

Representaciones sociales sobre etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos en la formación del profesorado

Social Representations about Ethno-education and Afrocolombian Studies Cathedra in the Teachers' Formation

Yeison Arcadio Meneses Copete*

Recibido: 30 de enero de 2013 / Aprobado: 13 de marzo de 2013

Resumen

Este artículo analiza las representaciones sociales de los docentes y docentes en formación en torno a la cátedra de estudios afrocolombianos y etnoeducación. *Método y técnicas:* la investigación fue abordada desde un paradigma cualitativo con enfoque sociocrítico, de tipo descriptivo-explicativo y agenciado por los métodos de teoría fundamentada en datos y análisis crítico del discurso. Se utilizaron técnicas como: los grupos focales de discusión con estudiantes (3) entrevistas semi-estructuradas en profundidad con docentes (12) y directivos docentes (5). *Resultados:* Las representaciones sociales sobre etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos se conciben como una encrucijada pedagógico-racial dinamizada por la racialización, la evasiva multicultural y la folklorización. Se advierten posibilidades y, sobre todo, grandes desafíos en la transformación de los procesos formativos del profesorado y el giro en el discurso escolar en perspectiva étnica afrodescendiente que cubren tanto la política educativa como el pensamiento del profesorado. En este mismo sentido, evidencia en prospectiva una parsimonia en la implementación de prácticas y discursos escolares que ratifiquen la afrodescendencia como posibilidad epistemológica significativa.

Palabras clave: pensamiento maestro, etnoeducación, cátedra de estudios afrocolombianos.

Abstract

This paper presents an analysis of the social representations of teachers and teachers' trainee with regard to etnoeducation and afrocolombian studies cathedra. *Methods and techniques:* the investigation was carried out from the qualitative paradigm with a socio-critical approach. It followed the descriptive and explicative type of research, and encouraged by grounded theory and critical analysis of discourse methods. There were done three focal discussions groups with students and seventeen semi-structured interviews carried out with twelve teachers and five directive teachers. **Results:** social representations on education and afrocolombian studies cathedra are conceived as a pedagogical-racial encouraged by the racialization, indigenous-multicultural evasive and folklorization. It warns possibilities and above all, great challenges in relation to the transformation of teachers' formative processes and the scholar discursive turn from an afrodescendant ethnical perspective that encompass not only the educative policies but teachers' thought. In this sense, it is evidenced, in prospective, a lack of urgency in the implementation of scholar practices and discourses confirming afrodescendance as a meaningful epistemological possibility.

Key words: teachers' thought, etnoeducation, afrocolombian studies cathedra.

* Etnoeducador y activista afrocolombiano. Investigador del Colectivo Ampliado de Estudios Afrocolombianos (CADEAFRO). Docente de Inglés en la Institución Educativa Enrique Vélez Escobar y docente de cátedra de la Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Departamento de Pedagogía. Licenciado en Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas; especialista en Enseñanza del Inglés y Magister en Educación, línea de investigación Maestro-Pensamiento-Formación de la Universidad Pontificia Bolivariana, sede Medellín. Correo electrónico: yearmeco@gmail.com.

Introducción

La década de los noventa fue un momento histórico de gran trascendencia para las comunidades de ascendencia africana y para la diversidad étnica, lingüística y cultural constitutiva de América Latina y Colombia. Estos cambios normativos dieron lugar a importantes reformas en la política educativa y en las formas de entender la cultura escolar en el país. De esta manera, en 1993 surge la Ley 70 o Ley de Comunidades Negras, la cual otorga derechos sociales, políticos, territoriales, culturales y económicos; entre ellos los derechos a la educación propia y la socialización del legado histórico afrocolombiano y africana a la constitución de la nacionalidad. En este mismo orden de ideas, posteriormente, emergió la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994. En esta "nueva" ruta educativa colombiana de país, se soporta de forma explícita la educación para los grupos étnicos (etnoeducación) y la articulación de la diversidad étnica y cultural del país en la educación colombiana. En ella, el Estado define la etnoeducación, los principios y fines de esta. Luego, se reglamenta el artículo 39 de la Ley 70 de 1993 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 decreto 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 docente (art. 9°).

