesis fue financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología -conacyt- y el programa Espacio Común para Educación Superior -eco-es- del Banco Santander de México.

En un artículo publicado por la autora como informe parcial de resultados de la investigación, se muestran cómo el logro de la independencia y a lo largo de todo el siglo XIX, las élites políticas, económicas y culturales colombianas trazaron un modelo de nación basado en la idea de que las tierras altas y la raza blanca eran materias primas privilegiadas del progreso; así, con base en atribuciones raciales y geográficas se construyó una jerarquía regional que dio lugar a la configuración de identidades locales definidas en función de ese modelo. En este contexto, a pesar de que Antioquia contaba con una importante presencia de africanos y afrodescendientes desde la época colonial, desde diversos lugares de enunciación y acudiendo a la empresa colonizadora del siglo XIX como mito fundacional, se empezaron a elaborar representaciones que mostraban a Antioquia y a sus habitantes como correlato exitoso de la asociación entre raza blanca y montañas andinas, en contraste con valoraciones negativas sobre las tierras bajas y pobladores negros.

Año 2010: a razón de que no fue posible acceder a la investigación del autor, se retomó la ponencia: los Textos escolares como narrativas de la nación; el caso de las ciencias sociales y los afrocolombianos“ presentada por Américo Portocarrero Castro. Este texto hacía parte de la investigación que el autor estaba realizando en el marco del doctorado en educación, denominada: Afrocolombianos en los textos escolares de ciencias sociales de la educación básica y media en Colombia, 1940-2010. El tema que desarrolla es de particular importancia en la medida en que la Constitución del 91, convirtió a los afrocolombianos en sujetos de derechos étnicos, en el contexto de la emergencia de movimientos sociales reivindicatorios de la diversidad cultural, que se extendieron por varios países latinoamericanos.

En Colombia, como en los países donde se presentan estos movimientos, es en la educación en general y en la escuela en particular, donde se manifiestan con marcado interés, el reclamo de estos grupos sociales. En este sentido, tanto afros como indígenas identifican en la educación un dispositivo cultural de gran importancia; la educación había sido utilizada por las élites intelectuales, de estos países, para consolidar el proyecto de nación homogénea, impuesto desde la independencia. De la misma forma, los movimientos étnicos intentan colocar a su favor el aparato educativo, con el propósito de construir sociedades democráticas desde la perspectiva del conocimiento y reconocimiento de la diversidad. En este sentido, entender el texto escolar, como formas escritas sobre las cuales se construyen las narrativas nacionales que configuran una realidad, es acercarse al vínculo simbólico entre los saberes constituidos como verdades por las élites y los grupos de poder, validados socialmente por ellos y la nación en general.

Año 2010: La revista cuadernos de educación publicó un artículo, realizado por el profesor Carlos Yañez Canal, el cual presentaba algunas conclusiones de la investigación “Imágenes y representaciones sociales del “otro” y el nosotros en los textos escolares de Ciencias Sociales en Colombia”. El objetivo de la investigación

era interpretar los textos de Ciencias sociales en su vinculación a la construcción de identidad y diversidad en las dimensiones personales y colectivas. El corpus estaba compuesto por la sección de Ciencias Sociales de libros de texto acordes con el currículo oficial vigente. El artículo fue titulado: Representaciones sociales de las identidades en los textos escolares de ciencias sociales en Colombia

Año 2011. Lina María Vargas Álvarez realizó una investigación titulada: “Azúcar: un relato de raza y nación en la televisión colombiana”. Tesis desarrollada en el marco de la Maestría en Estudios Culturales de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia. En la tesis se hace un análisis de las representaciones sobre las personas y las culturas negras, y su relación con lo blanco y lo mestizo en un relato importante de la televisión colombiana de finales de los años ochenta y de principios de los noventa: La serie *Azúcar*, dirigida por Carlos Mayolo. El estudio enmarca el problema de las representaciones desde algunos desarrollos de los estudios poscoloniales y los aportes de los estudios afrocolombianos y las teorías sobre análisis de medios audiovisuales, y tomó la pantalla de televisión como escenario de observación, desarrollando así una etnografía de la ficción.

Año 2011: “Construcción y representación de los sujetos afrocolombianos en el discurso antropológico, 1980-2005”, así titula la tesis de Maestría en Historia, Línea de Investigación en Estudios Culturales, presentada por Hernando Andrés Pulido Londoño. La investigación se presentó en el marco de la Maestría en Historia de la Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia de la Universidad Nacional de Colombia. La tesis monográfica pretendía elaborar una reflexión histórica acerca del discurso antropológico generado sobre la gente negra colombiana en el período 1980-2005, haciendo énfasis en cómo ha sido representada por esta disciplina científico-social. Ésta tenía como objetivos centrales, reconstruir los principales debates antropológicos y académicos asociados a la definición y reconocimiento político-cultural de la etnicidad negra;

identificar los procesos históricos que confluyeron en la coyuntura multiculturalista colombiana y propender, mediante la reflexión histórica, por una desnaturalización de los conceptos y representaciones antropológicas, académicas y políticas referidas a la gente negra colombiana elaboradas durante el período elegido.

2011: Elizabeth Castillo Guzmán, profesora de la Universidad del Cauca, publicó un artículo titulado: “La letra con *raza*, entra: Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana”. El texto, en primer lugar, presenta una reflexión en torno al recorrido de diecisiete años de la promulgación de la Ley 70 y la continuidad del discurso racista en textos escolares evidenciada en algunas investigaciones. En segundo lugar, la autora presenta algunas formas de contrarrestar, surgidas en manuales y textos escolares producidos por autores y autoras de ascendencia africana. Finalmente, el artículo propone un primer plano de reconocimiento y análisis en torno a este *nuevo libro escolar*, cuya escritura pedagógica apunta a dignificar la afrocolombianidad.

2011: Patricia Cerón Rengifo, publicó un artículo centrado en las “construcciones del otro y del nosotros en manuales de las ciencias sociales – geografía, destinados a la educación secundaria y publicados entre 1970-1990”. Se trabajó empleo herramientas metodológicas propuestas por Van Dijk (2008) y Wodak (2003). Desde esta perspectiva, la autora estudió el discurso ideológico de identidad de los grupos sociales, a partir del seguimiento a la representación positiva del nosotros y negativa de los otros. La investigación mostró el fomento de una identidad nacional homogénea culturalmente, y una clasificación jerarquizada de la población mediante categorías basadas en la idea de raza, la posición social y el territorio. El gobierno y las élites, conformadas por blancos, urbanos y ricos que habitan el altiplano cundi-boyacense, son denominados como el nosotros y representados en forma positiva, mientras la población categorizada como campesino, pueblo, indio, negro, mulato, zambo, es delimitada como los otros y se representa negativamente.afrocolombiana.

2012: En este año, en el libro: textualidades, diversidad y evaluación, se publicó un artículo, producto de investigación, titulado: “¿Educación en la diversidad?: productos para la infancia y recursos lúdicos. Estereotipos vigentes y representaciones alternativas sobre afrodescendientes”, escritos por Viviana Parody y Lina Gutiérrez Moreno. El documento buscaba develar los significados y valores que se difunden en la infancia a través de textos escolares. Algunos cuentos ilustrados, objetos lúdicos, o films, fueron examinados con el propósito de evidenciar el modo como estos productos se presentan frente a los niños (dentro y fuera de las aulas) transportando y transmitiendo imaginarios racializados y esencialistas de los diversos grupos sociales. La investigación apeló a estereotipos, e incluso recreándolos y reactualizándolos, estos productos exaltan los fenotipos fijando a los actores sociales en tiempo-espacio y función social. Estas representaciones, haciendo un eficaz uso de los diversos lenguajes, comunican valores hegemónicos que resultan internalizados por las nuevas generaciones, incluso de manera previa a su ingreso a la vida escolar.

Las investigadoras se centraron en las representaciones visuales y audiovisuales sobre afrodescendientes. Un tipo de trabajo multisituado y comparativo (fundamentalmente entre Colombia y Argentina, aunque no únicamente) nos permite capturar materiales significativos, sistematizar los criterios comunes a todos ellos, y dimensionar su impacto en las relaciones sociales. Entender las interacciones como mediadas por éstos artefactos culturales, nos ayuda a discernir en qué medida también la infancia es producida, viéndose o bien reducida o bien ampliada en su pluralidad. Finalmente se da lugar a la presentación de experiencias y recursos inéditos capaces de resignificar la diferencia.

8. Diseño Metodológico

Las indagaciones en torno a las representaciones sociales se subscriben en metodologías de corte cualitativa. La búsqueda de estudios de maestría y doctorados en relación con representaciones sociales, en el marco de la

construcción de un estado de la cuestión, permitió identificar enfoques a partir de los cuales diferentes autores han estudiado éstas. Los enfoques, modalidades y métodos más utilizados son: la fenomenología, hermenéutica, etnografía, analítico, estudios de caso, transversal, exploratorio, análisis del discurso y exploratoria-descriptiva. En el caso particular de ésta investigación, acudí al enfoque socio-crítico y a los métodos sobre teorías fundamentadas en datos y el análisis crítico del discurso.

El acercamiento a las representaciones sociales debe ser pluri-metodológico, pues no existe un solo método que pueda dar cuenta de su complejidad. Siguiendo a Abric, básicamente existen dos tipos de métodos para acercarse al *contenido* de las representaciones sociales: los interrogativos y los asociativos. Entre los primeros, se encuentran la entrevista, el cuestionario, el dibujo y la aproximación monográfica ésta última puede incluir: encuestas sociológicas, análisis históricos, observación y técnicas psicológicas. Los métodos asociativos incluyen la asociación libre y la carta asociativa. Por otro lado, se encuentran los métodos que abordan *la organización y la estructura cognitiva* de las representaciones, entre estos se encuentran: constitución de pares de palabras, comparación pareada y los métodos de jerarquización de los ítems (Abric, 2001, pág. 54).

En los últimos años se han venido implementando otras técnicas e instrumentos como: la observación en profundidad, estudios de casos, historias de vida, más allá de las estructuras cognitivas de las representaciones sociales. De igual manera, se han venido incorporando elementos de la semiótica y el análisis crítico del discurso como estrategias para indagar y analizar las representaciones sociales. El análisis del pensamiento de las y los sujetos universitarios resulta de alta complejidad; pues los actores escolares están revestidos de experiencias diversas y de elaboraciones académicas que modifican la construcción de imaginarios y representaciones sociales. Además, afectan el proceso de

indagación por la alta elaboración del lenguaje que reviste al profesorado y el estudiantado en un marco social, cultural, económico y político determinado.

La presente investigación se inscribe en el paradigma cualitativo con enfoque socio-crítico, tipo explicativo-descriptivo y agenciados por los métodos de la teoría fundamentada en datos y el análisis crítico del discurso. Este paradigma y enfoque reaccionan contra el reduccionismo del paradigma positivista con su excesivo objetivismo y carácter conservador, y la propensión al subjetivismo del interpretativo, como lo plantea López Parra (2001) “La reflexión en torno a este enfoque investigativo, tiene una doble vertiente que se retroalimenta de forma permanente, en primer orden, está la tradición de pensamiento de la Teoría Crítica de la Sociedad, desarrollada ampliamente por la Escuela de Frankfurt, con el ánimo de disertar en contra de la tradición positivista de la investigación científica”(López Parra, 2001, pág. 133).

Para el caso particular de la investigación, “representaciones sociales sobre afrodescendencia en procesos de formación de maestros y maestras en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia”, la perspectiva sociocrítica jugó un papel fundamental puesto que permite la descripción y la comprensión del fenómeno; además, éste trasciende la perspectiva del reconocimiento y la descripción, para poner en escena discursos en aras de generar nuevas prácticas y transformar la realidad. Este paradigma, a diferencia del positivista, introduce la ideología de forma explícita, ante lo falso de estimar la neutralidad de las ciencias. Trata de desenmascarar la ideología y la experiencia del presente, y en consecuencia tiende a lograr una conciencia emancipadora, para lo cual sustentan que el conocimiento es una vía de liberación del hombre (y la mujer). Entienden a la investigación no como descripción e interpretación, sino en su carácter emancipativo y transformador” (Gonzalez Morales, 2003, pag, 133). La investigación cualitativa con enfoque sociocrítico parte de una concepción social

holística, pluralista, dialógica y horizontal. Los seres humanos son cocreadores de su propia realidad, en la que participan a través de su experiencia, su imaginación e intuición, sus pensamientos y acción; ella constituye el resultado del significado individual y colectivo.

8.1 Unidad de Análisis

8.1.1 El contexto: La Universidad de Antioquia fue fundada en 1803, convirtiéndose en una de las Universidades con mayor trayectoria histórica en el país, en gran manera vinculada al proceso de la colonización, la construcción del proyecto republicano y de Estado-nación colombiano. Por tanto, no ajena a las guerras independentistas, a los valores sociales y culturales del proyecto colonial y republicano y las luchas ideológicas y partidistas. Asimismo, las proyecciones de la Universidad están en el marco de un respeto por la diversidad y el pluralismo, el diálogo intercultural y el medio ambiente. El alma mater posa como referente de saber y ciencia desde la investigación, la docencia y la extensión. Por su tradición tiene una gran injerencia en el departamento de Antioquia, la región Andina y el país en términos de los cultural, social, económico, político y particularmente en el ámbito educativo y formativo.

La Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia plantea desde su misión y visión una orientación hacia la producción de conocimiento en relación con la educación, la pedagogía y formación de maestros pensando en los diferentes grados de escolaridad y los contextos educativos del país. También, ésta visiona fortalecer en el contexto nacional e internacional su lugar protagónico en relación con la investigación educativa, la pedagogía, la didáctica y en la formación de maestros. Asimismo, plantea accionar por la calidad de la educación, la incidencia en políticas públicas en educación y la consolidación de ésta como espacio para la diversidad, el diálogo y la formación ciudadana.

Desde la plataforma institucional de la Universidad y la facultad de educación se percibe un lugar para la diversidad, el pluralismo, las culturas y el encuentro entre las diferencias, sobre todo en los propósitos a mediano y largo plazo de su proyección nacional e internacional. De esta manera, el proyecto “representaciones sociales sobre la afrodescendencia en el proceso de formación de maestros y maestras en la facultad de educación de la Universidad de Antioquia”, se convierte en un soporte académico-científico para auscultar el lugar de esta diversidad y el pluralismo, particularmente la afrodescendencia, y potenciar éste en la Universidad, articulada a los procesos de transformación social, cultural, económica y política de Medellín, Antioquia y Colombia.

Reseñar la historia de la Universidad de Antioquia es remontarse a los inicios y la historia de nuestro país. Su fundación data de 1803, entre la era colonial y los albores de la era republicana. El alma mater de las y los antioqueños, marco la historia de la educación superior en Antioquia, fue a través de profesores y estudiantes de la Universidad de Antioquia que se dio origen a otras Universidades e Institutos de educación superior de la región, tales como: Universidad de Medellín, Universidad Pontificia Bolivariana, entre otras. Su crecimiento y evolución han estado ligados a las transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales de Antioquia y del país, haciendo de ella una autoridad en el campo del saber no solo del mencionado departamento, sino de Colombia y actualmente en Latinoamérica. Hoy, la Universidad de Antioquia continua siendo referente nacional y latinoamericano en los avances científicos, académicos y producción intelectual, ocupando los primeros puestos en relación con proyectos y grupos de investigación inscritos en Colciencias

La Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, es de las más antiguas del país. Ésta fue creada el 15 de junio de 1953 y se convirtió en una Facultad líder en las orientaciones concernientes a la formación del profesorado colombiano en términos de saber pedagógico y disciplinar, siendo anfitriona de

seminarios con tal fin (El tercer Seminario de Facultades de Educación tuvo como anfitriona a la Universidad de Antioquia en el año 1966). Tal trascendencia histórica hace que en la actualidad ésta sea un referente para pensar la formación del profesorado en el país. Asimismo, se ha mantenido entre las Facultades que desde la investigación científica y la reflexión académica han aportado a la transformación de la escuela y la educación en Colombia de cara a las realidades y necesidades de los momentos históricos que vive el país, considerando la pedagogía como un saber fundante potenciado desde la investigación y la interdisciplinariedad. En este orden de ideas, el largo recorrido de la Facultad de Educación en relación con procesos de formación de maestros y maestras, han hecho de la misma un referente trascendental en Antioquia y Colombia. En el contexto regional, la Universidad de Antioquia presenta la mayor diversidad de oferta en cuanto a programas de formación de profesionales licenciados en distintas áreas de la educación. De este mismo modo, en la Facultad de Educación existe un Grupo de Investigación²³ y programas en pregrado²⁴ y postgrado²⁵ que propenden por investigar y formar desde perspectivas teóricas, metodológicas y pedagógicas de la diversidad étnica y cultural del país; las cuales merecen ser rastreadas en términos de su impacto en la formación del profesorado y particularmente desde las epistemologías de la afrodescendencia.

8.2 Instrumento y técnicas

La información fue recolectada a través de las siguientes técnicas e instrumentos inicialmente: *Los grupos focales de discusión y entrevistas en profundidad*, dada su pertinencia para efectos de observación, análisis y reflexiones a partir del

²³ Grupo de Investigación DIVERSER.

²⁴ Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.

²⁵ Maestría en educación, línea de pedagogías, sistemas simbólicos y diversidad.

pensamiento de las y los participantes. Esto permitió acercarse desde una perspectiva individual y colectiva sobre tema investigativo de manera flexible. Asimismo, hizo posible el análisis en profundidad en torno a las representaciones sociales sobre afrodescendencia de docentes y futuros docentes en los procesos de formación de formadores. Este tipo de técnicas ofrecen ventajas cuando se indaga por sentimientos, actitudes, creencias, concepciones, percepciones y discursos.

8.2.1 Los Grupos de Discusión:

Durante el proceso de investigación, fueron conformados tres grupos de discusión o grupos focales de discusión: el primer grupo estaba formado por 4 maestros en formación de ascendencia africana. El segundo, fue integrado por 12 maestros en formación pertenecientes al grupo de gestión y cultura escolar, y el tercero lo conformaban 12 maestros en formación identificados como mestizos mayoritariamente. En cada uno de los dos últimos grupos participaron 2 estudiantes ascendencia africana, que así se identificaron.

8.2.2 Entrevistas en Profundidad / semi-estructurada:

Las entrevistas en profundidad de carácter semi-estructural fueron aplicadas a 5 directivos docentes, y a 12 docentes: entre catedráticos, ocasionales y de planta que orientan asignaturas vinculadas al *Componente Común de Pedagogía*: formación ciudadana y constitución política; historia teoría y gestión curricular; políticas públicas y legislación educativa; historia, imaginación y concepción del maestro; ciber-cultura, medios y procesos educativos; y evaluación educativa y de los aprendizajes. Las entrevistas en profundidad semi-estructurada se realizaron siguiendo diferentes unidades temáticas pre-establecidas. Sin embargo, asumiendo el carácter flexible, dinámico y la apertura se considerará y se seguirán las temáticas emergentes en los encuentros cara a cara entre los sujetos involucrados y el investigador.

8.3 La Muestra

Para precisar la población con la cual se desarrolló el proceso de investigación se identificaron maestros y maestras en formación, docentes y directivos docentes de la facultad de educación de la Universidad de Antioquia. También, se consideraron como fuente de información las asignaturas del *componente común de formación pedagógica*, en aras de obtener información de contraste, profunda y diversa sobre las “representaciones sociales sobre afrodescendencia en procesos de formación de maestros en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia”.

De igual manera, se consideraron las y los docentes que orientan las asignaturas vinculadas a la formación pedagógica de los programas de licenciaturas, ellas son: formación ciudadana y constitución política; historia teoría y gestión curricular; políticas públicas y legislación educativa; historia, imaginación y concepción del maestro; teoría, currículo y contenido; ciber-cultura, medios y procesos educativos; y Evaluación educativa y de los aprendizajes, pedagogía e inclusión educativa; y gestión y cultura escolar. En este componente el maestro forma las bases de pensamiento, epistemológicas, históricas, pedagógicas, teóricas, didácticas y curriculares que guían su práctica pedagógica, su relación con la institucionalidad de la escuela, las y los sujetos que en ella interactúan.

8.3.1 Tamaño de la muestra

Las investigaciones de tipo cualitativo no precisan un número que indique el tamaño de la muestra. A lo largo del proceso de la investigación se consideró que los sujetos y grupos poblacionales involucrados ofrecen información suficiente para la identificación, el análisis y la comprensión del problema de investigación. La representatividad de estas muestras no radica en la cantidad de las mismas,

sino en las posibles configuraciones subjetivas (valores-creencias-motivaciones) de los sujetos con respecto a un objeto o fenómeno determinado. Se pretende, a través de la elaboración de ejes o tipologías discursivas, la representación socio-estructural de los sentidos circulantes en un determinado universo y con relación al tema a investigar (Serbia, 2007, pág. 133)

8.3.2 Muestreo:

La población participante fue seleccionada por conveniencia, como punto de partida. Sin embargo, en la investigación se consideraron las relaciones de las y los sujetos participantes y los análisis y comprensiones emergentes que sugieran un reajuste a la muestra. Se tuvo en cuenta las personas recomendadas por las y los entrevistados, siguiendo principios de la técnica de bola de nieve. Así, se consolidaron dos grupos focales de discusión integrados por 12 maestros y maestras en formación y un grupo de 4 maestros y maestras en formación de ascendencia africana. Se entrevistaron a 12 docentes y 5 directivos docentes. Finalmente, se estimó el muestreo teórico para la recolección de información. El muestreo teórico es la “recolección de datos guiada por los conceptos derivados de la teoría que se está construyendo y basada en el concepto de “hacer comparaciones”, cuyo propósito es acudir a lugares, personas o acontecimientos que maximicen las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos y que hagan más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones” (Straus & Corbin, 2002, pág. 219).

8.4 Criterios de Selección

La selección de la muestra es de tipo selectiva o discriminada. En este tipo de muestreo se seleccionan lugares, sitios, personas y documentos que maximicen

las oportunidades de análisis comparativo. Esto puede significar volver a visitar sitios, documentos o personas o ir a los nuevos a fin de conseguir los datos necesarios para saturar las categorías y completar un estudio (Straus & Corbin, 2002, pág. 231). En este sentido, se procedió de la siguiente forma:

8.4.1 Asignaturas

Las asignaturas se escogieron tomando en consideración que éstas fueran de corte pedagógico, epistemológico y didáctico transversales a todos los programas de las licenciaturas, puesto que guardan una estrecha relación en la configuración del pensamiento del docente, alta injerencia en las prácticas pedagógicas, quehacer pedagógico y en la relación de éste con la institucionalidad de la escuela. De esta misma manera, para el segundo semestre del año 2012, fui vinculado como docente de cátedra de la Facultad de Educación como orientador del curso: gestión y cultura escolar, perteneciente al Departamento de Pedagogía. Éste constituyó un campo importante para la recopilación de información, ya a partir de las reflexiones propias del curso y donde asumía el rol de docente, investigador y de sujeto representado.

8.4.2 Estudiantes

Los estudiantes fueron divididos en tres grupos de discusión o grupos focales. Para la conformación de los grupos se consideró su voluntad de participar en la investigación. También, se tomó en cuenta su pertenencia étnica. De manera intencional, se formaron dos grupos focales de discusión mayoritariamente de población mestiza y con presencia de maestros en formación de ascendencia africana.

8.4.3 Los docentes

Las y los docentes seleccionados fueron aquellos vinculados a la jefatura de pedagogía, particularmente quienes orientan asignaturas pertenecientes al Componente Común de Pedagogía. Las y los directivos docentes (Coordinadores de programa, y la jefatura de pedagogía) fueron, también, participantes de la investigación. El grupo de docentes se sub-dividió en dos subgrupos: docentes afro-descendientes y docentes mestizos vinculados a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, jefatura de pedagogía.

8.5 Límites y alcances de la investigación

En el desarrollo de la investigación se había vislumbrado y se identificaron limitantes que afectarían el alcance de la misma. En primer lugar, se esperaba que la pertenencia étnica del investigador influyera en las repuestas e ideas expresadas en los discursos de las y los participantes de la investigación. Siendo el investigador una persona de ascendencia africana, que indagaba sobre las representaciones sociales en torno a las personas de ascendencia africana generó gestos, exaltaciones de la afrodescendencia, acomodaciones discursivas y una *racionalización aguda* frente a las preguntas planteadas. Por consiguiente, fue necesario realizar conversaciones previas con las y los participantes para generar más cercanía y romper con temores, silencios, encubrimientos. De igual modo, se facilitaron intercambios con profesores que encontraron pertinente llevar reflexiones de la investigación a algunos cursos como: pedagogía, discapacidad e inclusión. En relación con docentes y estudiantes afrodescendientes jugó un papel importante la pertenencia étnica, territorial y algunas experiencias en el contexto de organizaciones afrodescendientes. En segundo lugar, se encontró que la condición sexual masculina, también alteró y propició acomodaciones en el discurso y silencios ante algunas de las preguntas planteadas en la guía de

entrevista. Entonces, fue se acudió a la reformulación de las preguntas para rastrear en discursos un poco más largos y amplios, representaciones sociales sobre la sexualidad de las personas afrodescendientes.

El ser investigador (en adelante colaborador-guía) externo al contexto donde se realiza la investigación no es la única limitante para el proceso. Cuando el investigador indaga por temas como la afrodescendencia el peso de su identidad y su ser permean y confrontan las opiniones, comentarios y discursos de las y los entrevistados. Así que si la misma investigación la realizaran otras personas de ascendencia mestiza, los resultados variarían, develando representaciones sociales que se encubren y/o se trivializan en discursos elaborados como los articulados por maestros y maestras para ser política y socialmente correctos desde el lenguaje. Para el caso de esta investigación no solo moldea las respuestas de las y los entrevistados la pertenencia étnica, sino también la condición del sexo. Cuando preguntamos sobre las representaciones sociales en torno a los hombres de ascendencia africana, las respuestas fueron modificadas, pero los gestos y risas en algunos momentos indicaron otras sensaciones y pensamientos.

En verdad me tocó reír en momentos de seriedad. Tuve que callar cuando quería hablar. Tuve que hablar cuando desee callar. Me mordí los labios cuando me obligué a callar. El silencio, risa y actos de habla en este contexto permitieron dar continuidad al ritmo, tono y contenido de la conversación entre el investigador y los colaboradores o participantes; entonces no interferir y afectar negativamente la calidad de los datos. Esta experiencia me permite plantear que el investigador/a es un *multiciplista* o hipócrita camaleón. Primero, el colaborador-guía, asume variados roles: presentar, preguntar, describir, responder, escuchar, leer y de escribir los códigos de la conversación entre colaboradores. En algunas situaciones pareciera ejercer todos los roles y se genera la incertidumbre del investigador/a. Desde otro punto de vista, el colaborador guía, crea la situación y

la situación crea al investigador. Pues, el investigador puede generar contextos en el proceso de búsqueda e indagación, pero producto de la interacción con los otros sujetos estos pueden llegar al punto de moldear los comportamientos del investigador. Si el investigador no logra el *camaloenamiento* y la *multiplicidad*, echa a perder la investigación y la posibilidad de colaboración futura.

8.6 Procedimiento para la recolección de la información

La realización de la investigación contó con el aval de la Decanatura de Pedagogía de la Facultad de Educación para el ingreso a la Universidad de Antioquia, facilitar el acceso a documentación y la concertación de citas con las y los docentes. El comienzo de la interacción con la Universidad se realizó a través de una solicitud formal a la Decanatura de la Facultad de Educación de la Universidad; en la cual se hacía un esbozo del proyecto de investigación y se estableció un cronograma de actividades para el desarrollo de la misma.

Una vez se consiguió el aval, se procedió a contactar de manera informal a las y los docentes, y estudiantes. De esta manera, se dio a conocer el proyecto de investigación en torno a las representaciones sociales sobre afrodescendencia en el proceso de formación de maestros y maestras. Se concertó la participación voluntaria de las personas en la investigación, inicialmente vía email y telefónica. Posteriormente, fui vinculado como docente de cátedra en la Facultad de Educación, lo cual derivó en mayor apertura para el acceso a documentos y el establecer contacto con docentes y estudiantes. Luego, se procedió a la lectura y firma del consentimiento informado, en los momentos de encuentro; consolidando de esta forma el acuerdo de participación. Finalmente se procede a implementar los grupos focales de discusión y la entrevista en profundidad, en modalidad semi-estructurada, con las y los docentes y maestros en formación.

8.7 De los aspectos éticos de la Investigación

8.7.1 Consentimiento de colaboración

A lo largo del proceso de investigación, se buscó establecer relaciones horizontales entre las y los participantes (incluidos el colaborador guía: el investigador), en este sentido se planteo la idea de un consentimiento informado, entendido como consentimiento de colaboración. La investigación es un dialogo de voluntades, intereses, relaciones de poder, en donde el investigador/a (colaborador-guía) construye, aprende, amplia, compila y confronta información, ideas y saberes. Pero solo a través de un diálogo de colaboración. Esta conversación hizo posible intercambios y participaciones en seminarios de clases donde se deseaba vincular temáticas relacionadas con el tema de indagación. En este sentido, los encuentros de entrevistas y grupos focales de discusión, empezaban con la presentación del colaborador-guía y la descripción breve de la Maestría de Educación, particularmente de la línea de investigación en la cual el proyecto estaba adscrito. Luego, se realizaba la revisión del propósito central de la investigación y los procedimientos técnicos que se utilizarían. En la lectura y firma del consentimiento de colaboración se ratificaba la información brindada y se consolidaba la colaboración.

8.7.2 Veracidad

Una vez se logró la realización de las transcripciones de las entrevistas y grupos de discusión, éstas fueron enviadas a las y los participantes antes de ser utilizados en la investigación. De esta manera, ellos y ellas decidirán ampliar, reconstruir, sus opiniones y comentar sobre la transcripción. Luego, se procedió a subirlas a la plataforma del Softwar Atlasti 6.2, la herramienta de almacenamiento, procesamiento y análisis cualitativo de la información utilizada. Este instrumento,

cabe decir, fue construido basado en la teoría fundamentada en datos; por consiguiente, este facilitó los procesos de almacenamiento, sistematización, codificación, categorización, citación y análisis de los datos recolectados.

Las transcripciones fueron enviadas a las y los participantes en aras de validar y confirmar la información. De igual manera, una vez se terminó la investigación, ésta se sometió a revisión de pares y a espacios de discusión académica. También, se abrieron espacios de debate y discusión académica con investigadores, estudiantes y docentes de la Facultad de la Universidad de Antioquia, a manera de devolución y de poner en diálogo los hallazgos y resultados de la investigación generados a partir del análisis de la información recolectada sobre el tema de estudio.

8.7.2.1 La conversación con el participante

En este proceso de indagación se consideró la devolución de las entrevistas y la cuestión de la participación en conversatorios en algunos espacios producto de esta relación en la investigación. Así, se propendió por la horizontalidad en las relaciones entre el colaborador guía (investigador) y colaboradores. El proceso investigativo quiso pasar de la entrevista y las discusiones de los grupos focales desde la verticalidad; hay alguien que pregunta y otro que responde, a dar lugar entrevistas y grupos focales de discusión guiadas pero lo suficientemente abiertas para conversar. Entonces, impulsar a lo largo del proceso diálogos desde los intereses, pasiones y sentires del colaborador. A partir de los comentarios de éstos, se iniciaba a vincular con la pregunta y el tema de indagación.

8.8 El análisis de la información

El proceso de análisis de la información recolectada comienza a partir de la colaboración de las y los participantes de la investigación. El análisis es un proceso complejo y se realizó mediante el encuentro de la *teoría fundamentada* y el *Análisis Crítico del Discurso*. En este orden de ideas, la presente investigación se presenta bajo el carácter de la investigación multi-estratégica con un enfoque socio-crítico.

La teoría fundamentada permitió el ordenamiento conceptual, categorizar, codificar y la teorización la información recolectada relacionada con las representaciones sociales sobre afrodescendencia en los procesos de formación de maestros y maestras en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. La teoría fundamentada “se refiere a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan una estrecha relación entre sí [...] debido a que las teorías fundamentadas se basan en los datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción” (Straus & Corbin, 2002, págs. 13-14).

La compilación, ordenamiento, codificación, categorización, análisis y teorización de la información se realizó de manera manual apoyado en el uso del software ATLAS.TI 6.2. Un software especial utilizado en el procesamiento y análisis de datos en la investigación tipo cualitativa y que su estructura esta diseñada fundamentada en la teoría fundamentada. A través de esta herramienta se facilita el procesamiento, codificación, categorización y análisis de textos escritos, imágenes, audios y video-materiales. Éste permite trabajar con unidades hermenéuticas, documentos primarios, citas, códigos - “codes”, anotaciones “memos”, familias, y networks - redes.

De igual modo, el análisis de esta información fue guiada por el enfoque del Análisis Crítico del Discurso. A partir de éste se llevo a cabo la revisión y el análisis de las representaciones sociales sobre afrodescendencia en el proceso de formación de maestros y maestras, Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. El análisis consideró las estructuras y unidades del discurso: palabras, oraciones, párrafos y páginas. El discurso “es el término general que se refiere a un producto verbaloral o escrito del acto comunicativo” (Van Dijk, 2006, pág. 247). La perspectiva de Van Dijk sobre el discurso se encuentra con la teoría de la representación y el campo epistemológico de las representaciones sociales, en tanto que las tres orientaciones indagan desde el lenguaje, la cultura y la construcción de significados; y particularmente las dos últimas posturas auscultan y develan posturas ideológicas, discursivas y relaciones de poder en sujetos, instituciones y sociedades en clave de las diferencias culturales, étnicas, raciales y sociales.

De esta manera, las técnicas del Análisis Crítico del Discurso permitieron complejizar las comprensiones en torno a las teorías, conceptos, percepciones, códigos, categorías y los lenguajes, encontradas hasta llevarlas a profundidad y complejidad tomando como referente los contextos globales de las entrevistas y sus respectivas transcripciones. La aproximación a las representaciones sociales desde la perspectiva de las teorías del Análisis Crítico del Discurso fue fundamental; puesto que ésta dio lugar a develar ideologías, discursos, imaginarios, percepciones y concepciones sobre afrodescendencia en el profesorado y profesorado en formación; lo cual permite ampliar las perspectivas que vinculan la afrodescendencia con las relaciones de poder, saber, racismo epistémico y los procesos de la racialización en contextos escolares y universitarios.

Parte II

De los hallazgos y resultados

Capítulo I

1. De las representaciones sociales sobre afrodescendencia en la formación de maestros y maestras

1.1 Representaciones sociales ascendentes y descendentes

La Universidad a través de programas, seminarios, curriculums y discursos pedagógicos reproduce concepciones, ideas, imaginarios, políticas, relaciones, prácticas y discursos en relación con la afrodescendencia. Es decir, la formación de maestros y maestras, configura o reconfigura continuidades y rupturas al status o lugar histórico, social, político, económico y cultural de la afrodescendencia como posibilidad epistémica en la educación y escuela. De igual modo, modela formas de relaciones y prácticas sociales entre maestros, maestras y estudiantes que configuran la cultura institucional y trascienden a la sociedad.

Se entiende por afrodescendencia las formas de representar y formas de adscripción a partir de categorías de grupos, pueblos y comunidades con una ascendencia histórica, identitaria, axiológica, antropológica, política, cultural, sociológica, biológica y económica ancestral africana y afrodiaspóricas. También, ha de concebirse como universo complejo de campos académicos, epistemológicos, teóricos, conceptuales, y metodológicos en las ciencias, y la política. Este último, bajo la perspectiva de la parsimonia, tiende a ser posicionado. El contexto de la formación de maestros, enuncia inicios de la trans-epistémia: la conversación entre los paradigmas sur, oriental y la localización del saber. Aunque, en este giro al pensamiento se le marcaran acomodaciones para la continuidad de la hegemonía y radicalidad epistémica occidental.

La configuración y transformación de las representaciones sociales en relación con la afrodescendencia se concibe como campo de imposiciones y resistencias, un encuentro de fuerzas; puesto que las representaciones sociales obedecen a distintos órdenes sociales, políticos, culturales, históricos y económicos mediados por encuentros y desencuentros entre los diferentes sujetos y grupos humanos que constituyen las sociedades e instituciones. Es decir, la reproducción y el

desarrollo de las representaciones sociales en el marco de la formación de maestros y maestras, en el contexto universitario y en las sociedades deben comprenderse como producto de construcciones sociales multilaterales y multidimensionales. Las Universidades son caracterizadas por ser lugares de encuentro de la pluralidad cultural, étnica, política, lingüística, ideológica, social, económica, género, opción sexual; las y los sujetos universitarios reproducen de manera implícita o explícita múltiples agendas que configuran la institucionalidad y de igual modo sus las interpelaciones a la misma.

Las escuelas, las universidades y todo el sistema de educación están entre las instituciones ideológicas más complejas, elaboradas y difundidas, aunque más no sea porque involucran prácticamente a todos los miembros de la sociedad, intensiva y diariamente, algunas veces más de veinte años. Principalmente orientadas hacia la reproducción del conocimiento y la adquisición de habilidades, estas instituciones, obviamente, también operan como el medio más importante para la reproducción de las ideologías dominantes en la sociedad, si bien en algunos casos también facilitan la propagación de contra-ideologías (Van Dijk, 2006, pág. 236).

Las representaciones sociales se forman en las interpelaciones internas de una colectividad. En el caso de las y los estudiantes y maestros universitarios, su vinculación con la Universidad o la Facultad de Educación no hace de ellos y ellas sujetos que compartan representaciones sociales sobre la afrodescendencia de manera igual. En la formación de maestros y maestras se forman grupos y subjetividades que actúan con “agendas propias” que no necesariamente coinciden con las ideologías y discursos oficiales de la institución. Según Teun Van Dijk (2006) “si los grupos son diversos las ideologías que reproducen son diversas” (pág. 183). Entonces, la identidad y el pensamiento del maestro, las relaciones y prácticas sociales y pedagógicas en torno a la afrodescendencia conciernen a la multiplicidad de representaciones que se construyen sobre este marco epistémico, social, político, cultural y económico. En este orden de ideas, las representaciones sociales sobre a la afrodescendencia en los procesos de

formación de maestros se sustentan en dos órdenes: ascendentes y descendentes. Asimismo, se establece gran distancia con el postulado sobre las representaciones sociales como construcciones homogéneas de un grupo humanos sobre otro grupo de personas, objetos. Según esta concepción “un conjunto de personas constituye un grupo sí y solo sí como colectividad comparten representaciones sociales” (Moscovici en Van Dijk, 2006, pág. 182). En este mismo sentido, Stuart Hall (2010b) plantea una relación distinta entre construcción del significado y la representación.

Meaning can never be finally fixed. If meaning could be fixed by representation, then there would be no change- and so no counter-strategies or inventions [...] meaning begins to slip and slide; it begins to drift, or be wrenched, or inflected into new directions. New meanings are grafted on to old ones. Words and images carry connotations over which no one has complete control, and these marginal or submerged meaning come to the surface, allowing different meanings to be constructed, different things to be shown and said (page. 270).

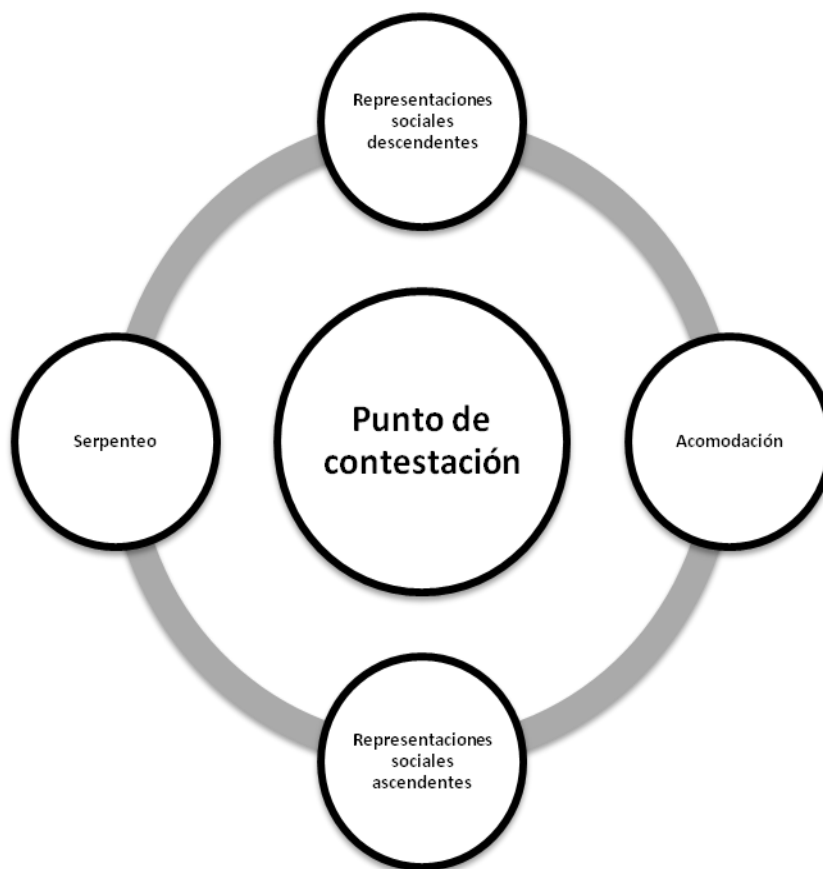
Las representaciones sociales ascendentes y descendentes modelan en la construcción del curriculum, los discursos y practicas pedagógicas que orientan los procesos de la formación de maestros y maestras en las Facultades de Educación y otras instituciones formadores de maestros y maestras. Se conciben,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

del unísono del saber y las relaciones piramidales tienden a ser fragmentados y localizados.

En contraposición, las representaciones sociales ascendentes son las construcciones, incorporaciones y reconfiguraciones alternativas, critico-históricas y analíticas, de los imaginarios, relaciones, prácticas, discursos, ideologías, sentido común, imágenes, concepciones e ideas, que se construyen desde las experiencias de vida, familiares, organizativas, escolares, académicas, institucionales, del sujeto y/o grupo social. Estas se consolidan a partir del trabajo desde, con y para las bases sociales, la afrodescendencia, las periferias de la sociedad, que proponen otros discursos, ideologías, historicidades, imágenes, en relación con la afrodescendencia y generan cuerpos/planos de la contestación. Este último se produce por la confrontación entre las representaciones sociales ascendentes y descendentes. En este plano, se impulsa un escenario de posibilidad para la formación horizontal en los procesos curriculares, pedagógicos, didácticos y disciplinarios de la formación de maestros y maestras. Es decir, rebasar el unísono del saber y dar lugar a las epistémias afrodescendientes: formas de construir conocimiento, prácticas productivas, simbologías, historias, significados culturales, relaciones con el ambiente, prácticas culturales, medicinas ancestrales, pensadores y pensadoras afrodescendientes, pedagogías afrodescendientes. De igual modo, la contestación no solo propicia escenarios de formación trans-epistémicos, sino además la rearticulación de los paradigmas radicales y hegemónicos occidentales y nortños.

De esta manera, el plano de las representaciones sociales sobre afrodescendencia en la formación de maestros y maestras se define como un campo de resistencias, serpenteos y acomodaciones entre las representaciones sociales ascendentes y descendentes. El “serpenteo” describe las estrategias de resistencias empleadas por las y los sujetos e instituciones para trasgredir

proyectos hegemónicos y racializadores en el marco de la formación de maestros y maestras. Y las acomodaciones se concibe como el agenciamiento multiforme y multidimensional de acciones para la continuidad y el fortalecimiento de estructuras epistémicas, culturales y políticas hegemónicas y racializantes. En este sentido, los términos serpeo y acomodación explicitan formas de configuración y rearticulación de sistemas para adaptar, instalar y dinamizar las agendas ocultas del profesorado y el estudiantado en escenarios de formación de maestros y maestras.



Los encuentros y desencuentros de las representaciones sociales sobre afrodescendencia toman forma de disco: las fuerzas no solo se establecen en un orden vertical, sino en planos de horizontalidad discoidal. Estas fuerzas alimentan y/o contestan las fuerzas ascendentes y descendentes. Los discursos, relaciones y prácticas pedagógicas pueden situarse en diferentes perspectivas: por un lado,

se identifican agendas a favor de la continuidad; por otro lado, se evidencian agenciamientos para la transformación; y finalmente, hay posturas ancladas en un orden “neutral” que pueden jugar en el campo de la transgresión y la acomodación. Esta última entendida como la evolución y camuflaje de las representaciones sociales descendentes, que dificultan su develación y se encubren anclados en la perspectiva de continuidad de mantener una cultura dominante como única posibilidad epistémica y socio-política. También, caracterizada por fácilmente modificar e impulsar “nuevos” lenguajes bajo relaciones y estructuras de poder hegemónicas.

En este marco de ideas, relieves la trans-epistémica; un fundamento de la contestación, la localización de pensamiento que dinamiza la decadencia y/o reconfiguración del paradigma occidental, mediante el posicionamiento de los universos epistemológicos, sociales, políticos y culturales del sur-sur y oriente. Asimismo, la localización del saber y la cultura; es decir, la *disolución de la hybris del punto cero*²⁶, marca una tendencia al resurgir epistémico y formas de relaciones de poder bajo perspectivas de horizontalidad, igualdad y equidad, de latitudes de oriente y del sur: el contexto de las representaciones sociales ascendentes. En el caso particular de las instituciones de formación superior y los centros encargados de la formación de maestros y maestras, las representaciones sociales descendentes no encuentran todavía la afrodescendencia una posibilidad epistémica significativa.

²⁶ Según Santiago Castro-Gómez la *hybris del punto cero* “es una perspectiva epistemológica en la que se muestra cómo las nascentes ciencias humanas se apropian del modelo de la física para crear su objeto desde un tipo de observación imparcial y aséptica” (Castro-Gómez, 2005, pág. 42). De igual modo, parafraseando al mismo autor, la *hybris del punto cero* “es una representación científica y objetiva capaz de abstraerse de su lugar de observación y generar una “mirada universal” sobre el espacio. Es precisamente esta mirada que pretende articularse con independencia de su centro étnico y cultural de observación (Castro-Gómez, 2005, pág.60).

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

Las representaciones sociales descendentes recurren a la acomodación²⁷. Esta se concibe como la incomprensión del sujeto maestro frente a las tareas y temas de su época; para el caso particular la incomprensión en torno al tema y la época de las diversidades constitutivas humanas, las diversidades en términos culturales y étnicos. La incomprensión de la afrodescendencia como posibilidad epistémica, formativa, cultural, social, y política en la formación del profesorado. Entonces, la acomodación advierte el posicionamiento de relaciones, discursos y prácticas sociales hegemónicas y racialistas, sub-procesos, en el escenario escolar y la formación de maestros y maestras en relación con la afrodescendencia. Esta noción conjuga concepciones, imaginarios e ideologías en las Facultades de Educación e Instituciones Formadoras de Maestros, que plantean para la afrodescendencia el lugar de la transitoriedad, dada la sólida politización del unísono del saber. De igual modo, la descendencia de las representaciones sociales advierte el enclaustramiento en la fugacidad de la transversalidad, el discurso de la igualdad desenfrenada y la igualdad biologicista, tematicismo centrum-racial, categorialismo racialista curricular, la pigmentocracia pedagógica, el *make-up* en el lenguaje, la modalidad de expectativa por novedad y el desencanto por la función de la continuidad del discurso.

El unísono del saber se entiende en la formación de maestros y maestras, como el proceso e institución compleja de la representación social sobre afrodescendencia

²⁷ Este concepto se relaciona y se fundamenta en la noción freireana sobre acomodación o ajuste y en oposición la integración, esta última entendida como la comprensión del sujeto en torno a los temas y tareas de su época. En este sentido, “una época histórica representa, así, una serie de aspiraciones, de deseos, de valores, en búsqueda de su plenitud. Formas de ser, de comportarse, actitudes más o menos generalizadas, a las cuales solo los avanzados, los genios, oponen dudas o sugieren formulaciones. Se insiste en el papel que debería tener el hombre (la mujer) en la planificación y en la superación de esos valores, de esos deseos, de esas aspiraciones. Su humanización o deshumanización, su afirmación como *sujeto* o minimización como *objeto* dependen en gran parte de la captación o no de esos temas” (Freire, 2011, págs. 36-37).

del profesorado y estudiantado que establece tiempos, espacios, comportamientos, relaciones, concepciones, percepciones, prácticas, y discursos en relación con las epistemes afrodescendientes. Este subproceso de la acomodación está vinculado con el racismo, etnocentrismo, eurocentrismo, andino-centrismo y el racismo epistémico “blanco”. Es un campo de la representación social que construye una episteme de supra-visibilización, que desplaza afrodescendencia como posibilidad epistémica en los contextos: históricos, antropológicos, biológicos, sociológicos, filosóficos, estéticos, lingüísticos, axiológicos, sociales, políticos, económicos y culturales de la formación de maestros.

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

El lugar de la afrodescendencia en la formación del profesorado es trasgredido por la imposición de ideologías que sustentan una *igualdad desenfrenada* y una radical exclusión de las diferencias. Es decir, el discurso de la igualdad insta

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

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

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

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

También, se configuran formas de congelar la historicidad y las epistémias afrodescendientes. En este sentido, la afrodescendencia se des-complejiza y se define. Las historias de la afrodescendencia pierden dinamismo y se configura

como una foto: la momificación de la afrodescendencia como parte de la concepción de la supra-representación social. Este, subproceso advierte otros aspectos como la naturalización de las representaciones sociales estereotipadas y racializadas. Y sitúa el universo epistémico afrodescendiente en las periferias y ausencias de la pedagogía y la didáctica, la cual ante las reclamaciones e interpelaciones responde con la evasiva indigenista-multicultural. A partir de la misma, la demanda de estudiantes, comunidades de ascendencias africanas y/o solidarias por la incorporación de los estudios afrodescendientes en las prácticas y discursos pedagógicos en los procesos de formación de maestros y maestras, es interpelada por evocaciones a la inclusión de otros pueblos y grupos poblacionales como indígenas, población en discapacidad, pueblo rom, y hasta la “cátedra mestiza”; desconociendo, por ejemplo, que no existe un seminario para o sobre poblaciones indígenas y sus construcciones en relación con la educación y la escuela.

La supra-representación es un proceso central de las representaciones sociales descendentes. La invisibilización, concepto desarrollado por Nina de Friedemann (1984), establece un accionar de ocultamiento y tergiversación de las trayectorias y contracciones sociales, culturales, políticas y económicas de los pueblos afrocolombianos. La historiografía sufre anquilosamientos, congelación y parcialización para la reproducción de las representaciones sociales descendentes e inscribir los pueblos invisibilizados en un status quo: “la invisibilidad del negro”. Para Elizabeth Cunín (2003):

La noción de invisibilidad parece ser más el reflejo de esta compleja realidad que un concepto científico capaz de aclarar una situación. La contradicción y la diversidad no están sólo en el corazón del concepto, sino en el corazón de la realidad. Entre ausencia y presencia, la raza, en tanto que categoría de identificación, posee una geometría variable que el concepto de invisibilidad no alcanza a dilucidar. Sustituyendo lo complejo con lo

simple, anteponiendo la unicidad a la multiplicidad, se –de– forma la realidad en vez de describirla y analizarla” (pág. 68).

Por su parte la supra-representación social incluye la invisibilización y los procesos de camuflaje o tergiversación de las historias y subjetividades que supone. Es la creación de un escenario imaginario, más no real. El plano del “reconocimiento” de la diversidad étnica y cultural del país a través de la Constitución Política de 1991 en Colombia, advierte un plano formal e imaginario de visibilización. Las comunidades de ascendencia africana colombianas, han tenido presencia del Estado y han ocupado lugares de poder representativos. Las y los afrodescendientes accedieron y sobresalieron en la política, magisterio, academia. La concepción de invisibilidad reduce la complejidad de esta historicidad afrodescendiente y los procesos de contestación hacia las representaciones sociales hegemónicas en relación con la afrodescendencia. De manera que, bajo tales consideraciones, no sería posible sustentar el ocultamiento o la invisibilidad. Aunque, ésta concepción no puede trivializar el racismo y la discriminación sistemática hacia la población afrocolombiana.

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

identidades preforman y reconfiguran las representaciones sociales. La supra-representación visibiliza la autogestión y la movilización política de la afrodescendencia. En este sentido la invisibilidad se expresa desde un orden hegemónico, mientras que el asunto de la representación no obedece solo a un orden, este proceso es multidimensional, subjetivo e histórico.

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

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

En contraste con la acomodación, la contestación de agenciamiento o el serpenteo implica la dinamización procesual de las representaciones sociales ascendentes y la deconstrucción del carácter de racialización y hegemonización de la formación de maestros y maestras. Éste proceso obedece a tecnologías de incorporación de

la afrodescendencia como sur epistémico²⁸ y las implicaciones sociales, culturales y políticas en la vida de la escuela en los sujetos y objetos (estudiantes, maestros y maestras, programas, curriculum y planes de estudios) que se fundamentan en las experiencias, prácticas, relaciones y discursos que se contraponen y trasgreden la continuidad de la monocultura, el unísono del saber y el abstraccionismo de la afrodescendencia en la pedagogía, convocan la experiencia del sujeto, brindan hospitalidad y explicitan la afrodescendencia en el curriculum, la política y en la cultura de la formación de maestros y maestras. El serpenteo es un proceso en tanto no es incorporado de facto en la formación del profesorado, sino que implica el agenciamiento de aprendizajes sociales y culturales para estudiantes, directivos, docentes y funcionarios universitarios.

Este proceso ascendente de las representaciones sociales, agencia la construcción y confrontación de la “en decadencia” pedagogía mono-cultural, y el unísono del saber mediante la translación pedagógica; agenciamientos pedagógicos, para la formación horizontal, desracializada y pluralista del maestro y la maestra. De esta manera, se configura una identidad política, cultural y social de maestros y maestras para situar un quehacer pedagógico docente plural, contestatario, transgresor de la normalidad (homogeneidad y la igualdad biologicista desenfrenada), el universalismo epistémico y de las certidumbres del profesorado. Este último, entendido como el posicionamiento de la condición de incertidumbre en el pensamiento del maestro para la revisita²⁹ de su propio discurso y quehacer pedagógico en el marco de las sociedades multinacionales, pluriétnicas, multiculturales, plurilingües y diversas. En este sentido, el serpenteo y/o punto de contestación es dinamizado por la experiencia del sujeto. En el contexto de las representaciones sociales sobre afrodescendencia en la formación

²⁸ Es necesario volver y central la mirada sur-sur, para establecer conversaciones horizontales con el norte. Si seguimos mirando hacia el norte, sin situarnos dinamizamos la verticalidad, hegemonía y la neocolonización.

²⁹ Este término lo empleo para indicar la vuelta al lugar o contexto y la mirada crítica-analítica sobre el discurso, las relaciones y prácticas escolares.

de maestros y maestras, la experiencia hace referencia a los significados y lenguajes pre-existentes contruidos y aprendidos por el sujeto en el contexto social, familiar, escolar y de calle en torno a la afrodescendencia.

Aunque la cultura local del sujeto esté constituida por esquemas de pensamiento y acción fragmentarios, cargados de lagunas, insuficiencias, errores, contradicciones, mitos y prejuicios [...] es la plataforma cognitiva, afectiva y comportamental sobre la que se asientan sus interpretaciones acerca de la realidad, sus proyectos de intervención en ella, sus hábitos sustantivos y sus comportamientos cotidianos. Es obviamente una cultura poderosa para el individuo porque ha sido generada a lo largo de su experiencia, constituye la base cognitiva de sus interpretaciones sobre los fenómenos naturales y sociales, y la arquitectura lógica de sus decisiones y actuaciones (Bernstein en Pérez Gómez, 2000, pág 199).