Empero, las discusiones sobre las implicaciones de la lectura de Colombia en clave de diversidad étnica, lingüística y cultural, y las implicaciones para la pedagogía y la didáctica en las instituciones formadoras de formadores no son significativas. Entonces, pese al amplio marco normativo que declara la obligatoriedad de la implementación de los estudios afrocolombianos, su desarrollo en contextos

escolares es ínfima tanto en la educación básica y media, como en la educación superior. Este contexto permite plantear la relevancia de las investigaciones en relación con las representaciones sociales sobre afrodescendencia que surgen en los procesos de formación de formadores (*el pensamiento docente*), puesto que el discurso y las prácticas pedagógicas del profesorado en el aula se encuentran estrechamente ligadas con la representación o la concepción sobre un objeto de conocimiento específico: la afrodescendencia. El presente artículo muestra un análisis sobre las representaciones sociales sobre etnoeducación y estudios afrocolombianos de docentes y docentes en formación. Y en prospectiva, plantea y problematiza obstáculos y posibilidades de apertura de la escuela colombiana y la formación de maestros a la afrodescendencia como campo de saber posible para un nuevo marco ético, moral, cultural y político escolar.

Metodología

La investigación se encuentra enmarcada por el paradigma cualitativo con enfoque sociocrítico, de tipo descriptivo-explicativo y agenciados por los métodos de teoría fundamentada en datos y el análisis crítico del discurso.

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. (González, 2003, p. 133)

Contexto

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

los antioqueños marcó la historia de la educación superior en Antioquia, fue por medio de profesores y estudiantes de la Universidad de Antioquia que se dio origen a otras universidades e institutos de educación superior de la región, como la Universidad de Medellín, la 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 Latinoamérica. Hoy, la Universidad de Antioquia continúa siendo referente nacional y latinoamericano en los avances científicos, académicos y de 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. 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 para 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 esta 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 las necesidades de los momentos históricos que vive Colombia, considerando la pedagogía como un saber fundante potenciado desde la investigación y la interdisciplinariedad.

En consecuencia, el largo recorrido de la Facultad de Educación en relación con procesos de for-

mación de maestros y maestras, la han convertido en 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 igual manera, en la Facultad de Educación existe un grupo de investigación¹ y programas en pregrado y postgrado² que propenden por investigar y formar desde perspectivas teóricas, metodológicas y pedagógicas de la diversidad étnica y cultural del país; las cuales motivaron el rastreo en términos de su impacto en la formación del profesorado y particularmente desde las epistemologías de la afrodescendencia.

Instrumento y técnicas

La información fue recolectada mediante 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 pensamiento de las y los participantes. Esto permitió acercarse desde una perspectiva individual y colectiva sobre el tema de investigación 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 ofrece ventajas cuando se indaga por sentimientos, actitudes, creencias, concepciones, percepciones y discursos.

Las entrevistas en profundidad semiestructuradas fueron realizadas a partir de las categorías iniciales: raza y étnica; afrodescendencia y territorio; universidad, identidad y reconocimiento; poder y afrodescendencia; género y diversidad; multiculturalidad y pluriétnicidad; currículum y prácticas pedagógicas. Sin embargo, asumiendo el carácter

¹ Grupo de Investigación Diverser.

² Maestría en educación, línea de pedagogías, sistemas simbólicos y diversidad.

flexible, dinámico y de apertura, se consideró y se profundizó en las categorías emergentes incidentes en el proceso de investigación como: etnoeducación; cátedra de estudios afrocolombianos; racismo y dis-

criminación racial; historia de la educación y etnicidades; medios de comunicación y textos escolares; currículum y racismo, entre otras.