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

En este orden de ideas, la construcción de las representaciones sociales sobre afrodescendencia desde la orilla propia del sujeto, da lugar a prácticas, relaciones y discursos pedagógicos transgresores de las ideologías homogenizantes y

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

Desde otro punto de vista, la condición de incertidumbre en el pensamiento maestro constituye un fundamento del serpenteo y punto de contestación. Ésta sustenta la capacidad reflexiva, crítica y creativa, así como la apertura del profesorado ante los retos que plantea la post-modernidad para la pedagogía, la didáctica, la escuela y las instituciones encargadas de la producción y reproducción de las ciencias, los saberes y el conocimiento. Pues, “los problemas y los cambios a los que se enfrentan profesores y escuelas no están confinados a los límites estrictos de la educación, sino que se enraízan en una importantísima transición socio-histórica desde el periodo de la *modernidad* al de la *postmodernidad*” (Hargreaves, 2005, Pág, 50). La modernidad³⁰ será entendida

³⁰ “La modernidad no es un fenómeno que pueda predicarse de Europa considerada como un sistema independiente, sino de una Europa concebida como centro. Esta sencilla hipótesis transforma por completo el concepto de modernidad, su origen, desarrollo y crisis contemporánea, y por consiguiente, también el contenido de la modernidad tardía o posmodernidad. De manera adicional quisiera presentar una tesis que califica la anterior: la centralidad de Europa en el sistema-mundo no es fruto de una superioridad interna acumulada durante el medioevo europeo

como producto de diversas tensiones y de dimensiones. En este sentido, la postmodernidad (crisis de la modernidad), constituye formas de relaciones, prácticas y discursos sociales emergentes opositores y críticos a las tradiciones del saber, poder y la transformación ideológicas dominantes en el pensamiento del profesorado. Asimismo, la emergencia de epistémias y prácticas pedagógicas transgresoras.

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

sobre y en contra de las otras culturas. Se trata, en cambio, de un efecto fundamental del simple hecho del descubrimiento, conquista, colonización e integración (subsunción) de Amerindia. Este simple hecho dará a Europa la ventaja comparativa determinante sobre el mundo otomano-islámico, India y China. La modernidad es el resultado de estos eventos, no su causa. Por consiguiente, es la administración de la centralidad del sistema-mundo lo que permitirá a Europa transformarse en algo así como la "conciencia reflexiva" (la filosofía moderna) de la historia mundial [...] Aún el capitalismo es el resultado y no la causa de esta conjunción entre la planetarización europea y la centralización del sistema mundial" (Dussel en Castro-Gómez, 2005, pág 50).

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

El punto de contestación deviene en lo que denominaré la formación horizontal. Una educación que vuelva la mirada sobre el pensamiento propio, *las epistemologías del sur*. Procesos formativos que impliquen visitar las historias, las narrativas, teorías, saberes y conocimientos de las poblaciones africanas, indígenas americanas, Asia, y que proponga conversaciones para con los saberes occidentales y del norte. En este sentido, cobra gran importancia profundizar en estructuras y organizaciones escolares, contenidos curriculares, formas de construir conocimientos, pedagogías y didácticas alternativas desde adentro. La formación horizontal propone situar el pensamiento latinoamericano y su globalización dialogal. Es decir, relieves en los contextos educativos las construcciones epistemológicas, teóricas, culturales, sociales, económicas y políticas construidas por los pueblos y movimientos latinoamericanos y del sur, para un diálogo con el paradigma occidental. Procesos formativos trans-paradigmáticos. En este sentido, una educación:

Que posibilite al hombre (y la mujer) para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus “descubrimientos”, a una cierta rebeldía en el sentido más humano de la expresión, que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos (Freire, 2011, pág 84).

En este mismo sentido, una formación bajo la perspectiva que plantea Boaventura de Sousa Santos (2006) “sobre la ecología de los saberes”, que desobedezca la cultura, el poder y el saber hegemónico; pero que además desafíe el racismo y la discriminación racial tanto en sus manifestaciones epistémicas como en las prácticas, relaciones y discursos sociales. Procesos educativos, formativos y construcción de conocimiento que relievan epistemológicamente la afrodescendencia y saberes otros, y que nutre de horizontalidad, desracialización, pluralidad, diálogo, valoración, humanización, equidad e igualdad las prácticas sociales individuales y colectivas. Una educación que celebre, forme políticamente y de la bienvenida al sujeto maestro a vivir y a ejercer su quehacer desde, en y para un complejo y plural universo social, cultural, económico, político social y educativo. Y a su vez confronte, interpele y contribuya “al desvanecimiento y la carencia de fundamento de los grandes relatos que han jalonado la historia de occidente en los últimos años” [...] “Los grandes relatos se constituyen en el marco interpretativo privilegiado de la historia de la humanidad, imponiendo una representación ordenada y con sentido al devenir errático de los acontecimientos humanos. Pretenden abarcar a toda la humanidad, afectando todas sus dimensiones fundamentales de experiencia individual y colectiva. En particular los cánones que definen la Verdad, la Bondad y la Belleza” (Pérez Gómez, 2000, pág. 21).

Hacer un uso contra-hegemónico de la ciencia hegemónica. o sea, la posibilidad de que la ciencia entre no como mono-cultura sino como parte de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular,

con el saber de los indígenas, (los saberes afrodescendientes)³¹, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino (De Sousa Santos, 2006, pág. 26).

³¹ Este aparte es una contribución mía.

Capítulo II

1. Universidad, Formación de Maestros y Afrodescendencia

1.1 La universidad ¿y qué hay de las posibilidades de la pluriversidad?

Las Universidades colombianas se rigen a partir de la Ley 30 de 1992. Ésta bastante cuestionada y actualmente en proceso de reforma, define los fundamentos, principios, objetivos, campos de acción, exámenes de evaluación, la concepción de la autonomía universitaria, procesos de fomento, inspección y vigilancia entre otros, que han guiado la Educación Superior en Colombia los últimos 21 años. Tales controversias lideradas por movimientos socio-políticos de estudiantes y docentes universitarios, además de refutar las formas de financiación de la educación superior, los procesos de “medición” de la calidad educativa, las formas de vigilancia y control de los saberes y las ciencias en la producción del conocimiento, también ha sido interpelada por su carácter de timidez y continuidad de la política educativa mono-cultural, euro-céntrica, estados-unidos-céntrica y mono-epistémica. Esto último, a pesar que en el artículo 4, la ley sostiene que:

La Educación Superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello, la Educación Superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra (Ley 30 de 1992).

En el mencionado artículo, se logra evidenciar un lugar para “la particularidad de las formas culturales existentes en el país”, lo que nos permite plantear que formalmente hay una apertura a las “nuevas ciudadanías”, la diversidad étnica, lingüística y cultural de la nacionalidad colombiana. Es más, que ésta sería un elemento constitutivo en los procesos formáticos, investigativos, académicos y de extensión de las Universidades colombianas. Sin embargo, “la formación profesional [que ofrece la universidad], la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta

hacia la sistemática *reproducción de una mirada del mundo* desde las perspectivas hegemónicas del Norte (Lander, 2000, p. 65). Las epistemologías del sur, en particular la afrodescendencia, no constituye un piso o plataforma epistémica y teórica que guie la formación del profesional de hoy.

Los académicos no han puesto mucha atención a la distinta posición de los negros y los indígenas en el espacio político e imaginario de la nación, pero a mí me parece de gran importancia: ha tenido consecuencias políticas y ha afectado la forma en que cada categoría ha llegado a ser un objeto de estudios a nivel académico (Wade, 2000, pág. 46).

En este sentido, pensar la afrodescendencia, la diversidad o las diversidades y su lugar en la formación de maestros y maestras, conlleva a cuestionar las estructuras y/o cuerpos normativos que orientan la educación superior en Colombia, los cuales estructuralmente son “tímidos” y racializadores. Pues, “las universidades en Colombia – y en particular las facultades de educación – difícilmente han venido respondiendo, en la formación de sus futuros profesionales y docentes, al carácter pluricultural de la nación que finalmente fuera reconocido en la reforma constitucional de 1991, resultado de años de lucha por diferentes movimientos sociales. En estas instituciones todavía se asume el currículo de manera homogénea y hegemónica, confundiendo la igualdad (en el acceso a los centros educativos, sin cuestionar objetivos y contenidos de programas) con la equidad (el reconocimiento en el currículo de saberes y prácticas de diversos grupos poblacionales, cuyos derechos han sido y siguen siendo vulnerados) (Sierra, 2010, pág. 158).

De esta manera, analizar y comprender las representaciones sociales en torno a la afrodescendencia en el marco de la formación de maestros y maestras, se entiende como un contexto de relaciones, discursos, imaginarios, concepciones y prácticas pedagógicas y sociales complejas. Asimismo, permite evidenciar la macro y micro-política de los procesos formativos y epistemológicos de las Universidades e Instituciones de formación de maestros en Colombia. En este sentido, los vínculos entre Universidad, Formación del maestro y

afrodescendencia se inscriben en procesos de acomodación y serpenteos. “La formación del profesorado es un factor crucial para el moldeamiento de las creencias, actitudes, y estilos y prácticas docentes relacionadas con la educación intercultural” (Tárraga y Aparisi, 2012, pág. 131).

1.1.1 La institución del unísono del saber

“En tanto invención moderna, la Universidad nació como espacio de exclusión de la diversidad, en la medida en que sus fundamentos epistémicos, pedagógicos y culturales se fundamentan en la socialización de los valores mono-culturales del eurocentrismo occidental” (Caicedo y Castillo, 2008, pág. 64). El unísono del saber se entiende, en la formación de maestros y maestras, como el proceso e institución compleja de la representación social sobre afrodescendencia del profesorado y estudiantado que establece tiempos, espacios, comportamientos, relaciones, concepciones, percepciones, prácticas, y discursos en relación con las epistemes afrodescendientes. De igual manera, tal proceso se encuentra vinculado con la mono-cultura del saber y del rigor³², el racismo, eurocentrismo y estadosunidoscentrismo racio-epistémico “blanco”, el serpenteo de acomodación, el monopolio ideológico, la racio-narrativa, el sexo, la clase y la raza del saber y la mono-ritmia y congelamiento del conocimiento afrodescendiente (linealidad del saber) en el currículo y la práctica pedagógica en los procesos de formación de maestros y maestras. Es un campo de la representación social que construye un episteme de supra-visibilización, que desplaza la afrodescendencia como posibilidad epistémica en los contextos: históricos, antropológicos,

³² La idea de que el único saber riguroso es el saber científico, y por lo tanto, otros conocimientos no tienen la validez ni el rigor del conocimiento científico. Esta monocultura reduce de inmediato, contrae el presente, porque elimina mucha realidad que queda afuera de las concepciones científicas de la sociedad, porque hay prácticas sociales que están basadas en conocimientos populares, conocimientos indígenas, conocimientos campesinos, conocimientos urbanos, pero que no son evaluados como importantes o rigurosos. Y como tal, todas las prácticas sociales que se organizan según este tipo de conocimientos no son creíbles, no existen, no son visibles. Esta monocultura del rigor se basa, desde la expansión europea, en una realidad: la de la ciencia occidental (De Sousa Santos, 2006, pág. 23).

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

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

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

africana y sus epistémias: representaciones sociales de la afrodescendencia, el estatus social, económico, político, intelectual, científico, filosófico, axiológico, ontológico y cultural de la afrodescendencia en las sociedades actuales. Esto quiere decir, que la estructura racialistocrática de las sociedades desde la modernidad, tienen enlace con las construcciones del saber y de hacer sociedad.

El unísono del saber, no solo configura los *epistemicidios*³³, sino que expropia y subtrae los saberes de las personas de ascendencia africana, han sido desterrados y pintados blanqueados, por ejemplo. En el caso de la filosofía³⁴, la música, en esta última: el tango, el jazz, rock and roll, blues, construcciones propias de las personas de ascendencia africana aparecen como saberes occidentales y de clase alta. La construcción y la instalación de los procesos coloniales y la construcción del otro están íntimamente ligadas con la destrucción de la historia y sobre todo de los saberes. Es este último proceso el que posibilita la construcción de “el mío-otro³⁵” y posiciona un “nosotros”. En este marco se vislumbra las razones por las cuales los saberes y conocimientos de la personas de ascendencia africana, no constituyen una fuente de aprendizajes y enseñanzas. Hay una marcación racio-vertical de los saberes y el conocimiento que impone un orden social, cultural, simbólico, político y económico de doble

³³ Según Boaventura de Sousa Santos, la muerte de conocimientos alternativos.

³⁴ (Vease, James, George G. M. (2001). El legado robado. La filosofía griega es filosofía Egipcia robada. Editorial Falú Foundation Press. Traducción de Georgina Falú.

³⁵ Las representaciones sociales en relación con la afrodescendencia están marcadas por los desbordes de ideas, imaginarios, concepciones, discursos, prácticas y formas de relaciones que encuentran en la desterritorialización y la colonización del ser afrodescendiente sus principios centrales para el reconocimiento. En este mismo orden de ideas, las concepciones y percepciones en torno a la categoría raza y por evolución étnica, marcan un punto cero para la configuración de las personas afrodescendientes como “los otros”. Es decir, no hay lugares de conversación para encuentros y desencuentros, sino que la representación social de “el otro” (afrodescendencia), es edificada sobre la base de las ideas, imaginarios y discursos del “nosotros”. Por consiguiente, la construcción del otro, está inscrita en relaciones y prácticas sociales de despojo, desterritorialización y colonización de la afrodescendencia como universo epistémico, social, político, cultural y económico. En este sentido, la afrodescendencia se define desde la perspectiva del “nosotros”, quienes ordenamos el mundo. Las mencionadas formas de relacionamiento, discursos y prácticas sociales, el representar al otro, hacen parte de la conceptualización de “el mío-otro”.

moralidad en las sociedades.

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

El posicionamiento del unísono del saber se evidencia en los planteamientos de otros pensadores de descendencia europea. En este orden, figuras intelectuales como el filósofo alemán Immanuel Kant y el sociólogo, economista, historiador, periodista y revolucionario Karl Heinrich Marx, Rousseau, hasta hoy leídos en el mundo académico, con su pluma impulsaron la raza, la “superioridad racial blanca” y la geo del saber “universal”. Para Kant, por ejemplo, “la humanidad existe en su mayor perfección (Vollkommenheit) en la raza blanca. Los hindúes amarillos poseen una menor cantidad de talento. Los negros son inferiores y en el fondo se encuentra una parte de los pueblos americanos” (Kant en Castro-Gómez, 2005, pág 41). Entonces, teorizaron y conceptualizaron sobre la afrodescendencia, en su momento entendido como “lo negro”. Tales concepciones y percepciones constituyen las representaciones sociales del profesorado, y de los futuros maestros y maestras, por consiguiente, tienen lugar en la escuela.

Asimismo, la hegemonización de los saberes, unísono del saber y el racismo epistémico se expresan en el lenguaje, discurso y representación social de las y

los maestros y futuros maestros y maestras. La construcción de una historia de negros esclavos traídos del África, sitúa y reproduce un lugar de dominado para las personas y pueblos de ascendencia africana. Además, de pigmentocratizar y totalizar la marcada diversidad del continente africano, naturaliza la condición de sometimiento y postración en estas personas, comunidades y pueblos. Entonces, sin las rupturas epistémicas las formas de las relaciones sociales y los lugares de los sujetos tendrán una continuidad violenta. La construcción del "negro" obedece a la lógica de la esclavización, la explotación, el sometimiento. La deshumanización de las personas de ascendencia africana y el origen de una representación social jerárquica afrofóbica dinamizada por la institución del unísono del saber. Desde el unísono del saber se entreteje un orden social, político y cultural, relaciones de poder que hegemonizan y conciben en un lugar de superioridad a la cultura institucionalizada o legitimada como saber válido y científico en los procesos formativos.

Schools do not only control people; they also help control meaning. Since they preserve and distribute what is perceived to be "legitimate Knowledge" – the knowledge that "we all must have", schools confer cultural legitimacy on the knowledge of specific groups. But this is not all, for the ability of a group to make its knowledge into "knowledge for all" is related to that group's power in the larger political and economic arena. Power and culture, then, need to be seen, not as static entities with no connection to each other, but as attributes of existing economic relations in a society. They are dialectically interwoven so that economic power and control is interconnected with cultural power and control (Apple, 2004, page. 61).

Las representaciones sociales sobre la afrodescendencia, riñen con la posibilidad de transformación que los egresados pueden realizar en sus comunidades de orígenes. La formación de las y los futuros maestros en la Facultad de Educación, se concibe como la puerta para la transformación de las comunidades de ascendencia africana. Sin embargo, la formación al unísono del saber se muestra en tensión con los saberes, conocimientos y realidades afrodescendientes, por tanto, los procesos de formación de maestros no potencian al sujeto étnico y su

contexto. En este sentido, recobra importancia posicionar las discusiones en relación con la pluriversidad y desbordar la institución del unísono del saber. De esta manera, las universidades deben abordar "el reconocimiento", "la inclusión" y "la diversidad" más allá de la cobertura o la inclusión del sujeto afrodescendiente como número. Si los procesos curriculares, investigativos, académicos, proyección y extensión sitúan en un centro la afrodescendencia, se hace cercano el ideal de la formación para la transformación social. Empero, el discurso del estudiantado, los maestros y maestras sustentan que la formación que se brinda es (neo) colonial, consolida imaginarios lejanos del "pensamiento crítico" hasta en las personas ascendientes de estas regiones y culturas. Los procesos de acciones afirmativas en la Universidad deben desbordar la apuesta multiculturalista: el asunto numérico y posicionar el sujeto y objeto epistémico, histórico y político. Si la Universidad, profesores y estudiantes asumen con respeto y responsablemente la afrodescendencia como campo epistémico y epistemológico las afectaciones en cuanto a la transformación de las realidades de las comunidades afrodescendientes en el país y de la sociedad en general podrían ser sustantivas.

Los discursos reformistas de la corriente dominante pasan por alto, en general, las cuestiones relativas a la intersección de raza, clase social y género y las "reglas" internas o relaciones de competición, explotación, dominación y selección cultural que median las diferencias sociales y culturales en la escuela (McCarthy, 1994, pág. 133).

Se presenta una contradicción que puede estar conectada con las ideas de "humanización", "civilización"; de las personas de ascendencia africana en los periodos coloniales. Entonces, la Universidad "forma" para que los estudiantes vayan y transformen sus sociedades. Sin embargo, la lógica de la transformación sería occidental, euro-céntrica, andino-céntrica y racializada, porque no hay un lugar para los pensamientos y las lógicas de estos pueblos y comunidades. Aunque el sujeto tiene una responsabilidad como agente activo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La transformación del sujeto y las comunidades afrocolombianas no pueden subscribirse a procesos de formación mono-cultural, geo-centrada y racial-epistémica. Procesos de profesionalización que destierran

generalmente al sujeto de sí, puesto que le inscriben en un marco de representaciones y en un mundo social en el que él es ausente como sujeto, colectivo y como sujeto y objeto epistémico, histórico, social y político. De ahí que las y los sujetos escolares, afros y no afros, tiendan a naturalizar prácticas y discursos pedagógicos, relaciones y prácticas sociales racistas, excluyentes, mono-epistémicos, mono-culturales y eurocéntricas en la escuela.

La institución escolar se organiza primordialmente en torno a la producción del conocimiento y de significados. A través de sus órdenes instrumentales y expresivas, la escuela genera y regenera representaciones del mundo social. En este contexto, se elabora un sistema normativo de valores en el que alumnos y profesores pueden afirmarse y situarse a sí mismos en relación con los demás y con los actores sociales externos a la escuela, que es fundamentalmente un lugar de producción y reproducción de identidades sociales. También en este sentido, la diferencia, definida aquí como el funcionamiento formal e informal de un conjunto de procesos de separación, inclusión, exclusión y agrupación, se inscribe en el *modus operandi* de la vida escolar (Althusser en McCarthy, 1994, pág. 24).

El currículo de formación, el pentagrama en la institución y dispositivo del unísono del saber, excluye la afrodescendencia de lo estructural institucionalizado. En este sentido, los currículums de historia, por ejemplo, frecuentemente recurren a la supra-representación social de la afrodescendencia y a las cuatro paredes anatómicas, geo-espaciales y temporales occidentales y occidentalistas del conocimiento. Es decir, el conocimiento es en tanto no sea emanado de un cuerpo “blanco”, desde un lugar en occidente y si lo es, se declara como “verdad” “universal”, la episteme occidental supone ser punto de inicio y la meta. En otras palabras, el unísono del saber la concepción del conocimiento occidental como *punto cero*, pero también como meta en la carrera de la construcción de saber y ciencia. Igualmente, la reflexión pedagógica está guiada por el cuadro geo-racial, espacial y temporal de la epistemología de las ciencias y el saber.

En contraste, los conocimientos y saberes afrodescendientes implican nuevas formas de entender la cultura escolar, la pedagogía, la didáctica, las

epistemologías y el curriculum. Las políticas y la cultura escolar universitaria de la formación de maestros esta llamada a abrir las entrañas para su inserción en la sociedad. Es decir, que la afrodescendencia como campo epistemológico se instalen como un marco sentido común y praxis para maestros, estudiantes, planes de estudios, políticas, plataforma institucional, y las relaciones y prácticas cotidianas de la vida universitaria. Puesto que hasta hoy “las prácticas intelectuales afros permanecen al margen de lo que la modernidad ha establecido como conocimiento” (Walsh, 2004, pág. 333). El institucionalismo racial-epistémico desplaza la afrodescendencia como universo posible en la construcción de conocimiento y como ideal de sujeto y sociedad. Esta tarea supone radicalizar el pluralismo epistémico y agencias la deconstrucción del eurocentrismo, andinocentrismo, y la racialización del saber, la gran estructura del unísono del saber en la formación de maestros y maestras en la universidad colombiana, las Normales Superiores, Institutos y Escuelas de Educación y Pedagogía, Centros de Investigaciones Educativas y Pedagógicas, entre otras.

La mono-cultura de la formación de maestros, es decir, las centralidades del currículo y la práctica pedagógica: la centralidad racial-moderna, la euro-centralidad, andino-centralidad y la estados-unidos-centralidad, trasciende al plano de las prácticas pedagógicas, relaciones y discursos en los escenarios de la educación pre-escolar, la educación primaria, básica, media y superior. Pues, explícita y estructuralmente las y los maestros y maestras no son equipados humana y epistemológicamente para abrazar las diferencias y las diversidades lingüística, cultural, y étnica de la escuela. El efecto de la mono-cultura de la formación de maestros y maestras que deriva en la declaración en limbo pedagógico y didáctico para atender las diversidades.

En los cursos que yo sirvo, introduzco temas como esos para orientar, o plantear el problema de la diversidad en el aula de clase. Históricamente ha sido un problema la diversidad para los docentes, ¿Por qué?, porque a los docentes nos han formado para la homogenización, nos han formado para tener hombres, y mujeres en serie, para formarlos en serie. No reconocemos la diversidad, ni la riqueza de la diversidad, entonces uno

escucha las quejas de los maestros en los colegios, cuando en su clase tienen indios, tienen negros, tienen costeños, tienen chocoanos, tienen diversidad; lo que se llama la diversidad étnica (Entrevista a docente universitario).

En este sentido, el carácter etnocéntrico de la formación de maestros se manifiesta en la nominalidad y el lenguaje de la afrodescendencia, la diversidad en el discurso y quehacer pedagógico de las y los maestros. En otras palabras, el perfil de la formación de maestros contempla el carácter de la diversidad y las diferencias; sin embargo, éstas no constituyen centralidades en los debates, procesos de formación, e indagación docente. En este sentido, “hay nominalmente la conciencia, [...] en el departamento de pedagogía en el componente común donde hay expresamente un componente de diversidad en donde se debe proponer el trabajo. Sin embargo, no hemos hecho esa discusión. Pero ese trabajo lo hará el profe o la profe que le toque ese curso pero hasta este momento nosotros no hemos dado esa discusión” (Entrevista a docente universitario). La afrodescendencia y la “inclusión” de las diversidades están sujetas a las periferias de la pedagogía y los debates académicos de la formación del profesorado. Se circunscribe a las agendas del formador de formadores. Por consiguiente, la incorporación formal de la diversidad debe trascender la filosofía institucional y abrir espacio para las discusiones y las cualificaciones del profesorado, conversaciones trans-disciplinarias para posicionar la afrodescendencia en los procesos formativos y decolonizar la universidad.

La universidad debería entablar diálogos y prácticas articuladoras con aquellos conocimientos que fueron excluidos del mapa moderno de las epistemes por haberseles considerado “míticos”, “orgánicos”, “supersticiosos” y “pre-rationales”. Conocimientos que estaban ligados con aquellas poblaciones de Asia, África y América Latina, que entre los siglos XVI y XIX fueron sometidas al dominio colonial europeo (Castro-Gómez, 2007, pág. 90).

1.1.2 Conocimientos institucionalizados, etnización y geo-racialización del saber

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

Asimismo, la categoría étnia “de entrada está en la misma clave de los procesos de la matriz moderna colonial, ¿no? Es una palabra que entra a sustituir a lo salvaje que es la propia del siglo XIX en la que aplicaba pues sobre todo a los indígenas, pero también a los esclavos provenientes del África” [...] “Después de la segunda modernidad todavía parece con formas más humanistas y filantrópicas en donde está la subalternación de los saberes ancestrales” (Entrevista a docente afrocolombiano). Es decir, que la categoría raza y étnia corresponden a la eufemia discursiva, una acomodación de la representación social sobre afrodescendencia que les circunscribe en las periferias del saber y en la sub-alternidad en la sociedad. Según las y los maestros, la formación en la Universidad se inscribe sobremanera en una geografía y una raza del saber: “el mundo occidental y la blancura”, la representación social geo-racial del conocimiento.

Es uno de los problemas más graves, es que yo pienso que todavía tenemos una visión muy academicista del saber, entonces si usted no habla en términos epistemológicos de algún discurso, entonces usted no es válido, porque usted está hablando del saber cotidiano, y ya eso todos los sabemos. El otro tiene que ver con todo el proceso de colonialidad que tiene el saber universitario, la Universidad está totalmente centrada en una idea eurocéntrica del saber, que no permite el ingreso de otras lógicas, ni de otros

procesos [...] a la Universidad nadie le está preguntando ¿por qué los estudiantes indígenas tienen que seguir el mismo currículo que todos los otros?, ¿por qué no se enseñan otros tipos de saberes? (Entrevista a docente universitario afrocolombiano).

El georacialismo de la representación social de maestros y maestras, como se ha evidenciado previamente, postra los saberes afrodescendientes y no occidentales en el día a día de la formación en la Universidad y las escuelas colombianas. En este orden de ideas, los universos lingüísticos de las personas de ascendencia africana son subalternizados por el academicismo euro-occidental, eu-centrista, y andinocentrista, en el cual la oralidad y las lingüísticas afrodescendientes no logran encajar en el formato y canon escolar. El formato geo-racial centrista de la formación y educación en las escuelas y las universidades hace de las formas lingüísticas, cognitivas, prácticas sociales y culturales de la afrodescendencia, el castigo de la representación social geo-racial que se extiende a las dinámicas socio-políticas de las sociedades y formas de construir la ciudad.

Un estudiante que no escriba completo o se salta la letra de las palabras o que tiene expresiones distintas, entonces ese es un estudiante que no sabe leer ni escribir. De la misma manera el trabajo de educación de adultos es muy complicado en ese sentido porque pues el formato es ese, ¿cierto? Entonces creo que allí hay un desconocimiento, igualmente hay un desconocimiento de saberes, es posible que por estar en Medellín, por aquel fenómeno del que hemos hablado de los jóvenes afromedellinenses haya un proceso de urbanización en la construcción cultural, pero por ejemplo, saberes, cuando uno trabaja la educación de adultos, saberes, no estamos hablando únicamente de la culinaria y de la música, estamos hablando de saberes sobre la vida, sobre la salud, sobre el cuerpo, sobre el uso de los espacios, sobre la agricultura, sobre la producción y fabricación de vivienda, etc, esto es una cosa que aquí no se reconoce [...] la escuela no ayuda a la lectura y el reconocimiento de esos saberes, ¿cierto? Entonces reproduce las prácticas de colonialidad del saber (Entrevista a docente universitario).

De esta misma manera, la georacialización del conocimiento constituye un gran reto para situar la interculturalidad epistémica en las universidades. Las representaciones sociales sobre la afrodescendencia de maestros y maestras,

formadores de formadores, están bordadas por el saber georacializado. Esta realidad advierte que la escuela y la educación están mucho más propensas a la reproducción y reconfiguración de la representación social. El profesorado de la Facultad de Educación, está marcado por la unisonía del saber, por consiguiente sus discursos y prácticas pedagógicas riñen con las diferencias humanas. Además, generan tensiones entre maestros y maestras.

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

1.2 La afrodescendencia ¿una pregunta en la formación profesoral?

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

La afrodescendencia en el contexto de la formación de maestros y maestras es representada como una “nueva” tendencia, aun abstracta y transitoria. La apuesta

pedagógica desde el paradigma de la afrodescendencia emerge a raíz de cuestionamientos sobre el lugar de la diversidad en la formación educativa y pedagógica en la Facultad de Educación. De esta manera, figuran grupos de investigación como DIVERSER³⁶, los cuales asumen como bandera el planteamiento epistemológico desde las diversidades humanas. En sus inicios, hacia el año 1999, el quehacer de este grupo de investigación se fundamentó en los temas de género y la indigenidad. La temática afrodescendiente, es una tendencia mucho más reciente en este grupo; por ende, en la formación de maestros y maestras.

En el recorrido del grupo de investigación y en los trabajos específicamente vinculados con la afrodescendencia, se desarrollan varios proyectos en relación con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y un trabajo con mujeres afrocolombianas de la ciudad. El primer trabajo investigativo consistió en un proyecto de formación para docentes en la sub-región del Uraba en torno a la investigación acción y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos³⁷. El segundo

³⁶ DIVERSER es un grupo que surge a partir de una iniciativa de la profesora Zaida Sierra, que ella llega más o menos como en el 99 a Colombia, regresa a Colombia, después de haber hecho la maestría y el doctorado en Estados Unidos. Entonces, ella llega con la iniciativa de generar otro tipo de procesos, entonces propone la construcción de un semillero de investigación para estudiantes de pregrado; ella hace unos procesos de selección, escoge unos estudiantes que nos presentamos y que queríamos estar, y a partir de ahí surgen unos proyectos, cada estudiante fue desarrollando unos proyectos de su interés; y del desarrollo de esos proyectos, y de otros proyectos que ella tenía con maestros en Colombia, va configurándose lo que sería posteriormente DIVERSER. Luego se establece DIVERSER como un grupo de investigación, que arranca a trabajar aspectos que tienen que ver con la escuela, pero muy relacionados con otras formas de hacer escuela, y con otro tipo de comunidades y personas, y entonces por eso se va llegando a la idea de DIVERSER; no se nace con la idea de DIVERSER, sino que se va configurando en el camino, y ahí en ese camino, tomó mucha fuerza la línea de trabajo con compañeros indígenas, porque a demás se van integrando compañeros indígenas también al grupo, y eso va generando una dinámica desde ahí” (Entrevista a docente universitario afrocolombiano).

³⁷ “El primero fue, como mas o menos entre el 2005 y el 2006, hicimos un proceso de formación a docentes, se llama formación, porque eso es lo que contrató el departamento, pero realmente terminamos haciendo un proceso de co-formación, con docentes de sub regiones de Antioquia; en ese momento fue mas como hacia la región del Urabá. Estuvimos en Turbo, en Chigorodó, en Necoclí, toda esa zona de ahí, Santa Fe de Antioquia. Sobre la cátedra de estudios afro, hicimos un proceso de formación a docentes en investigación-acción pedagógica para que ellos también pudieran ir articulando saberes a la propuesta curricular de la cátedra de estudios afro; y en esa primera etapa se hizo un trabajo con líderes comunitarios y con estudiantes, a cerca de las identidades, y de la identidad de lo negro en esas regiones, que es muy difusa porque eso es como costeño, antioqueño, afro, es como la más ambigua. Entonces de ese quedó que había unas sub regiones que no se atendieron, y hay otras que en Antioquia tienen una población mucho más

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

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

Los proyectos realizados por Diverser han sido vinculados a trabajos de investigación y de intervención propuestos por las administraciones municipales (Medellín) y departamentales (Antioquia), marcadas por la transitoriedad y la interrupción es decir no hay una continuidad y permanencia de la pregunta afrodescendiente en el tiempo. Hay una correspondencia marcada con el contrato y los procesos con docentes, y la afrodescendencia como ruta o línea pierden de alguna manera vigencia. Esta eventualidad advierte una coincidencia con la fugacidad y la transitoriedad de la pregunta afrodescendiente en la formación de maestros y maestras respecto a la incorporación en el currículum, los discursos y las prácticas pedagógicas. Hay una marcada invisibilidad de la afrodescendencia y un largo camino por recorrer para conquistar el reconocimiento. En el contexto de la Facultad de Educación la incorporación de la Etnoeducación, Estudios

grande, que toca, la que es casi como un robo de Antioquia- Chocó” (Entrevista a docente universitario afrocolombiano).

Afrocolombianos, la etnopedagogía, la etnodidáctica, la interculturalidad, como epistemologías institucionales y validas para la formación de maestros y maestras, es un asunto que está por hacer, elaborar y consolidar.

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

En los últimos años, hay un marcado interés por el tema afrodescendiente. En este orden de ideas “se empieza a fortalecer el interés y a crear alianzas. Y existe un comité inter institucional de estudios afros donde está la universidad nacional, estamos nosotros, esta psicología, está el colombo-americano” (entrevista a docente universitario afrocolombiano). La Facultad de Educación, a través del Grupo de Investigación DIVERSER, y en conversación con Instituciones como la Universidad Nacional y el Colombo Americano, tiene la iniciativa de construir programas de estudios afrodescendientes. Es fundamental en aras de seguir abriendo las epistémias del unísono del saber, despertar el rol que juegan las comunidades de ascendencia africana en la construcción de estas propuestas. De este modo, superar neocolonialismo epistémico que se mueven en la vía de las relaciones verticales y en las imposiciones al aislar a las comunidades históricas de la construcción de este tipo de programas. Es desbordar la tendencia a favorecer o privilegiar "sabedores expertos" y la exclusión de las comunidades de base para las construcciones conceptuales, metodológicas y políticas del mencionado programa. Desde la perspectiva de la formación horizontal, se

propone, la Universidad de Antioquia y la Facultad de Educación, camine bajo la perspectiva de la *ecología de los saberes*.

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

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

Los Grupos de Investigación, son grupos de intereses culturales, sociales, económicos y políticos que configuran unos elementos mínimos para trabajar en los marcos estructurales de la organización de la Universidad. Desde estos grupos se definen líneas de trabajo, las cuales tienen un gran sustento en las prácticas

pedagógicas y discursos de maestros y maestras. En este sentido, las investigaciones en torno a las afrodescendencias hacen parte de las búsquedas individuales de estudiantes, pero también a motivaciones y las posibilidades que la misma organización escolar genera para la indagación de temáticas vinculadas con la afrodescendencia. En este sentido, las investigaciones en torno a la afrodescendencia son una expresión de la estructura organizacional y curricular de las instituciones universitarias.

Capítulo III

1. Formación del profesorado: curriculum, práctica y discurso pedagógico

1.1 La horma y el hormador

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

Según Botero (2008) “las representaciones sociales son históricas, y su esencia -la influencia social-, se desarrolla desde la niñez temprana, pero al mismo tiempo, se construye en el transcurso de la vida; sus imágenes están derivadas de las experiencias escolares” (pág. 25).

Los procesos de formación pedagógica y disciplinar de los estudiantes en la Facultad de Educación construyen y transforman la identidad política, cultural y social del sujeto maestro. Tal identidad advierte las transformaciones en el discurso didáctico, pedagógico y el quehacer docente. Es decir, la identidad cultural, política y social de los maestros tiene una relación de interdependencia con las prácticas y discursos pedagógicos en la escuela y la sociedad de los mismos. Por consiguiente, develar procesos de formación y de identidad de las y los maestros en relación con las diversidades humanas, particularmente la

afrodescendencia, es develar los lugares de ésta última en la cotidianidad escolar, en el discurso y práctica pedagógica del maestro, y en la cultura escolar. La afrodescendencia, en este sentido, debe convertirse en una marca identitaria que pase por el cuerpo del profesorado para encontrar un lugar en la escuela.

De manera consciente o inconsciente, a través del curriculum y los programas de los seminarios, se reproduce un orden social, cultural, político y económico en la formación de maestros y maestras. “El curriculum nunca es un mero agregado neutral de conocimientos que aparecen de algún modo en los textos y aulas de una nación. Forma parte siempre de una tradición selectiva, de la selección de alguien, de alguna visión de grupo con respecto al conocimiento que se considera legítimo. Se reproduce a partir de conflictos, tensiones y compromisos culturales, políticos y económicos que organizan y desorganizan a un pueblo” (Apple M. W, 1996, pág 47). En este contexto, la transformación de relaciones y prácticas sociales en relación con la afrodescendencia, tiene sentido en la medida en que se transforma la relación entre la afrodescendencia, la política educativa nacional, la cultura, organización y curriculum escolar, y las prácticas y discursos pedagógicos en las aulas de clase y otros encuentros formativos.

Las y los futuros maestros evidencian en sus discursos el anhelo de una formación que dé lugar a las historias otras. Una educación que trasgreda y desborde el occidentalismo, andinocentrismo³⁸ y el racismo epistémico. Asimismo, brindar la posibilidad de auto-afirmación y reconocimiento a través de la formación horizontal, se pierde en los mares de la fugacidad de la transversalidad; lo cual advierte una necesidad de fortalecer la formación de maestros en relación con la

³⁸ El preconcepto de que en los Andes temperados son los refugios de la civilización, la cual tiene que bajar de allá a las zonas tórridas de barbarie, pobladas por gente considerada inferior en lo racial o en lo cultural. A medida que gane terreno la concepción opuesta quizás sea posible alcanzar las restituciones territoriales, educativas, históricas, y políticas requeridas para cancelar los saldos negativos que arrojan tanto la trata de cautivos africanos como los cuatro siglos de su esclavización (Arocha Rodríguez y Moreno Tovar, 2007, pág. 588).

afrodescendencia a partir de seminarios específicos o en cátedras que expliciten la complejidad y relevancia para pensar la formación epistemológica, pedagógica, didáctica y disciplinar de las y los maestros.

De acuerdo a los planteamientos de docentes, la diversidad se ha convertido en una barrera en la escuela. La diversidad es un “embale” para las y los profesores. La existencia de niños y niñas afrocolombianos, indígenas, personas en condición de discapacidad, se han convertido en un “problema” para la escuela y los maestros. El profesorado se vuelve preso de la “*incapacidad pedagógica*”, pues “no saben qué hacer con ellos”. Los maestros se declaran en incapacidad creativa, imaginativa, crítica, analítica, argumentativa, en fin el maestro no se piensa a sí mismo en su quehacer pedagógico y en relación con las y los estudiantes con los que construye conocimiento. De esta manera, la práctica pedagógica se convierte en un primer obstáculo a superar para que sujetos escolares afrodescendientes accedan a la ciudadanía. Así se logra evidenciar en el discurso de algunos maestros en formación.

Hay que mirar como los reconocemos de otro modo, como ver una posibilidad no una imposibilidad [...] la diversidad se ha vuelto un factor de barrera, los profesores incluso en ese curso que llevaba de inclusiones, de integración cultural, el planteamiento que pesaba mucho era esos “Profesores nos tienen embalados (Grupo Focal de Discusión maestros en formación mestizos).

Es necesario agregar, que no solo la “incapacidad pedagógica” actúa como agente para establecer barreras a la diversidad en la escuela y la educación, sino que ésta hace parte de un engranaje que hunde sus raíces en las políticas sociales, culturales, políticas y económicas, para este caso educativas que construyen un lugar para las diversidades humanas y su concreción en los discursos, relaciones y prácticas escolares. Es decir, hay una relación entre la inversión económica y compromiso político del Estado y los discursos y prácticas pedagógicas de los maestros y maestras. De esta misma manera, a través del Ministerio de

Educación, Universidades, Escuelas Normales Superiores y secretarías de educación, se compromete el desarrollo de investigaciones, elaboración de material didáctico, formación profesional docente, difusión de experiencias, implementación de programas, acciones; vinculados con la afrodescendencia; según éstas se afirman las posibilidades para abrir la escuela a las diversidades humanas.

En este orden de ideas, se evidencia “una gran falencia aquí de la Facultad de Educación, [...] los docentes de aquí, de Medellín, no están formados para afrontar la diversidad en la ruralidad, o en los núcleos culturales, regionales. Llámese el pacífico, llámese Urabá, llámese Magdalena Medio, Bajo Cauca; les parece un mundo extraño” (Entrevista a docente universitario). Por consiguiente, hay un contrasentido en la formación de maestros, puesto que históricamente la diversidad ha sido constitutiva de la nacionalidad colombiana, además en la actualidad ésta es ratificada en la carta magna y la ley general de educación. Se continúa formando para los “límites de la pedagogía” o la “incapacidad pedagógica”, es decir las múltiples culturas, el sexo, género, la discapacidad, escapan a la capacidad pedagógica y didáctica de los maestros. Es más, se invalida toda acción que implica re-pensarse como docente. Se congela la criticidad, la capacidad de análisis y contextualización de la enseñanza y los procesos de aprendizajes, cuando “la primera responsabilidad del docente es someter su práctica y su contexto escolar al escrutinio crítico, para comprender la trama oculta de intercambio de significados que constituyen la red simbólica en la que se forman los estudiantes” (Pérez Gómez, 2000, pág. 18).

Entre los límites de la pedagogía y/o la declaración de incapacidad pedagógico-racial por parte del profesorado, opera un discurso que incapacita al profesorado en formación para asumir un rol crítico y analítico ante las perspectivas de las diversidades humanas en la educación. Según esto, en los niveles iniciales de las licenciaturas los estudiantes no tienen la “madurez suficiente” ni “los elementos conceptuales”, mostrando “desconocimiento histórico”, para abordar tales

discusiones. Según este planteamiento, el lugar de abordajes epistemológicos alternativos debería ser reserva para semestres avanzados. Empero, tal reserva no es lo suficientemente explícita en los semestres avanzados en pregrado, aunque un poco más concretas en postgrados. Sin embargo, es necesario rastrear las dialécticas entre la formación posgradual y la formación en pregrado desde las orillas de la afrodescendencia, la diversidad étnica, lingüística, y cultural en clave de la educación y la pedagogía.

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

1.1.1 La igualdad desenfrenada

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

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

La vía de la igualdad biologicista, la igualdad desenfrenada en la escuela y la educación, pretende la estandarización, homogenismo, y la igualdad. La escuela asume un comportamiento de fábrica, “sacar”, “producir” cientos de cantidad de un producto con un mismo sabor, color y presentación. Entonces, se renuncia a la identidad, subjetividad, individualidad, de las personas y se comprometen por ende, los procesos de aprendizajes, enseñanza y la evaluación de los mismos. En este orden de ideas, la escuela es una manufactura. El curriculum y plan de estudios, son un conjunto de máquinas con moldes y el profesorado se convierte en operario para el molde perfecto; formar estudiantes con pensamientos, capacidades, desarrollos intelectuales, niveles de aprendizajes, intereses, vocaciones, presentaciones, lenguajes, entre otros, “iguales”.

De alguna manera una estrategia de lo que hoy podría llamar una discriminación negativa en términos de la igualdad o una estrategia de la igualdad por lo negativo, es decir todos somos iguales por tanto no hagamos visible nada, no hagamos acciones positivas, no es un no de principio, sino que es un no de esta idea de la escuela de como la homogeneidad e igualdad resuelve todos los problemas (Entrevista a docente universitario).

Sin embargo, hay discursos y prácticas en los maestros que confrontan la vía de la igualdad en la educación y la escuela, particularmente en la formación de maestros y maestras. De esta manera, ha ido desintoxicando y descongelando la pedagogía para dar lugar a las diversidades, por tanto a otros campos epistémicos que permitan dinamizar y resituar la pedagogía y la didáctica; según el futuro profesorado, renunciar a la ideología biologicista y al posicionamiento de un discurso centrado en el pensamiento en la cultura. Además, se genera un campo de fuerzas en las cuales intervienen las representaciones sociales del profesorado en formación en torno a las diversidades, esencialmente la afrodescendencia; las

construcciones y abordajes de la pedagogía tradicional, y el agenciamiento desde otras orillas pedagógicas, no occidentales, que repiensen la escuela, los procesos de enseñanza y aprendizaje, y las relaciones que se entretengan en ella.

“Es importante considerar la diversidad y la pluri-pertenencia como una riqueza. La educación para una sociedad plural no sólo es una barrera contra la violencia, sino también un principio activo de enriquecimiento cultural y cívico de las sociedades contemporáneas” (Abdallah-Pretceille, 2001, pág. 57). Tales alternativas de la pedagogía conllevan al profesorado en formación a volver sobre sus discursos y encontrar en su quehacer pedagógico las subjetividades que interactúan en el aula. En este orden de ideas, debe hacerse un explícito en la formación de maestros y maestras. Esto se evidencia cuando los docentes manifiestan:

Allí he tenido en particular dos trabajos relacionados con lo afro, incluso como con un video, pero asociado, ha sido hecho por mujeres y en particular con su condición de mujer afro, que incluso, ellos produjeron un material comunicativo como con la idea de que esta reflexión no se quede como un trabajo para el profe, sino un material donde ellos puedan pensarse en cómo pueden trabajar este material allá. Allí produjeron un video, curiosamente, me llamo mucho la atención, es un trabajo que hace una chica de Urabá, de Apartadó, pues se reconoce afro, pero que, ah bueno, lo hace con un grupo de estudiantes mestizos, algo importante, y se generó la discusión alrededor de eso, igualmente hay tensiones y todo el asunto, pero yo sí creo que hay que hacerlo explícito, y creo que es lo que nos ha faltado en la formación de maestros, hay que hacerlo explícito. “lo que no se nombra no existe (Entrevista a docente universitario).

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

personas afrodescendientes, el activismo y dinamismo pasan al lugar de los maestros y maestras en formación, y desaparece el rol del maestro. La afrodescendencia una pelota caliente en la formación pedagógica y didáctica de los maestros y maestras.

Ésta se configura como un implícito en la pedagogía, la didáctica y en la formación disciplinar de las y los maestros. Un abstracto pedagógico, que se consolida como representaciones sociales sobre afrodescendencia en el discurso y práctica pedagógica del profesorado, pues la afrodescendencia no hace parte de los selectos pedagógicos. Es decir, la africanidad no encuentra un lugar relevante entre los aspectos culturales, sociales, económicos, políticos, científicos, académicos, históricos, que se dinamizan a través del curriculum, planes de estudio, las políticas y la cultura escolar. En definitiva, se consolida un proyecto social, económico, político y cultural en el cual se evidencia una radical exclusión de la afrodescendencia. En palabras de Apple (1996) “la consecuencia de una legitimidad exclusiva a tal sistema de cultura mediante su incorporación al curriculum oficial centralizado crea una situación en la que los marcadores del “gusto” se convierten en marcadores de personas. La escuela y *el proceso formativo del profesorado*, se convierte en escuela y *formación de clase*”, *etnización y racialización* (Pág 48)³⁹.

De acuerdo al discurso de los maestros y maestras, la afrodescendencia no plantea retos y resistencias únicamente. Este campo de fuerzas se complejizan cuando intervienen otros factores sociales, que paradójicamente se entremezclan con la afrodescendencia. Tal es el caso del desplazamiento forzado por actores armados y el conflicto socio-político del país. El gran desafío es hacer de la didáctica y la pedagogía dispositivos para enfrentar la discriminación y el racismo, sobre todo, facilitar desde el quehacer pedagógico lugares para las culturas, cosmovisiones, etnicidades, identidades, formas de aprendizajes, que convergen

³⁹ Los apartes en cursivas son mías.

en el aula y en la institución educativa. En este sentido, surge un reto de mayor complejidad para la escuela y la educación, puesto que se mezcla la condición étnica y una condición social, y se agudiza los procesos de discriminación, racismo y racialización en la escuela.

Hoy tenemos el tema de convivencia ciudadana aquí (Corporación Región) y hay un componente muy fuerte de conflicto escolar, racista, de género, ¿cierto? de sexo, de origen, pues; es decir, y el desplazamiento forzado ha generado muchas más tensiones en ese sentido, porque además es desplazado; pues porque para muchos la presencia de estudiantes afro en Medellín tiene que ver con el desplazado o venir (Entrevista a docente universitario).

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

La mono-cultura en la formación, puede ser entendida como el imperialismo cultural en la formación pedagógica y didáctica del maestro. A través de esta

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

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

De acuerdo al pensamiento de algunos futuros maestros y maestras, hay la necesidad de incorporar la afrodescendencia y la diversidad en la escuela, puesto que es constitutiva de la nacionalidad, más cuando nos amparamos en el marco de un Estado social de derecho, pluriétnico y multicultural. Asimismo, es necesario transformar el imaginario y el discurso de la lástima y la victimización en torno a las personas de ascendencia africana; tanto de docentes, estudiantes como a partir de la reconstrucción y construcción de textos escolares, organización, políticas y culturas escolares dialógicas con la afrodescendencia.

A mi me parece que es un tema prácticamente obligado, porque estamos en Colombia constitucionalmente multiétnico, y nosotros nos hemos formado a partir de razas; indígenas, hispanos, y afro descendiente, entonces ¿por qué no hablar de eso? Los indígenas pero atribuyéndoles cuestiones muy tribales, y a los negros pues como lo malo, como somos lo malo, y que pesar, siempre son las víctimas, entonces más bien como cambiar eso, y en el aula mostrar actitudes positivas y que podemos hacer entre todos para de verdad construir un estado pluriétnico (Grupo Focal de Discusión con maestros en formación mestizos).

1.1.2 Maestro, identidad y lenguaje make-up

Las representaciones sociales encuentran en el lenguaje su mejor forma de modelar. Sin embargo, se encuentra una estructura profunda de las representaciones sociales, que aunque evidencia una perspectiva, desde el lenguaje, “positiva” hacia la afrodescendencia, en la estructura mental, ideología y discursiva profunda de las personas, tal percepción sea totalmente contraria. En este sentido, el cambio en el vocabulario de las personas, no implica *per se* una transformación en la mentalidad o de prácticas. Para el caso de la inclusión de la afrodescendencia, se plantea como el cambio en el lenguaje, pero no cambio en el discurso. Es decir, se incorporan nuevos morfemas, pero que no transforman las representaciones sociales de las y los sujetos. En este sentido, se marca una acomodación del lenguaje y un fortalecimiento en la mentalidad excluyente y racializadora. Pues, tal acomodación muestra formas más radicales de la

exclusión y la racialización, puesto que se hacen mucho más difíciles de rastrear, develar y comprender, por tanto, más difíciles de transformar. La acomodación en definitivas, produce una resistencia al cambio y re-equipamiento para la continuidad del discurso hegemónico y racializado.

Es una cosa que yo he trabajado desde la inclusión y es como nosotros nos habituamos a los cambios de términos, pero no necesariamente implica cambios de mentalidad o de prácticas [...] lo de la etnización me parece mucho más peligroso, en términos de que se volvió un discurso institucional estatal, entonces ya todos terminamos siendo etnoeducadores, terminamos dando cátedra de estudios afro colombianos; pero cuando llegan los niños negros a las escuelas, fue un problema ni el hijumadre, porque nadie sabía como resolverlo, porque el niño se tiene que adaptar (Entrevista a docente afrocolombiano).

Las prácticas y discursos pedagógicos que incorporan la afrodescendencia en la formación de maestros y maestras se perciben como estrategias y alternativas emergentes en la educación, innovadoras y transformadoras para las y los maestros en formación. Empero tal novedad parece no soportar la estructura profunda de las representaciones sociales. Esto permite plantear que tanto en las prácticas pedagógicas y la idea de la afrodescendencia como novedad en la educación y la pedagogía, son trastocadas por una estructura profunda de las representaciones sociales. *La estructura de la acomodación del lenguaje y la continuidad del discurso.* De esta manera, se logra mostrar que en el campo de la formación del maestro, las y los estudiantes tienden a responder a las cuestiones netamente descriptivas de realidades en torno a la afrodescendencia. No hay un pensamiento autocrítico y analítico que permita repensarse y mirar hacia adentro, sino que se sitúa este conocimiento como sentido común, “*todos lo sabemos*”, pero se evade la posibilidad formativa de pensar en las estrategias desde la escuela, la pedagogía y la didáctica para transformar tal realidad escolar y social. *El sentido común tirano*, reconoce la realidad y la oculta. El sujeto se acomoda.

Desde otro punto de vista, el pensamiento maestro de cara a la diversidad en el proceso de formación de maestros y maestras, se porta como una identidad-

make-up en los maestros, donde prima el arte del decir bien, el maquillaje del lenguaje y no la transformación discursiva y del quehacer pedagógico. En este sentido, en el caso de la expresión "*invertir en el Chocó es como echarle perfume a un bollo*" se plantea que "*la persona pudo decirlo de otra forma*". Es decir, se legitima una idea que es deshumanizante, comparar un pueblo unas personas con las heces fecales; y se sitúa un discurso sobre la corrupción como algo inherente a la región y a las personas de esta región.

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

Yo pienso que eso es muy personal, pero hay también se vería como exclusión, porque yo no le veo nada de malo a decirle negro, negrito, pues ven; igual uno no le dice gordo, pues ¿por qué?, sino que digamos en lo que hemos crecido, uno no está acostumbrado a que le digan “blanco”, pero no se va a ofender porque le digan así. Yo tengo un amigo muy cercano que él es negro, él dice “a mi me da rabia que me digan afro”, porque eso es como “yo soy de otra raza, yo soy de afuera, a mi dígame negro, yo soy negro y estoy orgulloso de eso (Grupo Focal de Discusión con maestros en formación mestizos).

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

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

En la actualidad, aunque se advierta un “reconocimiento”, se evidencia una reconfigurada forma de exclusión y continuidad del discurso racializante y melanino-centrado: los lentes de la acomodación del discurso. Es decir, encontramos un “amplio” y “posicionado” lenguaje de la diversidad en los centros universitarios y la formación de maestros; concepciones “instaladas” en el sentido común de las y los sujetos escolares. Sin embargo, es el mismo lenguaje el que desnuda las relaciones, discursos y prácticas pedagógicas; en el sentido en que “en eso (refiriéndose a la afrodescendencia en la escuela) lo que nos encontramos básicamente es que en el campo educativo la relación con la etnia y sobre todo lo que significa en términos de discriminación, o de inclusión, o de participación, o de

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

Las significaciones y complejidades que instituye la afrodescendencia como campo epistemológico, cultural, político, económico y social en la escuela constituyen grandes desafíos para la escuela y la educación en la sociedad multicultural, plurilingüe y pluriétnica. Este reto consiste en desbordar los discursos en torno a la diversidad en la educación, los cuales plantean deben derivar en la transformación de las concepciones del conocimiento, la pedagogía y la didáctica en la escuela. En este orden de ideas, la afrodescendencia complejiza la cultura y la política escolar, aunque generalmente ésta deviene en la queja pedagógico-racialista: la manera como se concibe la afrodescendencia se describe como problemática y sin opción pedagógica. Una queja que opone el ser, saber y el hacer afrodescendiente con la cultura de la escuela y la formación de las y los maestros. Por consiguiente, la afrura en la escuela no trasciende a la reflexión pedagógica de maestros y maestras en relación con su saber y quehacer. De igual modo, las relaciones y discursos de maestros y maestras con las y los sujetos afrodescendientes.