Tabla 1. Instrumento y técnicas de la investigación

Instrumento o técnica	Participantes
Entrevista en profundidad semiestructurada	Cinco directivos docentes universitarios. Doce docentes universitarios. Docentes de cátedra mayoritariamente, ocasionales y de planta que orientan asignaturas vinculadas al <i>Componente Común de Pedagogía</i> : formación ciudadana y constitución política; historia, teoría y gestión curricular; políticas públicas y legislación educativa; historia, imaginación y concepción del maestro; cibercultura, medios y procesos educativos; y evaluación educativa y de los aprendizajes.
Grupo focal de discusión	Cinco maestros en formación de ascendencia africana. Doce maestros en formación pertenecientes al curso de gestión y cultura escolar 2012-2. Diecinueve estudiantes del curso: pedagogía, discapacidad y diversidad, 2012-2.

Fuente: elaboración propia.

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. Se acudió al enfoque sociocrítico, agenciado por el encuentro entre la *teoría fundamentada* y el *análisis crítico del discurso*. En este orden de ideas, la presente investigación se presenta bajo el carácter de investigación multi-estratégica con un enfoque sociocrítico. En el análisis se consideraron las estructuras y las unidades del discurso: palabras, oraciones, párrafos y páginas. El discurso “es el término general que se refiere a un producto verbal, oral o escrito del acto comunicativo” (Van Dijk, 2006, p. 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 postu-

ras ideológicas, discursivas y relaciones de poder en sujetos, instituciones y sociedades en clave de las diferencias culturales, étnicas, raciales y sociales.

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 probable que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción. (Straus y Corbin, 2002, pp. 13-14)

Este proceso se realizó de manera manual apoyado en el uso de *Atlas.Ti 6.2*. Un software especializado en el procesamiento y análisis de datos en la investigación de tipo cualitativa, y que su estructura está diseñada en la teoría fundamentada. Por medio de

esta herramienta se facilita el procesamiento, codificación, categorización y análisis de textos escritos, imágenes, audios y video-materiales. Permite trabajar con unidades hermenéuticas, documentos primarios, citas, códigos "codes", anotaciones "memos", familias, y *networks* - redes.

Marco referencial

Sobre las representaciones sociales

Las teorías de las representaciones sociales son fijadas desde dos perspectivas o enfoques: el procesual y el 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, p. 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 socioconstructivista, 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, p. 5). La perspectiva procesual concibe al sujeto como constructor de sentidos. En este orden de ideas, las indagaciones pretenden auscultar producciones simbólicas, significados, lenguajes, mediante 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 representa-

ciones sociales en relación con la afrodescendencia nos concentraremos en la perspectiva procesual y ocasionalmente concurremos a la perspectiva estructural para explicitar la incidencia y las funciones de las representaciones sociales sobre afrodescendencia de los maestros y el profesorado en formación en los procesos formativos.

De las representaciones sociales a la teoría de la representación

La teoría de las representaciones sociales y la teoría de la representación se relacionan desde diferentes perspectivas y procesos. Por un lado, ambas plantean la necesidad de los intercambios comunicativos mediante "el lenguaje" de un grupo, para la construcción de las representaciones sociales frente a un objeto, sujeto o grupo. También, desde ambas teorías podemos reconocer el carácter fundamental que desempeñan los conocimientos elaborados por el sujeto a partir del contexto social en el cual se construye como tal: *núcleo común y sistema de representación*. Finalmente, aunque la teoría de las representaciones sociales no se adentra profundamente en las discusiones en torno al discurso, la significación, el saber y el poder, Abric (2001) deja planteada esta discusión cuando afirma que "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" (p. 17). Asimismo, las representaciones sociales no solo determinan prácticas sociales, sino también hacen necesaria la permanencia o la justificación de una identidad, la existencia o las prácticas del grupo respecto a objetos, sujetos y otro grupo (Abric, 2001).

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”³ (Hall, 2010b, pp. 447-448). En este sentido, el acto de representar introduce a las personas a universos complejos, reales y ficticios respecto a cosas, la cotidianidad, objetos de conocimiento, sujetos y grupos humanos mediante sistemas simbólicos organizados como los lenguajes. Además, “la representación es una parte esencial del proceso a través del cual se produce significado y se intercambian entre los miembros de una cultura” (Hall, 2010b, p. 15). La representación 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:

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

“Todo régimen de representación es un régimen de poder formado, como Foucault nos recuerda, por el fatídico dúo saber/poder” (Hall, 2010a, p. 352). La relación entre las ideas, las concepciones, las creencias y los discursos sobre determinados sujetos u objetos (representaciones sociales) están ligadas a formas de orden social, cultural, simbólico, espiritual, económico y epistémico; 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” (Vorklein & Howarth, citados por Höijer, 2011, p. 7). Es

más, las ideologías otorgan coherencia al sistema y al desarrollo de las actitudes (Van Dijk, 2003, p. 68).

Las creencias, las imágenes, los significados, los lenguajes, las percepciones y los 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 en contextos escolares. Estas últimas se encuentran ligadas con las prácticas sociales de 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. De igual modo, las representaciones sociales en el macro de las relaciones de poder mistifican, legitiman y naturalizan formas de acceso al poder, exclusión, prácticas de marginalización (Howarth, 2006). Las representaciones sociales instalan formas de relacionarse, justificación de prácticas y discursos de un sujeto o grupo social frente a otro en contextos escolares. Las representaciones sociales en los marcos nacionales o mediante societales se materializan u objetivan mediante leyes, normas, políticas; la organización, la política, los discursos, las prácticas y la cultura escolar también expresan la materialización de las representaciones sociales sobre afrodescendencia. En consecuencia, 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. (pp. 5-6)

3 Las citaciones del texto de Hall, Stuart (2010b). *Representation. Cultural representations and signifying practices*, fueron traducidas por el autor.

La etnoeducación afrocolombiana: la pedagogía libertaria y la desracialización de la escuela

La etnoeducación se inscribe en un marco de varias luchas y tensiones. La primera tiene que ver con las prácticas educativas ancestrales-propias mediante las cuales se reprodujeron miradas, significaciones, deidades, rituales, historias, espiritualidades, lenguajes, que, junto a la afrodescendencia y la diversidad étnico-cultural, deben convertirse en agendas explícitas, de primer orden de las instituciones que indagán, orientan, guían y definen programas, proyectos, planes, propósitos, lineamientos y contenidos educativos, curriculares y pedagógicos. La afrodescendencia debe salir del lugar periférico y de nulidad de la política educativa del país.

En un segundo lugar, la lucha de las comunidades indígenas y afrodescendientes *por la escuela libertaria*, en oposición a las imposiciones educativas colonialistas-católicas que por varios siglos operaron en comunidades indígenas bajo la idea de *humanizar, civilizar y cristianizar*. En este marco, los imaginarios coloniales sobre las personas indígenas eran: falto de humanidad, incivilizado, paganos, etc. Entonces, la arremetida *educativa* propendía a una construcción colonialista de humanidad indígena que borraría de la memoria de estos pueblos sus procesos civilizatorios históricos, sus deidades, entre otros. De esta manera, aparece la apuesta por la etnoeducación, *la apuesta por otra escuela*.