1.1.4 La afro-oralidad: la sanción en la escuela

Los procesos pedagógicos se oponen al discurso de la diversidad y las diferencias, dada la radicalidad de la formación mono-cultural. En este sentido, las orientaciones pedagógicas y didácticas tradicionales que promueven la lecto-escritura se contraponen a la herencia de la tradición oral de las comunidades de ascendencia africana en el aula de clases⁴⁰. La euro-centralidad en la perspectiva epistémica de la lecto-escritura excluye la posibilidad de disfrutar la riqueza lingüística y cultural planteada en las últimas reformas a la educación colombiana. Por consiguiente, los procesos evaluativos y el desarrollo de la lectoescritura en la escuela tienen un rasero occidental que pone en desventaja a las comunidades de pensamiento que camina en lo oral⁴¹, las comunidades de ascendencia africana. La evaluación en este sentido, ratifica el carácter excluyente, racialista, hegemónico y eurocentrado de la escuela.

Tenemos una escuela del silencio, cuando ustedes son una cultura oral. Tenemos problemas con el tema de la oralidad y la escritura [...] hay evidencias de problemas [...] en la evaluación de la lecto-escritura de los niños y niñas afro [...] Un europeo llega, estudia español y viene a la costa del Chocó y oye vallenatos, pues prácticamente no va a entender mucho (Entrevista a docente universitario).

Por consiguiente, el desafío de la diversidad y las diferencias plantean a las y los maestros la necesidad de una *translación pedagógica*⁴². Es decir, un viaje de

⁴⁰ En la propuesta de “*pedagogización de la oralidad*” señalan la falta de valoración y cultivo de la oralidad en los procesos escolares tradicionales o convencionales que se centran en la escritura (Villa & Villa, 2010).

⁴¹ La categoría “comunidades de pensamiento que camina oral” hace referencia a pueblos y sujetos de ascendencia africana e indígenas que optaron por la oralidad como estrategia libertaria y revolucionaria para potenciar sus tradiciones culturales, sociales, políticas, y económicas en contextos de la colonización, dominación, racialización y explotación. La oralidad no es un elemento natural de estas comunidades, sino una construcción social, política y cultural de las comunidades afrodescendientes.

⁴² Esta expresión es acuñada por uno de los docentes entrevistados. Decidí conceptualizarla y darle lugar en el marco de las comprensiones y análisis sobre las representaciones sociales sobre afrodescendencia en los procesos de formación de maestros y maestras, dada su significancia.

reconocimiento de otras orillas de la pedagogía y la didáctica, particularmente la interacción e incorporación de epistémias educacionales de la afrodescendencia como estrategia para la dilución de la pedagógica mono-cultural. Tal desarrollo en la formación y el pensamiento docente posibilitaría un quehacer pedagógico desbordante, por la complejidad de posibilidades para construir y acceder al conocimiento desde la diversidad humana. En este contexto, por ejemplo, es sine qua non situar discusiones sobre la oralidad de las comunidades afrodescendientes como posibilidad epistemológica en la escuela, la formación del profesorado y la universidad, para dar lugar a lenguajes, saberes, historias, prácticas y valores que confronten y complementen los lenguajes oficializados en la escuela y los procesos formativos. Las concepciones en torno al universo epistemológico afrodescendientes, encuentran en la racialización y la reproducción del estereotipo del lenguaje como dispositivo sólido para la hegemonización.

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

El llamado a la pedagogización de la oralidad “se asume en espacios escolarizados y no escolarizados, cuya preocupación es la de afirmar el pensamiento por el lugar, prácticas continuas de producción, así como las estrategias y las formas de hacer comunicable los conocimientos que respaldan la vida de los pueblos” [...] la pugna por la pedagogización hace referencia “a la posibilidad de movilizar las acciones a través de los procesos contextualizados, no se trata de una instancia funcional para la eficacia de la enseñanza-aprendizaje, o la preocupación por legitimar un objeto y un método que dé cuenta de su estatus científico. En esta apuesta, se trata de ver la pedagogía-accionada y accionadora

de los procesos políticos, culturales y situacionales, llegando a superar las concepciones de la educación y la escuela como un microespacio o microcosmos aislado de la realidad contextual” (Villa & Villa, 2010, pág. 79). Sumaría, la necesidad de situar la oralidad no como una capacidad de natura de la afrodescendencia, sino como un dispositivo complejo heterogéneo y pluridimensional que tiene un contexto histórico, social, político y cultural para su emergencia o visibilidad: los procesos de colonización y dominación. En este sentido, la oralidad es la expresión de la capacidad creativa, antisistémica, revolucionaria y decolonialista de las comunidades de ascendencia africana. Por consiguiente, es importante agenciarla desde las prácticas pedagógicas y develar sus afectaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas colombianas.

En breve, la escuela requiere de modelos y procesos pedagógicos fundamentados en la cultura propia de las comunidades. Una educación que potencie y ratifique el lugar de ciudadanos y ciudadanas constitutivos a las comunidades y pueblos de ascendencia africana, entre otras. De este mismo modo, es necesario señalar que aunque la normatividad educativa reconoce la diversidad étnica y cultural del país; en contraposición, el lugar de la afrodescendencia y de los etnoeducadores, estos sujetos políticos e históricos del saber de los pueblos afrodescendientes es aún difuso. Entonces, el reconocimiento de la diversidad étnica, lingüística y cultural debe suponer la diversificación del ser maestro, maestra y el reconocimiento formal para agenciar la educación en las comunidades en las cuales se encuentran sus vínculos identitarios y actuar en la educación en un escenario de país diverso para la formación horizontal. La educación y formación del profesorado para la interculturalidad, entendiendo esta como:

La interculturalidad marca y construye formas distintas de pensar sobre, y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad y la hegemonía geopolítica del

conocimiento. Es un paradigma de disrupción, pensando por medio de la praxis política y hacia la construcción de un mundo más justo (Walsh, 2004, pág. 339).

1.1.5 La encrucijada pedagógico-racial

Los años 90 se caracterizaron por la generación de múltiples reformas constitucionales y posteriormente educativas en América latina. Tales transformaciones dieron lugar, como convención en las constituciones, el reconocimiento de la diversidad cultural y étnica constitutiva de la americanidad⁴³ en mayor y menor proporción. La pluriétnicidad y multiculturalidad, redefinen la escuela, las formas de comprender el conocimiento y sobre todo, propone de facto una reflexión necesaria en torno a los saberes que se han venido difundiendo históricamente en la escuela colombiana respecto a los saberes y su relación con las diversidades. En Colombia, a partir de la Constitución Política de 1991, se propiciaron transformaciones en el ámbito de la normatividad educativa en relación con “ciudadanías constitutivas”, particularmente con la diversidad étnica, lingüística, religiosa y cultural de la nación. El Estado, formalmente, incorpora la diversidad étnica y cultural en el contexto escolar, desde los estudios primarios hasta la educación superior. Es el campo de apertura que instala “*un nuevo lugar*” para las “nuevas ciudadanías”, la afrodescendencia, entre otros, en la educación colombiana, que se opone a las dinámicas sociales definidas por las Constituciones Políticas precursoras.

⁴³ Héctor Alonso Moreno Parra, profesor asociado al Programa de Estudios Políticos y Resolución de Conflictos de la universidad del Valle, plantea: “en el contexto latinoamericano observamos como mediante el triunfo de sectores políticos de centro izquierda y de izquierda democrática, y de transformaciones del ordenamiento constitucional en los últimos 20 años, se ha venido reivindicando la interculturalidad, lo que ha permitido la inclusión por la vía de lo jurídico de sectores históricamente marginalizados que van configurando la idea de los Estados pluralistas, dando paso a la concreción de lo que posteriormente se denominarán los Estados multiculturales, previo reconocimiento de los diversos mundos étnico – culturales que exhiben estos países. Debido a esto encontramos leyes de reconocimiento de la multiculturalidad y la pluriétnicidad en algunos países, que desde el ejecutivo han promovido este “nuevo constitucionalismo transformador” como el caso de Bolivia y Ecuador y en alguna medida Perú, Guatemala, y en Colombia, país en el cual la Constitución de 1991 hace un claro y normativo reconocimiento del multiculturalismo (Tomado del texto: derechos diferenciados y estado multicultural en Colombia).

Empero, además de posibilitar “un lugar” a los géneros, “etnicidades”, “razas”, clases sociales en desventaja social, se advierte un rompimiento en el paradigma mono-religioso y pasa a sugerir vientos laicos a la sociedad. Estas transformaciones permearon el discurso de la escuela y marcaron el comienzo, también reconfiguración, del quebrantamiento con apuestas históricas en la educación vinculadas con la monoculturalidad y la mono-religiosidad, que a través de la educación concesionada se instalaba en sujetos y pueblos naturalmente diversos y con vertientes cosmogónicas, culturales y políticas no occidentales. De esta manera, la “laicidad” de la nueva carta magna, plantea sobre todo un rompimiento con la *iglesia-docente*⁴⁴, según el discurso de algunos docentes.

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

En este sentido, aunque el contexto escolar y las políticas educativas del país demanda de “nuevas” estrategias pedagógicas, didácticas, metodológicas,

⁴⁴ “Este modelo operó a través de la evangelización como dispositivo educador para indios y negros, y propició en el siglo XVIII la emergencia de la Iglesia-docente como un sistema de administración de estas poblaciones. Si bien, estos procesos tuvieron en cada caso, el de los indios y el de los africanos esclavizados, expresiones y estrategias diferenciadas, ambos encontraron en la Iglesia-docente su punto de articulación. Esta función educadora de la Iglesia era en realidad un modo de administración de las poblaciones, que se volvió estratégica e indispensable para el sostenimiento económico de la empresa imperial del Nuevo Mundo (Castillo & Caicedo, 2010, pág. 111).

teóricas y reflexivas en los procesos de formación de maestros y maestras que sitúen significativamente la diversidad étnica y cultural, la afrodescendencia; el profesorado muestra una tendencia a la reproducción de imaginarios y representaciones sociales sobre la “tranquilidad y frescura” del estudiantado afrodescendiente. En otras palabras, las particularidades culturales y sociales de las y los estudiantes afrodescendientes no dinamizan la instalación de dispositivos pedagógicos y formativos otros, que potencien al sujeto o actor escolar afrodescendiente; sino que se construye un rasero intelectual que subalterniza a estos sujetos en los procesos formativos de maestros y maestras. Las prácticas y discursos pedagógicos se fundamentan en la exigencia intelectual mínima, lo cual deviene en la continuidad del discurso subalternizates que crea la idea del sujeto afrodescendiente dependiente y sin lugar como maestro intelectual.

Quando yo estuve en Turbo, si era muy difícil para mí acostumbrarme. Era muy distinto. Entonces, uno ponerse a pensar, bueno, pues a ellos les gusta es de esa manera, yo como voy a hacer que sean como a mí me gusta. Allá, son muy frescos, muy tranquilos. Cosa que me gustaba, también, porque es como, acelerados como yo, que pereza! [...] entonces yo llego a Turbo, cuando voy pa’ una clase, (refiriéndose a trabajos asignados) ¿ya lo hicieron? ¿Por qué no lo hicieron? Porque no se qué, porque no se cómo, porque tales cosas, porque está muy largo, porque no se el tiempo. Entonces, hagámoslo aquí ¿Que les falta? Porque es otra cosa. El vivir con otras lentitudes. Nosotros aquí vivimos a la carrera y hay que tener en cuenta los ritmos del otro. No es necesariamente que porque es muy perezoso (directiva docente universitaria).

La subalternización del maestro afrodescendiente como sujeto escolar intelectual es trastocada por los sistemas de representación de la urbanidad, la ruralidad, antigüedad y el concepto de ser maestro/a. Me explico, la idea del maestro intelectual se encuentra vinculad con la idea de vida urbana y la vida en la ruralidad del sujeto maestro. Asimismo, ésta se integra o entrecruza con las representaciones construidas sobre el profesorado con una larga historia o experiencia de vida laboral. De esta manera, se construye una idea de maestros o maestras en función de rasgos mucho más viscerales, conformes y afectivos;

maestros y maestras entregadas a la cotidianidad de la escuela. Esta concepción no implica la construcción o trascendencia académica y el estatus de maestro intelectual. Por su parte, el maestro urbano emerge como sujeto “desafiante”, crítico y demandante académica e intelectualmente.

Yo creo que culturalmente, el contacto con los medios, el contacto con la ciudad nos hace diferente en cambio en los pueblos, nuestras compañeras, por ejemplo los estudiantes (postgrados) que viven en turbo que están todo el tiempo en su escuela normal o en su institución, son maestras preocupadas por unas cosas muy concretas. No tiene que salir a coger el bus a moverse en esta ciudad y eso es lo que hace su diferencia, la visión de mundo. Son todas tranquilas, ya llevan 20 30 años en el magisterio, entonces quieren resolver todos los problemas, mediar en todo. Son unas maestras. Diferente, por ejemplo a lo que tenemos acá que ya son más que maestros están tienen una actitud más académica más intelectual. Pues, por lo referido a la maestría [...] también con nosotros los profesores, por supuesto, ellos son mas desafiantes mas yo también se en cambio ellos son mas agradecidos con todo lo que le llevamos (Docente universitaria)

La encrucijada pedagógica-racial involucra el supra-reconocimiento. El “reconocimiento” de la indigenidad como algo axiomático. En este sentido, las prácticas pedagógicas hacen mucho más visible la sensibilidad de maestros y maestros en formación hacia la indigenidad. Se configura un “supra-reconocimiento” de “otro diferente” (el indígena) y la impetuosa anulación de la perspectiva de las personas de ascendencia africana como posibilidad de ser, estar y relacionarse con los otros y las otras. En este orden de ideas, “*el cuadro de la diferencia indígena*”, se construye a través de procesos preformados de exotización y erotización de “el otro”. Las y los sujetos indígenas se convierten casi en objetos casi de contemplación, y iconográficos de museo; pero minorizados.

Pues, creo que los indígenas tienen mucho. Pues, he visto, pero es mi percepción también muy ignorante, porque no se mucho, tienen como mas reconocimiento y como son tratados como con mas especialidad. Pues, sí como más cuidado, como mas lugar. Los afro colombianos son como iguales (Entrevista a docente universitaria).

En este orden de ideas, las relaciones, prácticas y discursos pedagógicos y sociales de los maestros y maestras universitarias están mediados por las concepciones de la diferencia o de los sujetos que la representan. Las creencias de algunos docentes en relación con los afrodescendientes y la afrodescendencia: iguales, “normales”, en relación con el “nosotros” y el reconocimiento de las comunidades indígenas como diferencia, marca las posibilidades de inclusión en la institucionalidad y la incorporación en los discursos pedagógicos en la formación de maestros y maestras. También, permite plantear las mediaciones y las caracterizaciones estipuladas por un sujeto, “el nosotros”, para otorgar reconocimiento a las diferencias, “los otros”.

Yo pienso que a diferencia de los indígenas con los afro es, por lo menos personalmente, no veo que sea como una comunidad diferente; si no que somos iguales. Sí somos como... siempre estamos juntos, siempre hemos estado; entonces no los veo como diferente. Los indígenas que viven en sus comunidades con unas culturas, diferenciaciones culturales más específicas, nosotros siempre hemos como estado juntos [...] nosotros teníamos compañeros en educación cuando estábamos haciendo la licenciatura y eso que cuando empezó todo eso, el reconocimiento los afro descendientes y el día de la afro descendencia que le daban ciertos estímulos empezaron pues como a participar en eso pero uno pues porque ya si esos afros si toda la vida ha sido normal (Entrevista a docente universitaria).

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

En este marco de ideas, la afrodescendencia no constituye una orilla epistémica notable en la formación de maestros y maestras. Desde el marco estructural epistémico institucionalizado, la afrodescendencia es un abstracto de la inclusión y la diversidad. El currículo y los planes de estudios no evidencian abiertamente aspectos vinculados con ésta. La afrodescendencia, la diversidad y la diferencia es un implícito. En el caso particular de la *Cátedra de Estudios Afrocolombianos*⁴⁵ desde el marco normativo, decreto 1122 de 1998, los estudios de las etnicidades y la diversidad se encuentran relacionadas con las áreas ciencias sociales y humanidades. Sin embargo, ésta, la C.E.A, no constituye un punto de reflexión ni siquiera en la licenciatura en ciencias sociales. Las representaciones sociales se marcan como un implícito y ausencia, que es diciente del proceso de formación de formadores de cara al proyecto de nación pluriétnica, multicultural y multilingüe.

Es que yo creo que aquí nosotros, nosotros hace mucho rato no hablamos de eso [...]Entonces, eso de hablar como de etnia o de raza nos lleva como allá al XIX, todas las posturas coloniales, digamos, que se interesaron por ese tipo de conceptos, digamos desde una posición eurocéntrica. Pero nosotros no, yo las veo lejanas. En unos conceptos bien lejanos (Entrevista a directiva docente universitaria).

De esta manera, la formación de maestros y maestras está marcada por una ausencia o sustracción epistemológica de la afrodescendencia, la hegemonización de los saberes. Por consiguiente, se instituye en la práctica y discurso pedagógico de maestros y maestras, la continuidad de la formación del maestro para la escuela racializada, racista, mono-cultural y mono-epistémica; puesto que el quehacer docente tiende a ser reproducido por las y los futuros maestros y maestras. El este “no-lugar” de la afrodescendencia en los procesos de formación de maestros y maestras invisibiliza, desvaloriza e impone una condición natural de irrelevancia de los saberes, las epistemes afrodescendientes, para la escuela y las ciencias.

⁴⁵ Recurriré a la sigla C.E.A ocasionalmente, en adelante.

La institución escolar se organiza primordialmente en torno a la producción del conocimiento y significados. A través de sus órdenes instrumentales (reglas y organización burocrática) y expresivas (rituales, etc), la escuela genera y regenera representaciones del mundo social. En este contexto, se elabora un sistema normativo de valores en el que alumnos y profesores pueden afirmarse y situarse a sí mismos en relación con los demás y con los actores sociales externos a la escuela. Que es fundamentalmente un lugar de producción y reproducción de identidades sociales. También en este sentido, la “diferencia” – definida aquí como el funcionamiento formal e informal de un conjunto de procesos de separación, inclusión, exclusión y agrupación-se inscribe en el modus operandi de la vida escolar (McCarthy, 1994, pág. 24)

En términos generales y estructurales como que uno diga que hay un plan de estudios donde aparece un programa, donde hagamos estudios de comunidades afro, no. Ni siquiera en la licenciatura en ciencias sociales, que debería estar pensando cosas al respecto. no hay nada, y yo creo que esa es una manera de invisibilizar, porque entonces es como si no fuera una cuestión que tenga relevancia, o que tenga importancia [...] Entonces, es como si se siguiera subvalorando los saberes negros; no son válidos, porque no son occidentalizados, no tienen trayectoria ni historia hegemónica (Entrevista a docente universitario).

La diversidad, en este sentido, es un abstracto implícito pedagógico, insignificante para el saber y que hacer pedagógico del profesorado y profesorado en formación. El abstraccionismo de la formación respecto a la afrodescendencia y la diversidad, prefigura el fortalecimiento y continuidad de representaciones sociales descendentes, racializadas de la afrra en el futuro cuerpo docente. Por consiguiente, en el contexto de los discursos y prácticas escolares se recrea conductas y formas de relacionamiento con la afrodescendencia; en el caso de las y los sujetos afros devienen en un “embale”. Es notable la importancia de generar apertura a los debates académicos que vinculen la formación pedagógica de las y los maestros para dar *hospitalidad* a las diversidades humanas.

Pero, siento que los licenciados que estamos formando en la facultad, que me parece que es una formación muy teórica y muy poco práctica no tienen idea de eso y no les interesa mucho. Ellos manifiestan mucho... A profesores y profesoras ya en ejercicio decir “Que embale con estos niños negritos a toda hora quieren estar bailando y gritando.”

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

1.1.5 La transitoriedad y la fugacidad de la transversalidad

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

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

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

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

En el discurso oficial de la formación pedagógica de las y los estudiantes de las licenciaturas aparece una línea en el marco del componente común de pedagogía, que vincula temáticas relacionadas con la diversidad étnica y cultural, por consiguiente, esto supone un lugar para la afrodescendencia para la didáctica y la pedagogía y/o en el quehacer pedagógico del profesorado; sin embargo, no es claro el sujeto, tiempo y el espacio de este discurso y práctica. De esta manera, se deja entrever, de un lado, *el supuesto o transfuguismo* de la transversalidad y de otro la "autonomía" del maestro condensados en “*una deuda, promesa-ideal del deber ser y hacer*” y la ubicuidad del campo epistémico de los estudios afrodescendientes en la formación pedagógica de las y los futuros maestros.

Es decir, nosotros tenemos un departamento de pedagogía que oferta a todos las licenciaturas unos cursos; eso se llama el componente común de formación de maestros (Componente común de pedagogía) [...] Uno de ese componente común tiene cuatro referentes de formación [...] Uno de los 4 referentes de formación es el de diversidad e interculturalidad y allí por obvias razones se debería trabajar en todos los cursos temas que tengan que ver con la diversidad en tanto genero, sexual, étnico, cultural, discapacidad, capacidad y todo lo demás. Entonces digamos que esta segunda línea que estoy

intentando como dibujar tiene que ver con lo curricular. Y como aparecen temas de lo afro como objetos de enseñanza o como ejes problematizadores en la formación de maestros que es muy importante (Entrevista a docente universitario).

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

Las prácticas pedagógicas de las y los maestros en relación con la afrodescendencia, ha permitido plantear en el campo de la pedagogía y la didácticas preguntas fundamentales para la construcción de un sistema o *sistemas educativos horizontales*. Emergen entonces, preguntas por la subjetividad del maestro, la diversidad lingüística, los métodos de enseñanza y aprendizaje, y la idea de repensar los modelos hasta el momento empleados por la escuela. De igual manera, aparece la pregunta por esos otros lenguajes que, constituyentes de la nacionalidad, entrarían a jugar desde los campos de la pedagogía, la didáctica, procesos de aprendizaje y la enseñanza en las escuelas y la educación colombiana.

Genera también discusiones muy importantes sobre ese ser maestro como ciudadano y como la subjetividad. Pero por otro lado también existían debates muy interesantes sobre ¿Cómo se enseña? ¿Qué se tiene que enseñar? ¿Entonces en una comunidad hay que enseñar distinto? ¿Hay que enseñar en la lengua de ellos? Como se van a aislar? O sea eran discusiones digamos más bien didácticas, más allá de las discusiones socio-culturales generales que eran muy fructíferas y que fortalecían mucho esos perfiles de formación en el

caso concreto de especial pero también en las otras licenciaturas (Entrevista a docente universitario).

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

El marco normativo del reconocimiento de la diversidad constitutiva de la nacionalidad colombiana propicia escenarios en la formación del profesorado que contestan y fisuran el unísono del saber y la *monocultura del saber y del rigor*. La agenda política de maestros y maestras determina la contestación o la acomodación. En algunos casos, la contestación a partir del discurso pedagógico de las diversidades se encuentra vinculada a lo humanístico. En este sentido, hablar de formación de maestros y de la educación superior es referirse a “la formación superior para lo superior. Y construir con los muchachos el asunto de lo superior y ese asunto de lo superior es lo humanístico. Ese asunto de lo superior en donde todo lo otro juega y ordena esa formación de la persona” (Entrevista a docente universitaria afrocolombiana). En la guía humanística de la formación de maestros y maestras, según esto, se vincula la idea del “otro” y/o “lo otro”.

En este orden, el quehacer pedagógico de los mencionados maestros y maestras abre la herida de contestación. Es decir, las agendas ocultas del profesorado respecto a su etnicidad y las apuestas por explicitar la diversidad en la formación de maestros y maestras, inician a tomar cuerpo en el curriculum y las prácticas pedagógicas, aun inconsistentes y diluidas. “Hay tres profes afros, han hecho visible o han buscado hacer visible el tema pero creo no tienen suficiente eco” (Entrevista a docente universitario). En la consolidación de los programas y/o seminarios se evidencian intereses, agendas propias, subjetividades. En su momento, este sentido de la micropolítica en la formación de maestros y maestras, sitúa la afrodescendencia y/o diluye esta como posibilidad de la pluralidad epistémica.

Hay conmigo dos profesores negros. El profesor Pedro y yo, y ambos dijimos: bueno, aquí falta el maestro en estos contextos diversidad [...] yo dije no, escíbamele ahí cultural; porque estábamos hablando del maestro como sujeto político, como sujeto social [...] mi intención era que se colocara, contextos de diversidad cierto. Yo quería que ahí apareciera la diversidad étnica, pero no se pensaba o se sostenía que estaba inmerso, que estaba implícito. Al menos logramos que se colocara lo cultural (Entrevista a docente universitaria afrocolombiana).

Por consiguiente, el lugar epistemológico de la afrodescendencia en la formación de maestros y maestras debe ser situado en un contexto micro-político y macro-político. En el primer contexto, intervienen intereses, subjetividades y agendas propias de distinto orden de los sujetos escolares: directivos docentes, maestros/as, estudiantes, movimientos étnicos y sociales. En segundo lugar, el contexto social, político, económico y cultural en el cual esta inmersa la institución de educación superior, establece formas de ordenar y organizar el saber y la institucionalidad. En este sentido, el profesorado afrodescendiente contesta a la mono-cultura y el unísono del saber en la formación del maestro.

Yo le muestro a los muchachos y les digo ¿porque estoy poniendo ahí esas historias que no se cuentan? porque están invisibilizados por la historias. No las historias de los maestros que digamos caen en el fenotipo de la generalidad; entonces, son maestros blancos, que son héroes, que han hecho de todo, que han construido conocimiento, que han generado saber. Pero esos maestros negros que están invisibilizados y yo aprovecho mi espacio y los pongo ahí (Entrevista a docente universitaria afrocolombiana).

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

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

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

desborde de los moldes coloniales y a la practica acrítica y falta de conciencia sobre su propia labor como reproductor de representaciones y órdenes sociales, culturales, políticos y económicos.

¿Por qué en algunas carreras, medicina, antropología, educación? No se enseñan otros saberes con el carácter de validez de estos otros saberes; nosotros no aprendemos prácticas pedagógicas de las comunidades indígenas o negras, no, nosotros aprendemos historia de la pedagogía de los historiadores europeos, y luego entonces la adaptamos; para poder civilizar a estos negros, e indios que están muy salvajes; entonces desde ahí mismo las prácticas siguen siendo colonizadoras; que nosotros las disfrazamos, lo que decíamos ahora, los eufemismos, las palabras; pero ahí no hay cambios realmente sustanciales (Entrevista a docente universitario afrocolombiano).

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

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

Tal intencionalidad en el discurso de los maestros da lugar al punto de contestación o punto de posibilidad, el cual a su vez genera la posibilidad de una formación horizontal. Es decir, una educación en, desde y para las diversidades humanas. Por consiguiente, se consolidan espacios de formación del profesorado

que propenden por desnudar los prejuicios y discriminaciones, que no se reducen a la eventualidad. Es decir, la práctica y el discurso del punto de contestación permiten ir más allá de la contingencia para convertirse en un músculo curricular incorporado en el ser y posteriormente en currículo y práctica pedagógica.