La etnoeducación afrocolombiana es teorizada a partir de dos perspectivas: la *pedagogía libertaria* y la *desracialización de la escuela, socializadora*. Este concepto bidimensional de la etnoeducación pretende la emancipación, la liberación, el apalancamiento, la activación y el fortalecimiento del sujeto afro y procesos sociales, políticos, económicos y culturales autónomos en las comunidades acordes con su visión de mundo. Asimismo, el encuentro y la socialización con las demás etnicidades en el país desde la historia y la cultura de las comunidades afros, en

clave de conversación, con miras a eliminar las formas de racismo y discriminación racial, y formar un nuevo tejido social de país. Por un lado, se sustenta la idea de una educación particular con miras al etnodesarrollo y, por otro, la emancipación mental como lo plantea el intelectual afrocolombiano Daniel Garcés

Desde la visión del marco político, sociocultural, el movimiento social afrocolombiano considera que la etnoeducación afrocolombiana es entendida como el proceso de socialización y formación que direcciona el etnodesarrollo del pueblo afrocolombiano, con fundamento en su cultura, reconociendo a la persona y a la colectividad como sujeto de afirmación y cambio en interacciones con otras culturas. Concepción asociada a la visión dinámica de la cultura y a su relación dialéctica interna en su proceso de construcción. (2009, p. 9)

El movimiento social afrocolombiano y académico pone también en el escenario otra noción frente a la etnoeducación (*etnoeducación exógena*) y la entenderá como agente de socialización de la africanidad y la afrocolombianidad con todos los demás sectores de la población colombiana, con miras a transformar las formas de relación, y menguar el desconocimiento frente a las contribuciones de estas comunidades como constitutivos de la nacionalidad. Desde esta perspectiva, una opción para aminorar las concepciones, discursos, representaciones e imaginarios racistas en las y los colombianos fundados desde la escuela. “La etnoeducación afrocolombiana es el enaltecimiento y desarrollo de los valores históricos, culturales, etnológicos, sociales y políticos; del extraordinario aporte de los pueblos africanos y afrocolombiano en la construcción y desarrollo de la nacionalidad” (Mosquera, 2007, p.p. 128-129).

Los estudios afrocolombianos: más que una norma, una larga tradición afroiectual

Los estudios afro se inscriben en una larga tradición de resistencia epistémica y de *la diáspora intelectual afrocolombiana* (Caicedo Ortiz, 2013). El campo epistemológico afrodescendiente ha experimentado

el aislamiento, el matoneo epistémico y resistencias. La afrodescendencia, como campo de saber, hunde sus raíces en los inicios del siglo XX, bajo la sombra de la "clandestinización"⁴, 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 sociales y humanas las epistemologías afrodescendientes continúan por fuera de los lindes las líneas de formación e indagación.

Los estudios afrodescendientes pueden ser rastreados a partir de varios momentos históricos. Un primer periodo estaría comprendido entre 1952, con el ensayo de balance del sacerdote jesuita José Rafael Arboleda, resultado de su tesis de grado, en 1970, momento que implicó 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. El segundo momento se ubicaría entre 1970, etapa que imprimió 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 ochenta, periodo marcado por la reconfiguración de las disciplinas y la profundización de las críticas a la invisibilidad del afrodescendiente en la antropología, prolongadas hasta 1991. Y el cuarto momento 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 periodo propició y hasta cierto punto obligó a la articulación de la antropología y la historia, entendidos como 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 nascente Estado multicultural. Este periodo 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 el soporte de legalidad y legitimidad para la titulación de los territorios colectivos de las comunidades ancestrales, especialmente en la región del Pacífico (Arboleda, 2011).

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, pero sobre todo desde el 2000 en adelante. En relación con la formación de maestros no se evidencian indagaciones sustantivas. A pesar del gran número de debates y propuestas de análisis relacionados con los significados que conlleva el reconocimiento multicultural, *aún está pendiente un análisis acerca del lugar de la educación en la construcción de representaciones sobre lo nacional y lo étnico*. La educación ha sido una de las grandes ausentes en la investigación y producción teórica sobre la multiculturalidad, al menos en nuestro país (Rojas y Castillo, 2005, pp. 14-15). En este sentido, el análisis de los discursos, prácticas, imaginarios y representaciones sociales sobre afrodescendencia en los procesos de formación de maestros en facultades de educación contribuyen a esclarecer el ámbito de posibilidad actual de los estudios afrodescendientes y la afroetnoeducación en los diferentes contextos escolares. Asimismo, contribuye a fortalecer la afrodescendencia como campo epistemológico en los procesos de formación de maestros y la formación universitaria para hacer de la escuela un espacio que se expresa desde su gestión política, cultura y clima en plural. Es decir, una escuela en la que su estructura física, su filosofía institucional, textos, proyecto educativo,

4 (Ver: Arboleda, 2011).

plan de estudios, mallas curriculares, la didáctica, las prácticas y los discursos pedagógicos se movilizan significativamente al son de la diversidad étnica, cultural y lingüística.