Toca parar la clase y toca replantear el programa. Yo sé que todos cargamos prejuicios y todos, por eso te digo que hay que hacer un trabajo pedagógico no solamente cuando aparecen exclusiones de ese tipo, que pues efectivamente muy difícil decir que no eso es racismo, pero creo que también hay que indagar y hay que trabajar en el que está velado, en el racismo que está velado que forma parte por lo que conocemos está por el lado de los chistes, por el lado de los lugares que te dan, por ejemplo, en los equipos de trabajo el lugar que te dan, ¿cierto? (Entrevista a docente universitario).

Las representaciones sociales que generan el punto de la contestación y/o reconocimiento camaleónico, tienen que ver con los imaginarios, las experiencias, prácticas, discursos y relaciones que se establecen con la afrodescendencia desde los círculos familiares. La familia marca las formas como las y los sujetos representan la afrodescendencia. En este sentido, las experiencias familiares y la familia se constituyen en agenciadores del punto de contestación o el punto de posibilidad en la formación de los maestros; por consiguiente, en el escenario de la escuela y la sociedad. Estas experiencias marcan la identidad del profesorado:

Yo escuché una vez una expresión muy bacana, decía, se autodenominaba ella “la blanca más negra”, y me gustó mucho porque desde muy chiquito, mi abuela que era medio callejera, he tenido como 3 o 4 primos morenitos, y cuando uno es chiquito dice “es un negro”, entonces yo me crié con ellos, y en el colegio era lo mismo, yo era como el punto blanco, como la mancha con los que yo mantenía todos eran morenitos, y yo me fui metiendo mucho en esa cultura de lo afro descendiente, entonces los primos, los tambores, mis ídolos la mayoría son afro descendientes, afro americanos, y me ha gustado mucho lo que tiene que ver con la afro descendencia desde muy chiquito. Podría ser un blanco negro (Grupo Focal de Discusión con maestros en formación mestizos).

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

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

La idea del mestizaje fácilmente se ancla en las personas nacidas de relaciones interétnicas, como se ha evidenciado. Aunque, elementos fenotípicos pueden mostrar la pertenencia a las culturas afrodescendientes, resulta más fácil adentrarse en la idea del mestizo. El camuflaje étnico. Pero, tal proceso de camuflaje, se expresa también como forma de reproducción de estereotipia, en una renuncia por algunos rasgos afro-descendientes y el ocultamiento y encubrimiento de las propias discriminaciones y racismos. Se evoca a la familia afrodescendiente y a las amistades afrodescendientes para escapar de ser relacionado como racista o discriminador; y se finaliza, apelando a la idea de la familia multicultural y diversa, como una explicación de porque “no soy racista”. En este sentido, “entonces yo digo en mí hay un negro, pero no sé”, se evidencia que tal identidad no sitúa en el sujeto la afrodescendencia, hay una deslocalización del ser. También, se refuerzan estereotipias ancladas en el sujeto maestro:

Yo físicamente, si, clarita. Pero yo soy mitad negra, y mitad blanca por mis padres, son, mi padre es negro y mi madre es blanca. Luego mi mamá se volvió a casar también con un negro, y mi hermanita salió blanca; y yo quedé antojada de la hermanita negra. Y la

gente cuando conoce mi papá se quedan aterrados, “pero es que usted no tiene nada de su papá”, “¿cómo que no?”, ya me quedaba como la duda porque mi papá y mi mamá se casaron a los 9 meses se separaron, o sea nació yo y chao, y yo “eh, voy a averiguar haber si yo no soy hija de mi papá”, y mis abuelos también tengo un abuelo negro, negro horrible. Digo negro horrible porque digo “yo por qué no nació así”, o por lo menos un poquito más morenita. Nada, es que no tengo rasgos de la nariz, de la boca, de la nalga; nada. Y ellos son las palmas blancas, y tengo también abuelos blancos “ojiazules”, y en mi familia hay pelirrojos, pecosos. Y yo quería haber salido pelirroja, pecosa, pero no, yo salí como tan normalita, pues sí, y siempre desde muy pequeñita mis mejores amigas siempre eran morenas, siempre mi mejor amiga, la primera comunión con una niña, la compañerita era morena; y ¿quién es ella?, mi mejor amiga, y siempre. Entonces yo digo que en mi hay un negro, pues no se (Grupo Focal de Discusión con maestros en formación mestizos).

Desde otro punto de vista, es importante anotar que tal punto de contestación no siempre se desborda desde la horizontalidad en la formación. De esta manera, se evidencian en el actuar pedagógico del profesorado, algunos puntos críticos de posibilidad que son contestatarios y contingentes, amparados bajo la fugacidad de la transversalidad. Es decir, para un grupo del profesorado las temáticas en torno a la afrodescendencia tienen relevancia solo ante la contingencia, pero no constituye una epistemológica central del curriculum. Sin embargo, aunque el departamento de pedagogía cuenta con un “componente común de pedagogía, integrado por varios seminarios comunes a todas las licenciaturas; y sustenta una línea sobre interculturalidad, la incorporación de la afrodescendencia es mediada por la voluntad del profesorado. Aquí se entremezclan la libre cátedra y la autonomía, la fugacidad de lo “transversal”.

Pero desde el punto de vista transversal si se aborda, y eso es un esfuerzo que ha querido hacer el componente común desde el departamento de pedagogía es coger la línea de interculturalidad, como una línea transversal que toque los diferentes cursos, que aborden en la formación pedagógica y que a nivel de lo curricular. se inserte pues estos temas que tengan que ver con la interculturalidad, con los temas étnicos. Que obviamente hay que decirlo, unos lo toman más fuerte que otros, ¿cierto?, lo toman más intencionado que otros” (Entrevista a docente universitario).

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

Capítulo IV

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

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

La consolidación de la escuela en el escenario nacional plantea fuertes discursos y cuerpos ideológicos que hicieron de la escuela una institución, desde sus raíces racial-modernas, jerárquica, hegemónica, racista y discriminadora. En este sentido, “el sistema educativo es una práctica de consumo cultural que impone sentidos únicos y homogéneos que garantizan la permanencia de un status quo de las relaciones dominantes de poder dentro de un orden racial y espacial estableciendo categorías comparativas para clasificar y subalternar (León, 2005, pág, 58). De esta manera se consolidan relaciones, prácticas y discursos sociales, políticos, culturales, y económicos en relación con la afrodescendencia. Según Stuart Hall,

La formación de una cultura nacional⁴⁶ ayudó a crear estándares de alfabetismo universal, generalizó una lengua vernácula única como el medio de comunicación dominante a lo largo de toda la nación, creó una cultura homogénea y mantuvo instituciones culturales nacionales, tales como un sistema de educación nacional (2010a pág, 380-381),

“Lejos de mantenerse neutral, la cultura dominante en las escuelas se caracteriza por ordenar selectivamente y legitimar formas de lenguaje, relaciones sociales, experiencias vitales y modos de razonamiento privilegiados” (Giroux, 1997, pág 33). En el contexto colombiano, la escuela servía como agente para mantener las presuntas condiciones de “inferioridad” de unos sujetos y la mítica “superioridad” de otros: la racialización en las relaciones y en el saber. Hernández de Alba, haciendo referencia a las escuelas de donación a finales del siglo XVII, la fundación de estas escuelas excluía de forma radical la presencia de “indios”,

⁴⁶ Una cultura nacional es un discurso, una manera de construir significados que influencia y organiza tanto nuestras acciones como la concepción de nosotros mismos. Las culturas nacionales construyen identidades a través de producir significados sobre “la nación” que podemos identificar; éstos están contenidos en las historias que se cuentan sobre ella, las memorias que conectan su presente con su pasado, y las imágenes que de ella se construyen (Hall, 2010, pág, 381).

“negros”, “mulatos” y “Zambos”. Por consiguiente, las escuelas de donación fueron creadas sólo para los hijos de los españoles pobres que habitaban las ciudades y villas. Según esto, “queda claramente explicito en el testamento de don Francisco Niño y Alvarado en la ciudad de Tunja, quien en 1690 señalaba:

He hallado será muy del agrado de Dios Nuestro Señor el fundar una escuela en que se enseñe a leer, escribir y contar a los pobres [...] por un religioso de la Compañía de Jesús de esta ciudad...en la cual se han de enseñar y recibir hasta un número de doscientos pobres, si los hubiere...y con condición que en la dicha escuela *no se pueden recibir indios, negros, mulatos y zambos*, porque mi ánimo deliberado y voluntad expresa es excluirlos y que solo se reciban los pobres españoles (Martínez & Silva, 1984, pág. 53).

1.1.1 Los rostros de la escuela en “blanco”

El sistema educativo y la escuela han jugado un papel determinante en las representaciones sociales en torno a la afrodescendencia y los procesos identitarios de personas de ascendencia africana. Las representaciones sociales, además de configurar imágenes y significados sobre sujetos, comunidades y pueblos, instituyen en ellos aspectos identitarios, marcan sus subjetividades. En este sentido, la escuela y la educación históricamente han agenciado el establecimiento de una pirámide social pigmentocrática, en la cual las personas de ascendencia africana ocupan el peldaño más ruin. Esto ha forzado la renuncia la identidad, vergüenza de sí mismo y su africanidad, como fórmula de escape a la "clasificación socio-racial". La maqueta socio-racial⁴⁷ articula una pirámide, relaciones y prácticas sociales, culturales y políticas, en las cuales las y los sujetos ascienden socialmente en la medida en que estén más liberados de la sangre africana.

⁴⁷ Se hace referencia a la construcción de una sociedad fundamentada en la idea de la “raza” y “la superioridad” de “lo blanco” sobre la afrodescendencia. Este posicionamiento social, político y epistémico, dinamiza relaciones y prácticas sociales racializadas, sub-alternizantes, hegemónicas, excluyentes e inferiorizantes de las diferencias.

Hay hombres negros que renuncian a su identidad. Renuncian en su identidad como negros, porque quizás tengan vergüenza de ser negros. El ser negro era estar en el último lugar de la pirámide social y ser menos negro tenía mas privilegio. Es decir, en la colonia, las personas para acceder a la educación; por ejemplo, en los colegios del Rosario de San Bartolomé de los Jesuitas, tenía que llevar un certificado de blancura (Entrevista a docente universitario afrocolombiano).

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

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

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

1.2 Pensamiento del maestro: La etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos⁴⁸.

El lugar de la afrodescendencia no es un asunto exclusivo de las instituciones formadoras de maestros y maestras, sino también de las altas gerencias del Estado colombiano: Ministerio de Educación, Secretarías de Educación, las políticas educativas; la macropolítica de la formación del profesorado. Entonces, el lugar que ocupa la Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las agendas políticas de los gobiernos nacionales, departamentales y municipales, manifiesta un vínculo con el lugar de éstas en la formación de formadores. Aunque, hay desencuentros entre los tiempos legislativos de la educación y las prácticas pedagógicas. Sin embargo, los escenarios de posibilidad de la afrodescendencia en la universidad y la escuela responden, además, a procesos

⁴⁸ Emplearemos el término Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Estudios Afrocolombianos y Estudios Afrodescendientes, puesto que no estoy anclado en el decreto norma 1122 de 1998 sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, sino además, en la vía de el marco epistémico de los Estudios Afrocolombianos.

micropolíticos; es decir, intereses, apuestas políticas, habilidades y agendas de los sujetos que integran la comunidad universitaria. En este sentido, las *agendas ocultas* del profesorado y el estudiantado les configuran como agentes de contestación o acomodación en relación con las prácticas y discursos pedagógicos bajo la perspectiva etnoeducativa y los estudios afrocolombianos según las representaciones sociales configuradas sobre éstas.

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

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

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

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

docente universitario).

La Etnoeducación y la Cátedra, se configuran como un proyecto pedagógico marginal en la escuela coordinado por "*el maestro ignorante*"⁴⁹. El profesorado que la asume en la escuela y en la universidad, son personas poco o no formadas en el ámbito de la afrodescendencia. Esta realidad advierte la necesidad de fortalecer y abrir programas en pregrado y postgrado orientados a la formación en perspectiva de afrodescendencia. Es de anotar, que este escenario permite la emergencia de un profesorado que aprende. El maestro que en la tarea de educar, se educa. En este sentido, el maestro Etnoeducador se describe como un aventurero que se reinventa en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, la C.E.A y la etnoeducación es un proyecto pedagógico racializado, puesto que las responsabilidades de la implementación son mediadas por la construcción social de la "raza" y "lo negro". "*Los negros para lo negro*". En este sentido, los estudios afrodescendientes, se supone, debe ser ejercida por "un negro" y se supone "él o ella" están formados para su implementación en razón de su origen y "color de piel", y se excluye el compromiso institucional y la necesidad de la formación de maestros y maestras para un quehacer pedagógico en un escenario de país pluriétnico, plurilingüe y multicultural. "Dígame, por ejemplo, estos compañeros afrodescendientes ¿a cuál se le ha ocurrido venir y montarse?, venga que nos vamos a montar una licenciatura que tome en cuenta entonces, lo ancestral, que tenga en cuenta las formas. No conozco" (Entrevista a directiva docente universitaria).

En el contexto de la formación pedagógica y disciplinar de maestros y maestras no se evidencian seminarios y/o programas en torno a los estudios afrocolombianos.

⁴⁹ Véase Ranciere, Jaques (2003). *El maestro ignorante*. Editorial Laertes. Traducción de Núria Estrach. El texto narra la aventura intelectual de Joseph Jacotot en 1818, un lector de literatura francesa en la Universidad de Lovaina. Unos estudiantes holandeses motivados a aprender francés, lo ignoraban. Jacotot, por su parte, deseaba enseñarles pero ignoraba el holandés. No existía un punto de referencia lingüístico el cual pudiera ser utilizado para él maestro enseñarles francés.

Si bien, se evidencia una sensación de apertura, un escenario de emergencia y construcción, para la concreción de seminarios en torno a los estudios afros, estos requieren de compromisos políticos y culturales institucionales consolidados. En este orden, la posibilidad de la emergencia de la afrodescendencia en la formación se plantea la necesidad de que sean planteados por las y los sujetos políticos afrocolombianos y se excluye la responsabilidad institucional. “me parece absurdo que si lo que se quiere es el reconocimiento de un grupo Social, entonces sea ese mismo grupo quien proponga” (Entrevista a directiva docente universitaria). Es fundamental la construcción de programas y seminarios de manera colaborativa, empero es importante no menguar la responsabilidad y el compromiso que debe asumir la institución formadora de formadores, pues:

Las escuelas normales superiores y las instituciones de educación superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, tendrán en cuenta experiencias, contenidos y prácticas pedagógicas relacionadas con los estudios afrocolombianos, en el momento de elaborar los correspondientes currículos y planes de estudio, atendiendo los requisitos de creación y funcionamiento de sus respectivos programas académicos de formación de docentes (Art. 9, Decreto 1122 de 1998).

Desde otro punto de vista, la incorporación de los estudios étnicos afrocolombianos está mediado por los requisitos normativos de la educación en donde se recurre a la obligatoriedad de implementar algunos proyectos y cátedras como: democracia, educación sexual, instrucción cívica, ambiental, afrocolombianidad. Entonces, desde los procesos de formación de maestros y maestras se impulsan estos proyectos a razón de la coacción establecida en las normas. Estos son incorporados a los currículos y planes de estudios de las licenciaturas en donde la afrodescendencia encuentra posibilidades y/o limitantes. Es en este contexto, que se abre una posibilidad de la transitoriedad y “marginalidad pedagógica” de trabajar “por la obligatoriedad de la norma” proyectos relacionados con la afrodescendencia.

Sin embargo, tenemos un curso que se llama proyectos pedagógicos en Ciencias Sociales, y como si es por norma que hay que enseñar, pues, que los colegios tienen que tener la Cátedra Afro. Es por norma que hay un proyecto de democracia, y es por norma que hay un proyecto de, lo de las elecciones, de sexualidad, entonces nosotros estamos montando, todavía no hemos empezado con el énfasis, eso será para el semestre 2013-1, donde vamos a hablar de esos proyectos en Ciencias Sociales y la posibilidad amplia que hay de trabajar estos proyectos (Entrevista a directiva docente universitaria).

1.2.2 La evasiva indígena-multiculturalista y la folklorización

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

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

La existencia de esta licenciatura de corte indigenista, contrasta con la disponibilidad de una licenciatura en etnoeducación en la Universidad Pontificia Bolivariana, en la que las apuestas por la diversidad categorial y la inclusión

epistémica de la afrodescendencia resultan posibles tanto por su concepción en diálogo con el Instituto Misionero de Antropología, IMA, como por la significativa incorporación de afrodescendientes en ella. En este contexto, se entreteje un diálogo entre las epistémias de corte indigenistas y afrodescendientes. Las conversaciones trans-epistémicas y transculturales advierten posibilidades para el posicionamiento de estudios étnicos y culturales en la universidad la colombiana.

Desde otro punto de vista, las representaciones sociales descendentes en relación con la afrodescendencia están en consonancia con los discursos frente a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y sus posibilidades epistémicas en la formación del profesorado. Entonces para algunos docentes, los propósitos de los estudios afrodescendientes se reducen a “Entonces vayan allí, entonces como él vio la cátedra afro, entonces, va a la escuela con la cátedra afro. Entonces vea, venían de África y los tiraban y entonces les echaban aceite brillante para después vender el “mulequil”, no sé quien en la larga cadena (Entrevista a directiva docente universitaria).

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

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

Las representaciones sociales pueden considerarse "un conjunto organizado de cogniciones relativas a un objeto, compartidas por los miembros de una población homogénea en relación con ese objeto" (Abric, 2001, pág, 33). De esta forma, el discurso de la "igualdad desenfrenada" y del que "todos somos" para evadir conflictos epistémicos y sociales. Así, las diferencias "siguen allí" "incluidas", pero no tienen un nombre, menos un lugar sustantivo en la política, cultura y curriculum escolar. La igualdad desenfrenada y la evasiva indígena-multiculturalista configuran un cuerpo ideológico, de ideas y discursos institucionalizado contra los estudios afrodescendientes en la formación de maestros y maestras.

Y el hecho de montar una cátedra específica dentro del currículo o del pensum llevaría a que vos tenés que ver la cátedra obligatoriamente y tenés que aprobarla ¿para qué? Para ganar tu carrera y le tenés que aprobar como ¿para que? O sea, te tienen que enseñar esos contenidos como si esos contenidos no tuvieran que hacer parte de lo que vos tenés que conocer del mundo. Entonces uno dice, una cátedra de mestizaje, una cátedra de blancos, etc. nosotros no hemos querido jugarle a eso. Porque nos parece, somos varios los que estamos allí, que apostarle a eso es apostarle a hacernos diferentes. Y nosotros si somos diferentes, ¿cierto? diferentes en cultura, no se que, pero diferentes

ante la misma normativa y diferentes ante estos maestros (Entrevista a directiva docente universitaria).

Además, se encuentran contradicciones en las representaciones sociales de maestros y directivos docentes sobre la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, la estructura organizativa de Universidad y Facultad de Educación; pues, en la formación de maestros y maestras hay unos cánones como los programas, seminarios, créditos, procesos de seguimiento y evaluación de los aprendizajes; que estudiantes y docentes deben cumplir a cabalidad para la graduación. Empero, en contraposición, algunos directivos plantean como recurso argumentativo en contra de la C.E.A, "la obligatoriedad en la formación de maestros y maestras" y se presenta como insignificante en la formación y las carreras. Adicionalmente, no se manifiesta que la estructura orgánica de la Universidad, haya decidido renunciar a la obligatoriedad y a los seminarios pre-requisitos para incidir y direccionar la formación de maestros.

En el mismo margen del obstáculo y evasiva, se encuentra la perspectiva de algunos docentes en relación con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la Etnoeducación: la folklorización⁵⁰ de la C.E.A o la Cátedra Fashion en la escuela y en el sistema educativo nacional. Los componentes de la imposibilidad para los estudios afrocolombianos en la pedagogía y la educación, obedecen a discursos "incluyentes formales" y "prácticas pedagógicas y administrativas de la educación racializadoras radicales". Así, las iniciativas alternativas de la pedagogía como seminarios y cátedras vinculadas con los estudios afrocolombianos son desechadas y canceladas por el carácter "folklorista de la etnoeducación". Sin

⁵⁰ El currículo juega un papel central en la legitimación o no de este tipo de fenómenos socialmente contruidos. De esta manera, existe una tendencia a folklorizar la diferencia, lo que conlleva otro modo de discriminación, que reduce y estigmatiza la representación identitarios. Ejemplos de lo anterior son, las dinámicas escolares en las cuales las poblaciones afrocolombianos y raizales aparecen representadas exclusivamente en situaciones como la rumba, el carnaval, o la fiesta, recortando su existencia a un solo rasgo. La reproducción de estas formas de cultura escolar poco aporta en la generación de verdaderos procesos democráticos de reconocimiento y ejercicio del derecho a la diferencia (Castillo Guzmán, 2010, pág 79).

embargo, se deja entrever la ausencia de propuestas alternativas “distintas” “no folklorizantes”, actuales y en consonancia con el siglo XXI, desde la afrodescendencia como marco epistémico. Es más, en la mirada a éste siglo, según esto, no abraza los universos de la afrodescendencia.

Aquí había un curso, que nunca se dio, se llamaba: seminario de etnoeducación y folklor, y a mi me, cuando yo conocí ese nombre, ahí fue que me nombraron a mi coordinadora, yo dije ese curso no, ¿Cómo es posible que nosotros vayamos a permitir desde una mirada del siglo XXI uno trabajar un seminario que se llame etnoeducación y folklor? (Entrevista a directiva docente universitaria).

De manera acrítica, la escuela aún desde la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos ha sido liada a expresiones dancísticas, musicales y culinarias, insistiendo en una mirada folklorista. En este sentido, prima la idea de que la etnoeducación es igual a hablar del folklor. Esto coincide con la manera como se ha venido implementando la etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos en algunas instituciones. En este día "aparecen los afrocolombianos con su folklor"⁵¹. Se clandestiniza la mirada desde la complejidad y las diversidades epistémicas de la afrodescendencia. Y menos, cuando se piensa en incorporar en la cotidianidad de la escuela otros discursos desde el pensamiento, la filosofía y las políticas de las y los afrocolombianos.

El currículo juega un papel central en la legitimación o no de este tipo de fenómenos socialmente construidos. De esta manera, existe una tendencia a folklorizar la diferencia, lo que conlleva otro modo de discriminación, que reduce y estigmatiza la representación identitarios. Ejemplos de lo anterior son, las dinámicas escolares en las cuales las poblaciones afrocolombianos y raizales aparecen representadas exclusivamente en situaciones como la rumba, el carnaval, o la fiesta, recortando su existencia a un solo rasgo. La reproducción de estas formas de cultura escolar poco aporta en la generación de verdaderos procesos democráticos de reconocimiento y ejercicio del derecho a la diferencia (Castillo Guzmán, 2010, pág 79).

⁵¹ Véase: investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela. Proyecto: dignificación de los afrodescendientes y de su cultura a través de la etnoeducación en Colombia. Alcaldía de Bogotá D.C, 2009.

En contraposición, de acuerdo con los imaginarios y discursos de algunos docentes, “la cátedra afro aparece, no como una cátedra de reivindicación de lo propio sino una cátedra que rompe esto propio y desafía a toda la comunidad pues a toda la sociedad a re-definirse sus propias raíces” (Entrevista a docente afrocolombiano). Tal afirmación permite plantear que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se superpone a las reivindicaciones históricas propias de las comunidades y pueblos de ascendencia africana; quedando por fuera de la concepción misma del quehacer escolar. Se plantea un desafío para la sociedad en general y el sistema educativo nacional para impulsar desde la escuela, la pedagogía y la didáctica la redefinición de las raíces y la identidad e identidades colombianas. En este orden de ideas, “la cátedra afrocolombiana ha permitido cambiar cierto paisaje de la cultura escolar en lo que tienen que ver con el asunto, pero todavía necesita mucho mas fortalecimiento” (Entrevista a docente universitario).

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

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

entre saber académico y el contexto social donde se construye el saber. Además, emergen como la posibilidad de conversación y diálogo intercultural en el escenario escolar. En este sentido, los estudios afrocolombianos no se enclaustran en la historicidad y cultura afrodescendiente, sino que se desbordan para posicionar el reconocimiento de las otras historias y culturas como la mestiza, indígena, rom, aunque estas no hagan parte de la comunidad educativa.

Me pareció completamente fascinante y encantadora, nosotros visitamos un colegio y entonces, ahí pues como que se trabajaba todo el tema de la cultura afro [...] la autoeducación no se trata solamente de eso si no también de poner a conversar ese tipo de educación con las otras educaciones. Y también de que los niños y niñas de esa cultura también conozcan las otras culturas (Entrevista a docente universitario afrocolombiano).

Hay algunas experiencias impulsadas desde el Grupo de Investigación DIVERSER. Sin embargo, éstas se restringen a la cualificación de maestros en ejercicio de la docencia en escuelas primarias y secundarias; también, a las comunidades de mayor presencia de ascendencia africana. Empero, llama la atención que tales reflexiones sean tan lábiles en la formación de maestros y maestras, y en ciudades como Medellín. Desde otro punto de vista, los procesos sobre Cátedra de Estudios Afrocolombianos se conciben como la posibilidad de reinventar los saberes en la escuela, dando lugar protagónico a los saberes y conocimientos ancestrales a partir de procesos de formación en investigación. El propósito de la C.E.A es desbordar la normatividad. Un proceso que vaya más allá del decreto, la punición y la obligatoriedad.

Las prácticas sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la Etnoeducación preceden la norma. Los procesos culturales y educativos a través de los cuales ha transitado la memoria, prácticas y saberes ancestrales se conciben como aportantes a la construcción del modelo etnoeducativo. En algunas comunidades de ascendencia africana⁵², las y los maestros han venido construyendo procesos

⁵² Suárez, Costa Rica, Toribio, Buenos Aires, y Caloto, Departamento del Cauca. Quibdo, Condoto, Andagoya, Bahía Solano, Río Iró, Istmina, y Juradó, Departamento del Chocó.

etno-pedagógicos previos a la expedición de la normatividad y las exigencias del Ministerio de Educación; las cuales es necesario documentar y difundir como bases teóricas, conceptuales, pedagógicas, didácticas y formativas para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el país. Estas experiencias pedagógicas aun no alcanzan suficiente visibilidad en el movimiento social afrocolombiano, como tampoco en el campo pedagógico y educativo universitario en el país.

Las y los maestros en contextos donde habita población significativa de personas de ascendencia africana han venido implementando prácticas pedagógicas en el marco de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la etnoeducación. Sin embargo, se hace necesaria una visibilización de las construcciones teóricas, metodológicas para la pedagogía y la educación que hacen maestros y maestras en estos contextos. También, se advierte la necesidad de rastrear los riesgos y peligros que enfrentan ellos por asumir estas apuestas educativas y se denuncia la necesidad de un compromiso político de las administraciones del Departamento de Antioquia y la ciudad de Medellín para con los Estudios Afrocolombianos.

¿Cómo esas comunidades vienen a proyectar lo que saben y lo que están haciendo?, ¿cómo cuentan todos esos riesgos, y peligros a los que se enfrentan para poder desarrollar esas propuestas? entonces creo ahí hay como deudas pendientes, no sólo de DIVERSER como grupo, sino de cada uno como persona, pero a demás de la administración pública del departamento (Entrevista a docente universitario afrocolombiano).

De entre los grandes retos que deben enfrentar la Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se encuentra el desarticular el entramado de las representaciones sociales ascendentes y su operatividad en las y los sujetos maestros en formación. Para ello, los estudios afrocolombianos pueden entenderse como alternativa pedagógica que avanzan hacia tal propósito, en la medida en que logren dislocar los sistemas agenciadores de las representaciones sociales descendentes sobre afrodescendencia. Por consiguiente, los procesos de

formación de formadores deben explicitar la afrodescendencia como fundamento epistémico a través de los discursos y prácticas pedagógicas. En este sentido, se hace necesaria la apertura de grupos, semilleros y líneas de investigación en la formación de pregrado y postgrado que garanticen y activen desde la investigación sesuda el soporte epistémico de seminarios y programas en estudios afrodescendientes. Finalmente, tal deconstrucción advierte abrir las puertas de la universidad y la Facultad de Educación a la conversación con las comunidades afrodescendientes. La construcción de pensum y el curriculum para una formación de maestros de manera colaborativa y en los contextos de las comunidades. Una formación cultural, social y políticamente comprometida con la construcción de nuevos lenguajes, significados, relaciones, discursos y prácticas en relación con la afrodescendencia.