Resultados

La escuela en blanco: una aproximación a los estudios de la historicidad de la escuela colombiana en clave étnica

El sistema educativo y la escuela han desempeñado un papel determinante en las representaciones sociales en torno a la afrodescendencia y los procesos identitarios de personas de ascendencia africana.

“Constituye una de las instituciones donde esta ideología de la superioridad racial se ha producido con gran potencia, pues, desde sus orígenes y a lo largo de casi dos siglos, en su interior se anclaron prácticas de saber sostenidas en la idea de la inferioridad moral e intelectual de los descendientes de africanos” (Castillo, 2011, p. 62).

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 generado alteraciones adversas en procesos identitarios estudiantiles, vergüenza de sí mismo y su africanidad, como fórmula de escape a la "clasificación socio-racial". La maqueta socio-racial⁵ articula una pirámide, relaciones y prácticas sociales, culturales y políticas, en las cuales los sujetos ascienden socialmente en la medida en que estén más liberados de la sangre africana. “La representación incide directamente sobre el comportamiento social y la organización del

grupo y llega a modificar el propio funcionamiento cognitivo” (Jodelet, 1984, p. 470).

La clasificación a partir de la maqueta socio-racial implicaba un lugar simplificado y notorio para la afrodescendencia en la escuela. Además, incluía la limitación para el acceso de las personas afrodescendientes a la educación como parte del estudiantado, y también regía una exclusión radical 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. 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 zambo, 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. Pues, la escuela fue y continúa siendo uno de los escenarios predilectos mediante el cual transitan los valores, las creencias, la cultura y las prácticas sociales de una comunidad. La historicidad del racismo corresponde a la historicidad de la escuela y del maestro que marcó lugares vetados para los sujetos afrodescendientes y la afrodescendencia como campo epistémico. Empero, una vez moldeado el sistema de racialización con el logro del acceso a la escolarización se hace posible y ungen sujetos afrodescendientes como sujetos maestros/as. Las historias del profesorado afrodescendiente se convierten en herramientas pedagógicas, en el ámbito de la formación del maestro, para incluir en procesos formativos formas de contestación y de desracializar la

5. 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.

historicidad del ser maestro en Colombia y motivar prácticas pedagógicas desracializantes en la escuela.

¿Maestros para el pluralismo?: sobre la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos

El lugar de la afrodescendencia o las representaciones sociales sobre 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, legisladores, políticas educativas y, en general, toda la macropolítica de la formación del profesorado. Es decir, el lugar que ocupa la Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las agendas políticas de los gobiernos nacionales, regionales y locales manifiesta un vínculo con el lugar de estas en la formación de formadores. La política educativa no resulta vinculante y determinante respecto a la política, la cultura, el discurso y las prácticas escolares. Sin embargo, los escenarios de posibilidad de la afrodescendencia en la universidad y la escuela responden, además, a procesos micropolíticos; es decir, intereses, apuestas políticas, habilidades y agendas de los sujetos que integran la comunidad universitaria. En este sentido, las "agendas ocultas" del profesorado y el estudiantado les configuran como agentes de contestación o acomodación en relación con las prácticas y los discursos pedagógicos desde la perspectiva etnoeducativa y los estudios afrocolombianos según las representaciones sociales configuradas sobre estas.