En la formación de maestros, las representaciones sociales operan bajo la modalidad de expectativa por novedad y el desencanto por la función de la continuidad del discurso y las representaciones sociales descendentes. En este sentido, las temáticas y reflexiones en relación con la afrodescendencia, marcan un alto grado de expectativa en las y los maestros en formación; sin embargo, tales aperturas se encuentran con un desencanto cuando las prácticas y discursos sobre la afrodescendencia no derivan en el folklor. Ante la no continuidad del discurso reduccionista y exotizado de la afrodescendencia, se transforman los intereses de las y los estudiantes.

Quando uno plantea este tipo de temas, al principio genera mucha emoción por la novedad, por la diferencia; pero si uno no termina folklorizando mucho la imagen de lo negro, entonces dicen “es que los negros tienen las selvas, y son los que han mantenido las selvas muy bien”, entonces deja de interesarles (Entrevista a docente universitario afrocolombiano).

De igual manera, de acuerdo con los discursos de algunos maestros de ascendencia africana, las iniciativas de las comunidades de ascendencia africana respecto a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la Etnoeducación tienen

impactos bizantinos a razón de la politización y por el *melaninómetro* colonial afrodescendiente o la *melaninocracia*, efectos de la colonización africana. Es decir, la naturalización social del posicionamiento político, económico, social, y cultural de sujetos y pueblos determinado por el contenido de melanina que afecta tanto a los iconografiadores opresores, macro-poderosos y a los iconografiados oprimidos, micropoderosos. En este sentido, se excluyen personas afrodescendientes de procesos pedagógicos por ser menos negros, pero el peso que hay es de una politización aguda endógena en la afrodescendencia.

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

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

Empero, la expresión “hablar de negros”, se encuentra y/o complementa con “hablar de negros en contextos de negros”. En este sentido, los etnoeducadores son racializados. Estos tienen lugar en lugares de mayor presencia

afrocolombiana y en los otros casos fácilmente se descarta. En el caso de Medellín, la concepción sesgada de la C.E.A y la Etnoeducación, se mezcla con el ideal de ciudad blanca y/o mestiza, la cual desconoce el carácter constitutivo de la afrodescendencia y al alto porcentaje de personas de ascendencia africana de la ciudad y pospone los estudios afrocolombianos como opción pedagógica para la educación de la población medellinense.

En Medellín no se supone haber negros, entonces aquí no hay etnoeducadores. Yo te puedo decir que si hacemos un análisis además de las prácticas reales solo de las ciencias sociales en Medellín, solo de los de ciencias sociales no encontraríamos 10 que enseñen cátedras de estudios afro colombianos (Entrevista a docente universitario).

En el caso de los procesos de formación de maestros y maestras con perspectivas de Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la Etnoeducación, se entrecruzan el interés por novedad y la no continuidad del discurso, con la prolongación del discurso e imaginarios sobre la afrodescendencia. Es decir, los estudios afrocolombianos tienen lugar en la formación de maestros y mantienen el interés de los maestros en formación en la medida en que sean, tales procesos sean desarrollados desde las representaciones sociales descendentes que circunscriben la historicidad de la afrodescendencia a la “esclavitud”, “la pobreza”, “la dominación”. Los mencionados eventos históricos y condiciones sociales se naturalizan para estas etnicidades y naciones. Emerge, entonces, un discurso epistémico racializante que despoja y destierra la historicidad cimarrona y superpone la historicidad de la dominación, como una manera de dar continuidad ideológica al status quo de la discriminación racial y el racismo y el lugar marginal de la afrodescendencia en la sociedad e institucionalidad.

Entonces, todavía no hay otras ideas que le permitan a uno pensarse lo negro desde otros lados; luego pensándose, entonces ¿qué pues?, los negros todo el tiempo sometidos, entonces ¿no piensan nada?, o ¿se meten ahí más o menos por donde los dejan? Para un evento de historia de la educación donde asistí hace tiempo, construí una propuesta donde trabajé las prácticas educativas de los negros, y las negras durante la colonia; entonces lo que yo quería mostrar era como ellos y ellas, desarrollaron prácticas

que yo llamé educativas, pero en términos amplios no son prácticas escolares, para poder mantener sus saberes y subsistir frente a toda esa remitiendo que tenían (Entrevista a docente universitario afrocolombiano).

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

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

En contraposición, docentes sustentan que la “incorporación” de los estudios afrocolombianos en los procesos formativos no implica *per se* la superación de las representaciones sociales racializadas, estereotipadas, racistas y discriminadoras. Para algunos, “la inclusión” supone la dilución de las particularidades. Por consiguiente, la incorporación de los estudios afrocolombianos en la formación de maestros implica cuestionar las transformaciones curriculares, planes de estudios y las prácticas escolares, dado que fortalecen tal dilución. La afrodescendencia como marco epistemológico en la formación de maestros y maestras sugiere la indagación en torno a las formas de concebir el conocimiento, alternativas para abrir las venas de la política y la cultura universitaria, y repensar la organización de la Universidad para la inclusión sustantiva. La inclusión pensada a partir del sujeto y sus potencialidades, y comprometida con las transformaciones de éste ser en el contexto social, cultural, económico y político. La inclusión sustantiva potencia y brinda hospitalidad al sujeto, convirtiéndole en agente de transformación.

O sea, no porque haya una cátedra de afro descendencia necesariamente hay inclusión pues eso o hay respeto a la diversidad racial y étnica y eso entonces no se ahí tenemos que pensar eso no se porque es que no se que implica el problema la pregunta ¿es que implicaría pensar eso? o sea ¿que implica para la formación de maestros toda esta apertura? es como la pregunta porque que implica, ¿cambiar los planes de estudio? o ¿cambiar los fines de la formación de maestros? o ¿cambiar las practicas? cierto por que dice que a mi me gusto mucho cuando el dice eso que te decía, dice que todos los discursos de inclusión lo que han hecho es borrar la diferenciación y tampoco borrar la diferencia no bueno porque entonces hay un montón de cosas locales o particulares que se diluyen (Entrevista a docente universitario afrocolombiano).

En este mismo orden de ideas, finalmente, según lo plantean los maestros y maestras, en la actualidad hay formas o maquinas de poder mucho más sutiles para maquinar relaciones, prácticas y discursos verticales de la opresión de los pueblos de ascendencia africana. Es más, encuentran en los discursos de la “inclusión”, la “interculturalidad” y la “diversidad” reconfiguraciones para mantener

el sistema racial-modernos de las desigualdades e inequidades. “Entonces, ha estado desde hace 4 siglos y esta hoy, los mecanismos dispositivos y maquinas de poder para utilizar el lenguaje, operan de forma más sutil, de forma interiorizada incluso. Con el lenguaje, el neoliberalismo ha sabido utilizar muy bien el tema de la diversidad e interculturalidad” (Entrevista a docente universitario afrocolombiano).

1.3 Los textos escolares y medios de comunicación: aproximación al texto universitario⁵³

Las representaciones sociales en torno a la afrodescendencia se encuentran asociadas a las imágenes, discursos, imaginarios e ideologías configurados por el texto universitario. Entendiendo estos últimos como: libros, artículos de revistas, cartillas, videos, documentales, películas, líricas, revistas, periódicos, utilizados para dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación de maestros y maestras. Los textos juegan un rol central en la Universidad y ésta última en el desarrollo, configuración, reconfiguración y confrontación de las representaciones sociales sobre sujetos u objetos. En este orden de ideas, la formación de maestros y maestras abrigan múltiples debates en relación con los textos escolares, de cara a las diversidades humanas, y el rol del maestro o maestra, cuando éstos se utilizan en la escuela como dinamizadores y/o mediadores del aprendizaje.

Las representaciones sociales son “holísticas y complejas. Deben ser vistas como “teorías”, “redes de ideas”, metáforas e imágenes que incluyen emociones, actitudes y juzgamientos. Ellas están, además, insertadas en las prácticas comunicativas, tales como diálogos, debates, discursos de medios y discursos científicos (Marková, en Højjer, 2011, pág, 6).

⁵³ El presente análisis toma en consideración reflexiones y análisis realizados en el marco del seminario: Gestión y Cultura escolar, 2012-2, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

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

Asimismo, los maestros y maestras son encargados de llevar y proponer en el escenario escolar los textos. Es más, aún estos promuevan ideologías racializadas, el maestro juega un rol central en el trabajo crítico y analítico de los íconos, imágenes, discursos, imaginarios y representaciones sociales que se reproducen en cada página del texto escolar. Empero, el análisis al texto universitario sugiere una revisión particular. En este sentido, reconocer el lugar epistemológico que ocupa la producción intelectual de autores/as afrodescendientes y no afrodescendientes en torno a tal particularidad étnica en clave pedagógica y educativa. Aún en los centros de documentación y bibliotecas de la Universidad, las y los académicos afrodescendientes y su producción intelectual no constituyen referentes conceptuales, teóricos y metodológicos; tampoco, material de consulta significativo en los procesos formativos de maestros y maestras.

Me llamo mucho la atención, que sobre filosofía africana, eh, de lo cual curiosamente solo hay un libro jejeje en toda la biblioteca de la universidad (Entrevista a directivo docente universitario).

En este orden de ideas, las representaciones sociales en el contexto de la formación del profesorado se encuentran o transitan en los textos literarios, medios audiovisuales y el análisis de textos escolares empleados en la educación secundaria. La literatura constituye una de las formas como la representación social sobre objetos y personas se configura. Sin embargo, la representación social de las personas de ascendencia africana en la literatura está circunscrita al episodio de la esclavización, el sometimiento y explotación humana, y eventualmente eventos del cimarronaje en este episodio. La primera representación permanece y se recuerda con mayor facilidad, mientras que la segunda es mostrada como una excepción, un caso eventual.

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

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

Las y los sujetos, en la manera como analizan, escudriñan y viven el texto escolar, construyen las representaciones sociales en torno al objeto o sujeto. En este sentido, aunque las representaciones sociales tienen un carácter social, también cobra preponderancia el sujeto y sus construcciones socio-cognitivas, las cuales le permiten configurar significados, relaciones y discursos sobre la afrodescendencia.

Un pasaje o un capítulo seleccionado como parte de un programa o una presentación docente, puede ser cargado de representaciones sociales descendentes, marcadas por la estereotipia, la racializaciones y el prejuicio racial. Sin embargo, las elaboraciones cognitivas y el carácter crítico-analítico del sujeto pueden posicionarse significaciones opuestas a las propuestas por el texto mediador escolar.

De acuerdo a lo expresado por las y los futuros maestros y maestras; el discurso, las imágenes, ideologías, y representaciones sociales sobre la afrodescendencia están circunscritas al mundo colonial, los procesos de esclavización, el sometimiento y el folklorismo. Es decir, la historia y la cultura de las personas de ascendencia africana son dominadas por las imágenes de la danza, la música, “la alegría”, la colonización, discursos del azotamiento, la explotación, servidumbre, “esclavitud”, dominación y el sometimiento. “La escuela, a lo largo de la historia, ha sido la responsable de la generación y transmisión de ideas y prácticas racistas. Los textos o manuales escolares constituyen uno de los instrumentos para la reproducción de la dominación” (Soler Castillo, 2008, pag. 654). De allí, la necesidad de procesos formativos que escudriñen, relieven y transformen el pensamiento del profesorado, propendiendo por unas prácticas pedagógicas que trasciendan la subalternización, trivialización, folklorización, ocultamiento, y tergiversación de la afrodescendencia como campo de formación profesional; algo similar a las concepciones sobre la educación intercultural.

Algunos ironizan y hablan de una pedagogía *couscous*. Las culturas, encerradas en descripciones intemporales y estadísticas, vaciadas de su dinámica, y sometidas a una coherencia a posteriori y, a menudo, <naturalizadas>, se han quedado exangües a fuerza de generalizaciones abusivas, descontextualizaciones y anacronismos (Abdallah-Pretceille, 2001, pág 60).

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

De acuerdo con a los planteamientos del profesorado y profesorado en formación la discriminación racial, estereotipos y prejuicios raciales están relacionados en gran medida con los textos escolares como mediadores del aprendizaje en las aulas de clase en la secundaria. En el caso del profesorado en formación, "los textos escolares por lo general ilustran la imagen de los medios para representar en la historia que los negros llegaron de África. Pero se están quedando ahí, solo muestran imágenes de esclavitud, de marginación o para demostrar trajes típicos o subcultura pero termina uno el bachillerato y siempre muestran esa historia (Grupo Focal de Discusión Maestros en Formación: seminario Gestión y cultura escolar 2012-2). Los textos escolares, por tanto, no logran escudriñar la historia precolonial africana, menos auscultar el lugar histórico en los momentos de la colonización, esclavización y explotación de las y los africanos y sus

descendientes, y muestran en la actualidad una historia anquilosada, historia congelada de las y los afrodescendientes. Esto explica el vínculo directo cuando se indaga por la afrodescendencia y el vínculo directo con la “esclavitud”, “la deshumanización”, “la dominación”, y el “sometimiento”, a diferencia del discurso de la esclavización, resistencias, luchas, el apalencamiento, y las luchas por las reivindicaciones del ser afrodescendiente.

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

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

afrodescendencia algo insignificante y de pocas complejidades.

En el texto escolar, se encuentra una posibilidad de contestación para una formación horizontal y sobreponerse a meta-representación social cosificante de la afrodescendencia, la mono-representación, para de esta manera; construir una sociedad más equitativa e igualitaria basada en la horizontalidad en las relaciones entre etnicidades, culturas, ideologías, saberes, poderes. Desde otro punto de vista, es de cuestionar la “objetividad” y “subjetividad” con la cual se elabora el texto escolar, particularmente cuando se hace referencia a la afrodescendencia. Asimismo, esclarecer cual es la relación que se establece entre textos y el discurso escolar, con el poder, la relación saber-verdad y la economía, pues para el profesorado en formación es llamativa esta relación.

El discurso de “los otros” y del “reconocimiento”, según lo manifiestan futuros maestros, encubren lenguajes que son necesarios develar, puesto que estos configuran concepciones sobre “un nosotros” y “los otros”. En este sentido, se puede plantear que los textos escolares se relacionan con las construcciones de hegemonías para unos (nosotros, mestizos) y la necesidad de ser “reconocidos” en “los otros” (afrodescendientes). Empero, es el nosotros mestizo que debe “reconocer” a “los otros afrodescendientes. No opera en el caso contrario. Entonces, los textos escolares evidencian relaciones verticales y una renuncia a la horizontalidad en las relaciones humanas, culturales, étnicas, sociales.

A nosotros nos llamo mucho la atención como todos esos discursos “de los otros” y “vamos a reconocerlos”... ¿Cómo los vamos a reconocer? Pues sería muy difícil y ahí vale mucho la pena pensar que en el carácter del lenguaje y las teorías usadas se instalan concepciones sobre nosotros mismos, que legitimamos como verdad y sobre cada uno de esas culturas (Grupo Focal de Discusión Maestros en Formación: seminario Gestión y cultura escolar 2012-2).

A través de los textos escolares y universitarios no solo se distorsiona la historia de las comunidades de ascendencia africana, sino que se naturalizan los hechos

ignominiosos de la colonización y la esclavización. Tal naturalización (los españoles trajeron” y distorsión intencionada de la historia (es un hecho real, verdad). La mono-historia para la construcción de “el otro” y “los otros”. La historia moderno-racial. En el caso de la afrodescendencia, se construye un lugar que no alcanza lo periférico, sino que se presenta en forma de suprarepresentación.

Ya se trate de relaciones étnicas, inter-raciales o intergrupales, o bien de juicios sociales, no faltan los ejemplos en que la imagen, la palabra bastan para inmovilizar al otro en un status de naturaleza. Esto es lo que produce la biologización de lo social cuando transforma diferenciaciones sociales en diferencias de ser (Jodelet, 1984, pág. 485).

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

Y siempre los textos de sociales están hablando de eso [...] Digamos que los negros y los afros y en general las etnias desaparecen casi por completo del contexto y siempre se han ilustrado mas como prestigio. Eso es una problemática muy grande que tienen los textos escolares y es que uno muy pocas veces en imágenes o en los textos vea a alguien de color o sea negro totalmente. Siempre son morenitos así como oscuritos pero

no hacen.. Y es como otra cosa y es que siempre cuando a uno le cuentan una cosa en un texto sea escolar o un libro de literatura siempre las cosas están como parcializadas entonces lo que les estoy contando pero yo se los estoy hablando de lo que yo soy, de lo que yo sé, de lo que yo opino y pues pocas veces uno encuentra como una generalización. Hay una cosa que es muy mareador con los textos de sociales y es que la descripción de los departamentos se hace referencia a poblaciones indígenas que habitan y a mestizos que avisan pero no se cuenta nada más... no se cuenta su cultura, no se cuenta lo que hace, no se cuenta un montón de cosas que suceden en muchos departamentos y simplemente se dicen son mestizos o son afrodescendientes (Grupo Focal de Discusión Maestros en Formación: seminario Gestión y cultura escolar 2012-2).

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

La única parte donde uno va a ver el mestizo, al negro esclavizado es en los libros de historia pero en los otros libros yo he notado pues que se veían como iguales de hecho había una imagen muy interesante donde había una negra dándole una conferencia a un grupo de señores y todos eran blancos. O sea digamos que en los otros textos nunca es como subyugada la decisión del otro o sea de alguien que viene de otra raza sino que simplemente pues eso es aparente (Grupo Focal de Discusión Maestros en Formación: seminario Gestión y cultura escolar 2012-2).

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

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

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

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

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

Las representaciones sociales descendentes en relación con la afrodescendencia además de deshumanizar, deshistorizar, distorsionar, anquilosar y re-escribir la historia de las comunidades y pueblos de ascendencia africana, niega la historia de la población mestiza, pues la historia africana y su descendencia constituyen la historia mestiza, occidentalizada en las Américas. En este sentido, desde los procesos pedagógicos y formativos se hace necesario desentrañar la africanía del mestizaje. Es auscultar los arraigos culturales, sociales, políticos y prácticas

económicas construidas en el encuentro de los tres universos: el africano, el americano y el europeo. De este modo, las y los sujetos durante la vida escolar deconstruyen la idea de construir el mío-otro, puesto que permiten al sujeto descubrirse en la complejidad de ser: visitar las culturas, historias, saberes, prácticas que le constituyen. Además, se logra posicionar la continuidad del discurso y las prácticas pedagógicas racializantes; por consiguiente, relaciones y prácticas sociales desiguales, racistas y excluyentes en la sociedad. Por consiguiente, escudriñar la historicidad y la cultura mestiza es abrir la americanidad y confrontar la auto-representación de la superioridad de unos sujetos sobre otros. Pues el mestizo y europeo, representado bajo la ilusión de superioridad, se hacen conscientes de su constitución multicultural y compleja.

En la construcción de “el mío-otro”, hay una mediación de superioridad, la cual establece “el nosotros”, “el ostentoso superior”, como medida rasera para aprobar y/o “reconocer” “el otro”, “inferiorizado”. En este sentido, las representaciones sociales que afirman rasgos y características físicas, epistémicas, sociales, culturales, políticas, y económicas “positivas” de “los otros”, devienen de una relación directa con el “el ostentoso de la superioridad”. Entonces, representar a las mujeres de ascendencia africana, mujeres chocoanas, como “guerreras”, “echadas pa’ adelante”, es posible si y solo si se advierte que “tienen un parecido con las mujeres antioqueñas”. La construcción del “otro”, se percibe como la dificultad del ser para reconocer las diferencias y las diversidades humanas, se percibe una incapacidad para reconocer al sujeto desde su particularidad, sino desde mi preformación. Entonces, se nombra a las personas desde la colectividad y no desde su lugar como persona o sujeto, sino desde el lugar del “nosotros” y en relación con éste.

La representación de lo otro se ha dado a partir de las formas de estabilización o “narrativas de estabilización y codificación” epistemológica, política y económica. En la situación de representar a los pueblos del tercer mundo, los europeos han condicionado la producción y modelación del lenguaje y, en ese marco, los idearios políticos, epistémicos, económicos, raciales y religiosos, entre otros, no advertían sobre las problemáticas que se

escondían en lo que hoy ha sido llamado colonialidad de poder y de saber, en tanto patrón que alimenta en la contemporaneidad los lenguajes racializados de inferiorización y distanciamiento existentes entre los pueblos (Villa Amaya & Villa Amaya, 2008, pág. 9).

Las representaciones sociales son “imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos” (Jodelet, 1984, pág. 472). En este sentido, el profesorado hoy debe propender por posicionar discursos, imágenes e imaginarios en relación con la afrodescendencia desde un orden mucho más complejo, “objetivo”, y profundo. Desbordar las ideologías, discursos y representaciones sociales descendentes desde la contestación. Confrontar, criticar, analizar e incorporar representaciones sociales ascendentes, que posibilitan la horizontalidad en la educación y en la escuela, por consiguiente una sociedad más igualitaria, equitativa y plurales. Es trascender de la historia hegemónica, racializante, occidentalista, jerárquica y moderno-racial.

1.3.1 Medios de comunicación

Los medios de comunicación y las tecnologías han venido ejercitando y reinventándose como dispositivos de “educación” y construcción de ciudadanías y/o no-ciudadanías. Hoy, en los tiempos del *intercambio desapacible*: los procesos de globalización de la información, la tecnología actualízate⁵⁴ y/o tecnología desechable, las economías y el conocimiento, y sobremanera la globalización cultura, los medios de comunicación y las tecnologías ejercen gran influjo en los procesos de configuración y reorganización de las representaciones sociales, por consiguiente, la reinención de relaciones y prácticas sociales. “A pesar de este papel omnipresente de la educación, en las sociedades mediatizadas

⁵⁴ La abundancia de medios tecnológicos para la imposición de la cultura del consumo acelerado y lo desechable. Ésta configura modelos que dinamizan la radicalización de las brechas sociales y la inequidad; en este sentido, sede constantemente al fortalecimiento de las economías capitalistas, neoliberalismo, etc.

contemporáneas gran parte de la tarea de la familia, de la iglesia y de la escuela ha sido asumida por los medios masivos de comunicación como institución” (Van Dijk, 2006, pág. 236). En este sentido, las representaciones sociales sobre las culturas afros, el continente africano, las personas de esta ascendencia y/o afrodiaspóricas, la afrodescendencia, están ligadas a las imágenes y discursos que se difunden en la televisión, la radio, revistas, periódicos, mensajes publicitarios, redes sociales, buscadores. Además, las representaciones sociales sobre las culturas, la historia, los hombres y mujeres afrodescendientes tienden, también, a la “animalización”. Es decir, a través de los medios de comunicación; incluidas redes sociales y los medios electrónicos, difunden discursos e imágenes que vinculan el ser afrodescendiente y la afrodescendencia con animales, lo primitivo, la vida salvaje y las pre-culturas, personas y culturas inconclusas; recurriendo generalmente a la relación “biologicista racalista” del color de la piel de las y los afrodescendientes y “el color del animal”.

En estos días yo le decía a una familiar que está en la casa, eh estábamos viendo esa novela de ese programa de Umaña, en donde carajos esta Umaña de Caracol, y vos ves que al policía al negrito, hay uno negro y uno blanquito que trabajan en la comisaria. Al negrito le dicen golero y golero se le dice al gallinazo en la costa; entonces se asocia el negro el gallinazo al chamao porque es negro (Entrevista a directiva docente universitario).

Empero, tales representaciones sociales sobre las y los afrodescendientes se reproducen en la escuela. *“Los estudiantes empiezan a nombrar a los niños y niñas afrodescendientes al igual que en la televisión” (Entrevista a docente)*. Aquí, se confirma que las y los estudiantes de ascendencia africana, viven un bullying, en la escuela por su condición “etnico-racial”, en otras palabras se expresa la discriminación racial y se potencia el racismo en la escuela. De estas afirmaciones se puede colegir que, la salud mental de estos y estas estudiantes se encuentra en riesgo. Sin embargo, los medios de comunicación a través de la televisión, las películas, muestran un “viraje” de la representación social de la

afrodescendencia. Ahora se representan éstas personas, en el cine estadounidense sobre todo, desde la aristocracia y su mirada frente a "blancos pobres". El recreo de la representación social sobre la afrodescendencia. Desde esta perspectiva la afrodescendencia tiende a ser "puesta" en lugares de show y diversión; pero la noción de recreo tiene que ver con la agencia "subterránea", juego racial, de los medios de comunicación y sus iconificadores, que reconfiguran discursos, relaciones y practicas socioculturales y políticas que de alguna manera tienden a posicionar odios raciales, "nuevas estereotipias", y la radicalización del racismo y las discriminaciones raciales. Sobre todo, culpabiliza a las y los sujetos racializados situándolos en el lugar de victimarios. La representación social a través de los medios, en este sentido, pretende *el lavado de la culpa del racismo blanco* y agudiza la superposición desde un *juego racial*.

Las películas ahora también muestran un... hay ahora un viraje del cine norteamericano [...] Entonces, como están mostrando ahora, un cine donde familias aristocráticas afro, con todo el dinero del mundo, con todo como era la cuestión cultural, como representaban las hijas en edades de casarse a los otros, y como entonces, una segregación grandísima que impedía que cualquier mujer hija de rico afro, podía ser novia de un blanco [...] entonces, ya son los mas, los mas poderosos, cuando lo que estamos buscando es que, bueno, hombre con hombro pues, codo con codo (Entrevista a directiva docente universitaria).

La televisión, radio, las redes sociales, revistas, magazines, periódicos, grafitis y textos escolares refuerzan los regionalismos y nacionalismos y estos a su vez construyen y reconstruyen prácticas y relaciones prejuiciadas, estereotipadas, segregacionismos, racialistas, y discriminatorias radicales. "Television and popular culture are used to make the Eurocentric canon seem more relevant" (Giroux, 1993, pág. 5). En este orden de ideas, las representaciones sociales georacialistas y regionalistas se han convertido en una fuente económica para un grupo élite del país. La naturalización de las representaciones sociales, la supra-representación social de la afrodescendencia es tal que constituye una fuente efectiva de hacer capital. "Hay inclusive los prejuicios regionales, que a los medios de comunicación

les cae perfecto para hacer plata: Que la guerra de las regiones. Los paisas contra los costeños y los cachacos (Entrevista a docente universitario).

Los textos escolares en el escenario escolar son los medios de comunicación por excelencia. De acuerdo a los planteamientos de los maestros y maestras, estos dan fijeza a las supra-representaciones sociales sobre la afrodescendencia. Es decir, los discursos e imaginarios que subalternan, atomizan y deshumanizan la afrodescendencia que se reproducen en los textos escolares coinciden con aquellos difundidos a través de la televisión en películas y telenovelas. En este orden de ideas, los roles que ejercen las personas de ascendencia africana en la televisión son sobremanera roles de subalternización, serviles, “antagónicos”, extras, “danza folklórica”, dominación, ignorancia, analfabetismo. La supra-representación social de la afrodescendencia en los medios de comunicación, tiene un comportamiento similar a los procesos de la transitoriedad, fugacidad y congelación de la afrodescendencia, y fortalecen el racialismo del otrismo: la construcción del mío-otro.

Bueno, lo que hicimos fue como lo que estábamos trabajando que me pareció como interesante exponerlo. Primero, se presenta África desde un sólo punto de vista, como África esclavizada; se desconoce el resto de su historia, u omitirla es negarla [...] Entonces en éste caso las ilustraciones que estamos viendo no son solamente de los textos escolares, sino también en el cine, la radio (Grupo focal de discusión maestros y maestras en formación mestizos).

Sin embargo, el papel de los medios de comunicación no solo se reduce a la reproducción de un orden social descendente, configurado desde grandes elites. Las películas, documentales, revistas, periódicos y la radio, se han convertido en dispositivos, herramientas y estrategias pedagógicas y didácticas que juegan de agentes de representaciones sociales ascendentes. En otras palabras, agentes de los procesos y el punto de contestación de la representación que propicia escenarios de posibilidad para la formación horizontal.

Los eventos de racismo y discriminación en la formación de maestros y maestras son mediados por el cine reflexivo y la profundización en desentrañar la condición maestro en relación con los escenarios de diversidad en la escuela y el conflicto que supone la interculturalidad. Asimismo, el cine en el escenario de la formación de maestros y maestras confronta y contesta las representaciones sociales construidas por el estudiantado y profesorado respecto a la afrodescendencia. Los medios de comunicación, entonces, no solo constituyen maquinas de reproducción del racismo y las discriminaciones, sino también se convierten en herramientas pedagógicas para la contestación de las representaciones sociales de la afrodescendencia. Pues, “solo los medios de masas, ya se trate de películas, informativos, anuncios, series televisivas, noticias o editoriales en prensa, tienen la capacidad para corregir el sesgo presente en la descripción de otros pueblos y minorías según se describen en los libros de texto” (Van Dijk, 2003, pág. 289).

Hay una cosa muy importante acá y es que cuando nosotros vemos también imágenes del maestro en el cine, vemos varias películas donde hay discriminación racial, cierto, donde el maestro es intervenido, donde la clase hace discriminación a nivel sexual, a nivel racial. Entonces eso los confronta mucho a ellos, para que se de la discusión, ¿que pasa ahí en el ser humano?, en el sujeto, cierto. Pero entonces, lo discuten a nivel de la película [...] Pero yo lo diría es porque ellos están mas es en un contexto de que ellos ven esas películas ellos no saben que fue el kukluxklan no tienen, no, no todavía no tienen como esa connotación histórica de que nosotros somos descendientes pues de los africanos, que tenemos nuestras raíces negras, o sea ellos no tienen esa connotación histórica, entonces apenas empiezan a formarla, entonces sus representaciones son muy, muy de un conocimiento muy superficial (Entrevista a docente universitario).

Capítulo V

1. Escenarios de posibilidad y contestación

1.1 Escenarios de posibilidad y aperturas epistemológicas

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

Las representaciones sociales sobre la afrodescendencia desde la perspectiva macro-política de la organización, la gestión y la cultura de la universidad se superponen a los procesos de serpenteo de agenciamiento y/o las representaciones sociales ascendentes actuales, proceso micropolítico de la organización universitaria. Por consiguiente, las transformaciones sustantivas de la universidad indican dar lugar a resistencias frontales, multidimensionales y propositivas entre las y los sujetos que constituyen la institución, para de esta manera posibilitar convenciones en pro de consolidar caminos hacia la pluriversidad. Esto implica la organización y consolidación de grupos de estudios y de investigación con perspectiva afrodescendiente y organizaciones afro-estudiantiles, que conversen con el movimiento afrocolombiano en aras de articular agendas y propiciar espacios académicos institucionales; en los cuales se brinde hospitalidad a la afrodescendencia y otros lenguajes como epistemologías visibles de la formación universitaria.

La incorporación de la producción de conocimiento, significaciones y la intelectualidad afro debe sobrepasar de la formación de maestros y maestras a otros campos disciplinarios del conocimiento. Pues, la profesión docente es ejercida por profesionales de distintas áreas del conocimiento como ingenierías, sociología, abogados, contadores públicos, matemáticos y estadistas puros, filósofos, historiadores. De igual modo, es importante mencionar que la complejidad de la afrodescendencia como campo epistémico, teórico y metodológico está en construcción y en reinención. Por consiguiente, es necesario impulsar indagaciones que por un lado complejicen y profundicen en los aportes epistémicos, teóricos, metodológicos y técnicos de la afrodescendencia a las mismas y de otro lado, articulen perspectivas etnoeducativas y estudios afrocolombianos a la formación en disciplinas como la filosofía, las matemáticas, el derecho, la sociología, la estadística, la contaduría.

Esta producción intelectual relegada, invisibilizada y descontada en las escuelas y universidades como parte de la colonización y opresión sistemática de los pueblos afros, es la que ahora debe organizar y nutrir los procesos etnoeducativos y orientar, como punto de partida, el proyecto intelectual, político y ético de la interculturalidad (Interculturalidad epistémica) [...] estos procesos no pueden limitarse a las escuelas; tienen que penetrar los espacios “académicos” de la universidad más allá de la formación docente, invadiendo así los silencios e ingresando en el diálogo de pensamiento, tanto de las ciencias sociales como de otros campos disciplinares (Walsh, 2004, págs. 342-343).

Del mismo modo, los caminos hacia la pluriversidad demandan de directivos, el profesorado y los cuerpos colegiados un compromiso político, social, cultural, intelectual, académico y pedagógico con la afrodescendencia. En este orden de ideas, se hace posible configurar representaciones sociales e imaginarios sobre afrodescendencia ascendentes que promuevan prácticas, relaciones y discursos sociales horizontales, justos, pluralistas, dialogales, equitativas e igualitarias reconocedoras y valoradoras de las diferencias. Bajo esta lógica, es necesario un estudiantado, profesorado y directivos postmodernos que revise su propio

discurso, crítico y analítico frente a las formas sociales y educativas subalternizadas, promotor de conversaciones desde, con y entre voces excluidas y sobre todo un intelectual desafiante de las relaciones jerárquicas y racializantes del poder y el conocimiento.

En este mismo orden de ideas, los hallazgos y resultados de la investigación conllevan a plantear que es necesario superar el implícito, la igualdad desenfrenada, el abstraccionismo y la fugacidad de la transversalidad en los métodos y enfoques de la formación de formadores en la Facultad de Educación. Pues, estos procesos representacionales descendentes dinamizan continuidades en discursos, relaciones y prácticas racializantes y hegemónicas en el profesorado en formación, posteriormente en la escuela y finalmente naturaliza prácticas y relaciones sociales: el círculo de la racialización. Es decir, la afrodescendencia y la diversidad étnico-cultural deberían convertirse en elementos epistemológicos visibles del currículo, los discursos y prácticas pedagógicas en la formación del profesorado y dejar de ser el supuesto del lenguaje institucional⁵⁵ para incorporar procesos formativos de maestros y maestras aprendices de las diversidades humanas. El profesorado como sujetos aprendices sociales, culturales y políticos, personas que se construyen desde su ser y quehacer pedagógico en maestros de la contestación de agenciamiento *y/o anfibios culturales* en el sentido en que plantea Mockus(1994):

En contextos culturales diversos rigen sistemas de reglas diversos. "Anfibio cultural" es quien se desenvuelve solventemente en diversos contextos y al mismo tiempo posibilita una comunicación fértil entre ellos, es decir transporta fragmentos de verdad (o de moralidad) de un contexto a otro. Esa solvencia del anfibio cultural-capaz de obedecer a

⁵⁵ Visión de la Facultad de Educación: Hacia el año 2016, fortalecerá su lugar protagónico en el contexto nacional e internacional, en la investigación educativa, pedagógica y didáctica, y en la formación de maestros mediante el desarrollo de programas de educación inicial, avanzada y continua de excelencia académica, la acción permanente en los planes de mejoramiento de calidad de la educación, la incidencia en las políticas públicas en educación y la consolidación de un espacio para la diversidad, el diálogo y la formación ciudadana. Véase: <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/SedesDependencias/Educacion/B.InformacionFacultad/A.QuienesSomos>

sistemas de reglas distintos en tiempos y en contextos diversos- hace que él deba ser un "camaleón". Por otro lado, el anfibio debe tener la capacidad de generar comunicación entre los diversos medios y tradiciones con los cuales entra en contacto. El anfibio cultural tiene que entender y traducir y comunicar aunque sea fragmentariamente saberes y pautas morales (pág. 127).

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

En este mismo sentido, escudriñar desde procesos investigativos y formativos las formas de gestión y organización escolar en contextos afrodescendientes, que permitan situar formas alternativas, complejas y profundas de comprender la escuela, las otras escuelas, otras educaciones, la producción de conocimiento y los saberes en el sistema educativo colombiano. Además, adelantar acciones que estén articuladas a las reivindicaciones, identidades culturales y el fortalecimiento de políticas, culturales, sociales y económicas de las comunidades; por consiguiente, aportar a la praxis de los postulados normativos sobre la diversidad étnica y cultural, y su integración significativa a los procesos educativos del país. Empero, estas articulaciones y re-estructuraciones en la formación de maestros y maestras debe fundamentarse en procesos dialogales horizontales. Es decir, la formulación de programas y cursos deben partir de conversaciones e interacciones armónicas con las comunidades, intelectuales, activistas, consejos

comunitarios y estudiantes afrodescendientes; en las cuales no se superponga el poder institucional, sino bajo un equilibrio en las relaciones.

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

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

Finalmente, aunque las instituciones formadoras de formadores, la escuela y la universidad no son las instituciones que determinan las transformaciones sociales, políticas, culturales y económicas en perspectiva del reconocimiento y valoración de la pluriethnicidad, el plurilingüismo y la multiculturalidad, éstas juegan un rol fundamental en el tránsito de las representaciones sociales descendentes a las representaciones sociales ascendentes y su desarrollo en los planos de las relaciones y prácticas sociales en torno a la afrodescendencia. Es decir, la traslación de la sociedad mono-cultural, mono-epistémica, mono-religiosa, eurocéntrica, andino-céntrica, monolingüe y geo-racializada a la sociedad plural, trans-epistémica, diversa, plurilingüe y laica, tiene un vínculo directo con las transformaciones estructurales de los discursos escolares, las universidades, las formas de concebir y producir el conocimiento y los procesos de formación de maestros y maestras. La escuela, el profesorado y la universidad como referentes, autoridades y modelos de saber, poder y del deber ser contestados, siguen siendo líderes en los procesos formación, transformación y/o reproducción del tipo de valores, significados, semánticas, símbolos, saberes, conocimientos, ideologías, y prácticas sociales trazadas por las sociedades. Entonces, las instituciones y sujetos mencionados son los encargados de formar los ciudadanos y ciudadanas que requiere el país, hoy, en el marco del reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística.

Parte III

Representaciones sociales, afrodescendencia y formación de maestros: Acomodación, serpenteo y contestación

Conclusiones

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

En este orden de ideas, los currículum universitarios y los procesos de formación del profesorado están caracterizados por el unísono del saber. Aunque es necesario advertir que éste marco epistemológico, cultural, social, económico y político de la universidad vive procesos de rearticulación, reconfiguración y de resistencias en los procesos formativos en cuanto a las epistemologías, la

organización, la cultura y la política universitaria que le fundamentan. Es decir, el unísono del saber contestado. De este modo, la complejidad ideológica, epistémica, cultural, social, económica y política de las y los sujetos universitarios da lugar tanto a la reproducción de imaginarios, representaciones sociales, políticas y culturas hegemónicas, racializadas y racializantes, como a escenarios de contestación y transformación de tales representaciones sociales sobre un objeto, objeto epistémico, sujeto y/o colectivos humanos.

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

En la actualidad, se encuentra en un escenario normativo educativo que renuncia al racismo radical, pero que se configura como racismo encrucijado, entendido

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

El racismo encrucijado se manifiesta como la reconfiguración de las representaciones sociales sobre afrodescendencia que suponen un lugar de sujetos y epistémias posibles en el marco normativo, pero que se mueve con gran agilidad en las políticas institucionales, prácticas y discursos pedagógicos y en la vida social, en contraposición. En este orden de ideas, hoy en el escenario de la pluralidad y plurinacionalidad, la formación de maestros se manifiesta en relación con la afrodescendencia, desde la monocultura y el unísono del saber, la afrodescendencia refugiada en la fugacidad de la transversalidad y la transitoriedad. Esta no constituye un elemento central de indagación y formación en los procesos formativos del profesorado. Por consiguiente, se evidencia una continuidad del lugar epistémico y social de la afrodescendencia en el pensamiento de los maestros y futuros maestros en el marco del currículum y las prácticas pedagógicas, con una intermitencia de representaciones sociales

ascendentes que impulsan un punto de contestación en la formación de maestros y maestras. En la contestación y serpenteo emergen los ideales de pedagogías críticas, decoloniales, interculturales y sociales; empero éstas no son muy claras en términos de dar lugar de dignidad al sujeto histórico afrodescendiente. Estas pedagogías de la periferia, en cuanto a la afrodescendencia, no trascienden la enunciación. El sujeto afrodescendiente en los campos de la formación pedagógica aún sigue subalternizado y sin voz.

Tanto los teóricos de la corriente dominante como de la crítica han prestado poca atención a las relaciones internas de competición y selección cultural en la educación y al funcionamiento específico de la raza en el medio institucional; especialmente en lo relativo a su compleja intersección con las variables de clase social y género (McCarthy, 1994, pág. 122).

En este contexto, maestros y estudiantes mestizos y afrodescendientes son marcados por el aparato de la igualdad, la igualdad desenfrenada. Esta última, a partir de la continuidad de las representaciones sociales consolida una identidad y pensamiento del maestro que deriva miradas en relación con la diversidad o diversidades humanas en los escenarios escolares y sociales. Maestros y maestras, generalmente, se convierten en grandes hormadores, moldeadores y castradores de las diferencias humanas y de las subjetividades constitutivas de la escuela. También, se configura una encrucijada pedagógico-racial que impide y/o condiciona el lugar de la afrodescendencia y las diversidades en la escuela. De este modo, las posibilidades de la etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos, bordes epistémicos y pedagógicos de la periferia, encuentran en el pensamiento y formación del maestro su mayor barrera y escenario de posibilidad.

Cuando se cuestiona el mismo sentido de la escuela, su función social y la naturaleza del quehacer educativo, (como consecuencia de las transformaciones y cambios radicales tanto en el panorama político y económico, como en el terreno de los valores, ideas y costumbres que componen la cultura, las culturas de la comunidad social), los docentes aparecemos sin iniciativa, arrinconados o desplazados por la arrolladora fuerza de los hechos, por vertiginosa sucesión de acontecimientos que han convertido en obsoletos nuestros contenidos y nuestras prácticas(Pérez Gómez, 2000, pág. 11).

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

la formación de maestros y maestras, se diluye con la superposición de la necesidad de la “pedagogía indígena, mestiza, gitana, europea”.

La continuidad de la mono-cultura, el unísono del saber y la encrucijada pedagógico-racial en la formación de maestros y maestras se encuentra con la supra-representación social de la afrodescendencia, el institucionalismo epistémico, didáctico y pedagógico en los textos escolares. En este sentido, la superposición de las representaciones sociales descendentes sobre la afrodescendencia que sustentan y soportan el racismo y/o institucionalismo epistémico desde los textos universitarios y escolares. Los escritos de académicos e intelectuales de afrodescendientes no hacen parte del repertorio bibliográfico para la reflexión de las y los estudiantes. Además, los centros de documentación y bibliotecas de la universidad no disponen de textos suficientes para dinamizar la búsqueda y la integración del pensamiento afrodescendiente como centro en los procesos formativos. Desde otro punto de vista, los textos escolares empleados en los contextos escolares de formación básica, impulsan la existencia de razas y la superposición de una (europea, mestiza) sobre otra (afrodescendiente, indígena), y reproduciendo un *status quo* social, político, cultural y económico, un orden social y epistémico. De esta manera, las transformaciones, reproducciones y/o reconfiguraciones de las representaciones sociales en relación con la afrodescendencia en el escenario escolar encuentran un vínculo concluyente con la identidad, la formación y la subjetividad de los maestros y las maestras, para fortalecer puntos de contestación y de formación horizontal, abierta a la pluralidad y a la incertidumbre.

Finalmente, pese a la encrucijada de la afrodescendencia en la formación de maestros y por reproducción o reconstrucción en la escuela, hay un campo de posibilidad denominado el plano de la contestación y la formación horizontal. Este campo los constituye y/o configuran las representaciones sociales ascendentes

que se construyen en contextos familiares interculturales e inter-étnicas, familia de apertura a la diversidad, en convivencias barriales, vínculos con trabajos corporativos y organizativos sociales y culturales, experiencias escolares, la participación en movimientos políticos y sociales, movimientos estudiantiles, relaciones de pareja inter-étnicas, experiencias pedagógicas, y convivencia con comunidades de base de ascendencia afrocolombiana. El punto de contestación y los escenarios para la formación horizontal y la etnoeducación. Las representaciones sociales son construcciones históricas, sociales y culturales de tipo social e individual. Así como el sujeto tiende a ser permeado por las representaciones sociales de su contexto sobre un objeto, objeto epistémico y/o grupo humano, el sujeto es un agente activo en la deconstrucción y transformación de la cultura, imaginarios y representaciones sociales de su comunidad.

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

Bibliografía

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). La educación intercultural. Barcelona: Ideaa Books, S.A.
- Abric, J.-C. (2001). Prácticas sociales y representaciones. México D.F: Ediciones Coyoacán, S. A. de C.V.
- Antón, J., & Del Popolo, F. (2009). Visibilidad estadística de la población afrodescendiente de América Latina: aspectos conceptuales y metodológicos. En CEPAL, Población y Desarrollo. Afrodescendientes en América Latina y el Caribe: del reconocimiento estadístico a la realización de los derechos (págs. 13-38). Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Apple, M. W. (1996). Política cultural y educación. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Apple, M. W. (2004). Ideology and curriculum. New York: RoutledgeFalmer.
- Arboleda Quiñones, S. (2011). Le han florecido nuevas estrellas al cielo: suficiencias íntimas y clandestinización del pensamiento afrocolombiano. Tesis doctoral inédita. Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos. Universidad Simón Bolívar. Ecuador.
- Ariza, A. (2007). Democracias, ciudadanías y formación ciudadana. Revista de Estudios Sociales , 150-163.
- Arocha Rodríguez, J., & Moreno Tovar, L. d. (2007). Andinocentrismo, salvajismo y afro-reparaciones. En C. Mosquera Rosero-labbé, & L. C. Barcelos, Afro-reparaciones: Memorias de la Esclavitud y Justicia Reparativa para negros, afrocolombianos y raizales (págs. 586-614). Bogotá D.C: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales (CES).
- Arriaga Copete, L. (2002). Cátedra de estudios afrocolombianos. Nociones elementales y hechos históricos que se deben conocer para el desarrollo de

la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, o lo que todos debemos saber sobre los negros. Bogotá D.C: Ingeniros Gráficos Andinos S.A.

Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Peer Reviewed Online Journal*, 3.1 - 3.15.

Ben-Jochannan-Matta, Y. A. (2004). *Hombre negro del rio nilo y su familia*. New York: Falú Foundation Press. Traducción de Georgina Falú.

Billing, M. (1984). racismo, prejuicios y discriminación. En S. Moscovici, *Psicología social*, II (págs. 575-600). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Bonfil Batalla, G. (1972). El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial. *Anales de Antropología* , 105-124.

Botero Gómez, P. (2008). *Representaciones y ciencias sociales. Una perspectiva epistemológica y metodológica*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Caicedo Ortiz, J. A., & Castillo Guzman, E. (2008). Indígenas y afrodescendientes en la Universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras. *Cuadernos Interculturales*, 62-90.

Cardoso Erlam, N. (2001). Los textos de lectura en Colombia. Aproximación historico e ideológica. 1872-1917. *Revista Educación y Pedagogía* , 131-142.

Castillo, E. (2001). Diversidad cultural en la escuela urbana: pensar la etnoeducación en Bogotá. *Territorios*, 119-128.

Castillo Guzmán, E., Hernández Bernal, E., & Rojas Martínez, A. A. (2005). Los Etnoeducadores: esos nuevos sujetos de la educación colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, 38-54

Castillo Guzmán, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Educación y Pedagogía* , 15-26.

- Castillo Guzmán, E; & Caicedo Ortíz, J. (2010). Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: de la iglesia-docente a las educaciones étnicas. *Revista Nómadas*, 109-128.
- Castillo Guzmán, E. (2010). La memoria política de las luchas por otras educaciones en el bicentenario de nuestra independencia. *Revista Educación y Cultura*, 76-81.
- Castillo Guzmán, E. (2011). "La letra con raza, entra" Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana. *Revista Pedagogía y Saberes* , 61-73.
- Castro-Gómez, Santiago. (2005). *La hybris del punto cero. Ciencia raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Cunin, E. (2003). *Identidades a flor de piel*. Bogotá. ARFO editores Ltda.
- De Sousa Santos, B. (2006). la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes. En B. De Sousa Santos, *renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (págs. 13-40). Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Díe, L. (2012). *Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural*. Madrid: Ceimigra.
- Fanon, F. (2007). *Los condenados de la tierra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Friedemann, Nina S. de. 1984. "Estudios de negros en la antropología colombiana: presencia e invisibilidad" En: Jaime Arocha y Nina S. de Friedemann (eds), *Un siglo de investigación social: antropología en Colombia*. Bogotá: Etno.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de libertad; traducción de Lilién Ronzoni*. México: Editorial Siglo XXI.

- Garcés Aragón, Daniel. (2009). Desafíos y Tensiones Sobre La Formación de Etnoeducadores Afrocolombianos. Ponencia Presentada En El Foro Etnicidad Y Desarrollo Integral En Buenaventura. Organizado Por La Universidad Del Pacífico. Panel: La Etnoeducación Y La Cultura En El Pacífico Colombiano. Buenaventura.
- García, J. (2001). Comunidades afroamericanas y transformaciones sociales. En D. C. Mato, Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización (págs. 49-56). Buenos Aires: CLACSO.
- Giroux, H. A. (1993). Living dangerously. Multiculturalism and the Politics of Difference. New York: Peter Lang Publishing.
- Giroux, H. A. (1997). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, S.A.
- Gómez, L. (1928). Interrogantes sobre el progreso de Colombia. Bogotá D.C: Editorial Minerva.
- Gómez Martínez, A., & Acosta Jiménez, W. A. (2006). Diversidad cultural en la formación de maestros. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- González González, M. T. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. Revista de educación, 215-239.
- González Morales, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, 125-135.
- Hall, S. (2010a). Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Popayán: Envió editores.
- Hall, S. (2010b). Representation. Cultural representation and signifying practices. London: SAGE Publication Ltd.

- Hargreaves, A. (1995). Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Herrera, M. C., Pinilla Díaz, A. V., & Suaza, L. M. (2003). La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia 1900-1950. Bogotá, D.C: Ediciones Antropos Ltda.
- Höijer, B. (2011). Social representations theory, a new theory for media research. *Nordicom review* , 3-16.
- Howarth, C. (2006). A social representation is not a quiet thing: exploring the critical potential of social representations theory. *British journal of social psychology*, 45 (1). pp. 65-86.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. (págs. 468-494). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Jodelet, D., & Guerrero Tapia, A. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En D. Jodelet, *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales* (págs. 7-30). Mexico, D.C: Universidad Nacional Autónoma de Mexico.
- Lander, Edgardo. (2000). “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos”. En Santiago Castro-Gómez (ed.). *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana.
- León, E. F. (2005). La etnoeducación como política y práctica de representación. *Revista colombiana de Educación*, 56-68.

- Martínez, B. A., & Silva, R. (1984). Dos estudios sobre educación en la colonia. Bogotá D.C: Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones-CIUP.
- McCarthy, C. (1994). Racismo y curriculum. Madrid y La Coruña: Ediciones Morata, S.L y Fundación Paideia.
- Mena García, M. I. (2006). La Historia de las Personas Afrocolombianas a partir de las ilustraciones contenidas en los textos escolares de la educación básica. *Enunciación*, 46-58.
- Meneses, Y. A. (2011). Exploring racism, racial prejudices and stereotypes in the school. Proyecto de grado de especialización no publicado. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín, Colombia.
- Mockus, A. (1994). Anfibios culturales, moral y productividad. *Revista Colombiana de Psicología* , 125-135.
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Editorial Huemul S.A.
- Mosquera, J. d. (2007). La población afrocolombiana. Realidad, Derechos y Organización. Bogotá D.C: Sigma Editores Ltda.
- Morales Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista Diversitas - Perspectiva psicológica*, 225-243.
- Pérez Gómez, A. I. (2000). la cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 93-126). Bogotá D.C: Siglo de Hombres Editores.

- Restrepo, E. (2005). Políticas de la teoría y dilemas en los estudios de las colombias negras. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Restrepo, E; y Rojas, A. (2012). Políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia. Revista currículo sem Fronteiras, 157-173.
- Rojas, A. (2004). Subalternos entre los subalternos: presencia e invisibilidad de la población negra en los imaginarios teóricos y sociales. En E. Restrepo, & A. (. Rojas, Conflicto e (in) visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia (págs. 157-172). Popayán: Universidad del Cauca.
- Rojas, A., y Castillo, E. (2005). Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Popayán: Universidad del Cauca.
- Rojas Martínez, A. A. (2008). Cátedra de estudios afrocolombianos. aportes para maestros. Popayan: Universidad del Cauca.
- Saldarriaga Vélez, O. d. (2002). Del oficio del maestro, saber pedagógico y prácticas pedagógicas en Colombia 1870-2002. Revista Memoria y Sociedad , 121-150.
- Saldarriaga Vélez, O. d. (2006). Del oficio del maestro. ¿de intelectual subordinado a experto subordinador? Revista Educación y Ciudad. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico , 54-70.
- Sierra, Z. (2010). Pedagogías desde la diversidad cultural: una invitación a la investigación colaborativa intercultural. Revista Perspectiva, Florianópolis , 157-190.
- Soler Castillo, S. (2008). Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia. Discurso y Sociedad , 642-678.
- Soler Castillo, S. (2009). La escuela y sus discursos. Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación. Sociedad y Discurso , 107-124.

- Straus, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.
- Sugiman, T., Gergen, K. J., Wagner, W., & Yamada, Y. (. (2008). Meaning in action. Constructions, narratives, and representations. Hong Kong: Shinano Co. Ltd; Japan.
- Tardif, M. (2004). Los Saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Tárraga, R., & Aparisi, J. A. (2012). El profesorado ente la educación intercultural. En L. Díe, & (Coord), Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural (págs. 128-145). Madrid: Ceimigra.
- Van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos* , 23-36.
- Van Dijk, T. A. (2003). Racismo y discurso de las élites. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Van Dijk, T. A. (2006). Ideología. Un enfoque multidisciplinario. Sevilla: Editorial Gedisa, S.A.
- Vásquez González, C. C. (2007). "Aquí ellos también son iguales": una aproximación al racismo en el ámbito escolar. En C. Mosquera Rosero-Labbé, y L. C. Barcelos, Afro-reparaciones: Memorias de la Esclavitud y Justicia Reparativa para negros, afrocolombianos y raizales (págs. 646-658). Bogotá D.C: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales (CES).
- Villa, W., & Villa, E. (2008). Descentracion del canon y la valoracion de las emergencias posibles: la cuestión del lugar de enunciación de lo silenciado. *Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica*, 1-26.

Villa, W., & Villa, E. (2010). la pedagogización de la oralidad en contexto de afirmación cultural de las comunidades negras del Caribe seco colombiano. Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica, 69-89.

Wade, P. (2000). Raza y etnicidad en Latinoamérica. Quito: ABYA - YALA.

Wade, P. (2009). Defining blackness in Colombia. Journal de la Société des Américanistes , 165-184.

Walsh, C. (2004). Colonialidad, conocimiento y diáspora afro-andina: construyendo etnoeducación e interculturalidad en la Universidad. En E. Restrepo, & A. Rojas, Conflicto e (in) visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia (págs. 331-346). Popayan: Editorial universidad del Cauca.