En este orden de ideas, la Facultad de Educación evidencia avances significativos en relación con epistemologías y epistemes indígenas: pedagogía de la madre tierra. Una muestra de ello es el reconocimiento internacional y nacional por ser un modelo de formación decolonial de maestros indígenas en nuestros tiempos. Experiencia válida para abrir el camino hacia la pluridiversidad. Sin embargo, tales avances no son significativos en el campo de los

estudios afrocolombianos. La participación en este campo está ligada fundamentalmente a trabajos en proyectos interinstitucionales con profesores en diferentes subregiones de Antioquia, pero que no logran impactar significativamente en la formación del profesorado en pregrado.

Dado que existe un amplio sustento legal para ello, la universidad podría emprender iniciativas de inclusión epistémica mucho más osadas, que en respuesta a su carácter autónomo, apunten a situar 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, oralidades y cosmogonías diferenciadoras. 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, política, prácticas productivas, economías alternativas, saberes ancestrales, relaciones con el ambiente, artes afrodescendientes, prácticas educativas ancestrales, etc.

La racialización de los estudios afrocolombianos: "Los negros pa' lo negro"

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. De igual modo, 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, de género, sexo, etc., en todo el sistema educativo, para de esta manera ratificar el mandato

constitucional de la nación pluriétnica, multicultural e intercultural. También, se evidenció un discurso fuerte que sustenta los estudios afrocolombianos en la educación como una política educativa excluyente, discriminadora y autoexcluyente.

Además, las representaciones sociales en relación con los estudios afrocolombianos están atravesadas por una encrucijada que dificulta este punto de "contestación y/o de posibilidad" en la escuela. En primer lugar, la cualificación de las y los maestros se convierte en una barrera significativa para el logro de los propósitos establecidos para los Estudios Afrocolombianos. En segundo lugar, en algunas instituciones es un proyecto pedagógico "bien intencionado" y reduccionista, puesto que no expresa las complejidades de los universos de la afrodescendencia en las instituciones educativas. En este sentido, la etnoeducación y la cátedra se configuran como un proyecto pedagógico marginal en la escuela, coordinado por *el maestro ignorante*⁶. El profesorado que la asume en la escuela y en la Universidad, está constituido por personas poco o no formadas en el ámbito de la afrodescendencia. Esta realidad advierte la necesidad de fortalecer y abrir programas en pregrado y posgrado orientados a la formación en perspectiva de afrodescendencia. Es de anotar, que este escenario permite la emergencia de un profesorado y escuela que aprende, 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.

También,

hay que reconstruir el legado cultural afro, hay que mirar cómo 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 o complementa con «hablar de negros en contextos de negros». En este sentido, los etnoeducadores son racializados. Estos tienen presencia en lugares de mayor presencia afrocolombiana y en los otros casos fácilmente se descarta. En el caso de Medellín, la concepción sesgada de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y 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 afrocolombianos. (Entrevista a docente universitario)

Finalmente, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y 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, deben ser ejercidos *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

⁶ Véase Ranciere, J. (2003) que 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 que maestro les enseñara francés.

y multicultural; por ejemplo, “dígame, 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 o programas en torno a los estudios afrocolombianos. Si bien, se evidencia una sensación de apertura, un escenario de emergencia y construcción, para la concreción de seminarios en torno a los estudios afros se requieren compromisos políticos y culturales institucionales consolidados. En este orden, la posibilidad de la emergencia de la afrodescendencia se deja a cargo de 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 con las comunidades afros, empero es importante no menguar la responsabilidad y el compromiso que debe asumir la institución formadora de formadores, pues:

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

Desde otro punto de vista, la incorporación de los estudios étnicos afrocolombianos esta mediado por los requisitos normativos de la educación en donde se recurre a la obligatoriedad de implementar algunos proyectos y cátedras, como: democracia, edu-

cación sexual, instrucción cívica, ambiental, etc. Los procesos de formación de maestros impulsan estos proyectos a razón de la coacción establecida en las normas, y no por su relevancia epistémica y epistemológica para la educación, la pedagogía, la didáctica, el currículum, el pensamiento y el comportamiento. En este contexto, se abre una posibilidad de fugacidad-transitoriedad y *marginalidad*; terreno de irrelevancia pedagógica donde las reflexiones y las indagaciones no trascienden el cumplimiento de la norma.

El matoneo epistémico y la racialización del saber: la evasiva indígena-multiculturalista y la folklorización

La demanda por la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y Etnoeducación en la formación de maestros y maestras, supone puntos de explicación y argumentación en contra, como, por ejemplo, la *no existencia* de cátedras específicas para indígenas, mestizos, europeos, etc.

[...] 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. (Entrevista a directiva docente universitaria)

Desde otro punto de vista, las representaciones sociales en relación con la afrodescendencia están en consonancia con los discursos frente a la Cátedra Afrocolombiana y sus posibilidades epistémicas en la formación del profesorado. 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 quién en la larga cadena” (Entrevista a directiva docente universitaria)

En este sentido, 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, etc. *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, qué es etnoeducación, una cosa boba” (Entrevista a directiva docente). En segundo lugar, aflora un discurso que 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 que va más allá de la representación social; no es solo el sujeto, sino también 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 “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 los estudios afrocolombianos y la etnoeducación en la formación de las y los maestros son excluyentes: un acuerdo ideológico reproduce representaciones extensivas al profesorado. Una 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. Las representaciones sociales toman formas ideológicas que se configuran como políticas institucionales. En consecuencia, “la escuela sigue segregando mucho los saberes negros, siguen siendo saberes hacia la periferia” (entrevista a docente universitario). Según Sugiman *et al.* :

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. (2008, pp. 5-6)

Las representaciones pueden considerarse como “un conjunto organizado de cogniciones relativas a un objeto, compartidas por los miembros de una población homogénea en relación con ese objeto” (Abric, 2001, p. 33). De esta forma, el discurso de la *igualdad desenfrenada, todos somos* para evadir conflictos epistémicos y sociales. Así, las diferencias *siguen allí incluidas*, pero no se nombran, menos logran un lugar sustantivo en la política, cultura y currículo escolar. La igualdad desenfrenada y la evasiva indígena-multiculturalista configuran un cuerpo ideológico institucionalizado contra los estudios afrodescendientes.

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 qué? 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. (Entrevista a directiva docente universitaria)

En el mismo margen del obstáculo y evasiva se encuentra la perspectiva de algunos docentes en relación con los estudios afrocolombianos y la etnoeducación: la folklorización⁷ de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos o la Cátedra *Fashion*. Los componentes de la imposibilidad para los estudios afroco-

7 El currículo desempeña 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 de identitarios.

lombianos 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 cursos y programas vinculados con los estudios afrocolombianos son desechadas y canceladas por el carácter *folklorista de la etnoeducación*. Sin embargo, se deja entrever la ausencia de propuestas alternativas *distintas no folklorizantes*, actuales y en consonancia con el siglo XXI, desde la afrodescendencia como marco epistémico. Según el planteamiento, este siglo no abraza los universos de la afrodescendencia:

Me parece que así como, aquí había un curso que nunca se dio, se llamaba: seminario de etnoeducación y folklor, y a mí 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? Pero por Dios, lea que están diciendo ahí. (entrevista a directiva docente universitaria).

De manera acrítica, la etnoeducación ha sido ligada a expresiones dancísticas, musicales y culinarias. Esto coincide con la manera cómo se ha venido implementando la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en algunas instituciones. En este día "aparecen los afrocolombianos", con la esclavitud, pobreza, con sus danzas, su música y su folklor⁸. No hay una mirada desde la complejidad y las diversidades expresiones de la afrodescendencia. Y menos, cuando se piensa en incorporar en la cotidianidad de la escuela otros discursos desde el pensamiento, la filosofía, las construcciones sociales, las económicas y las políticas de las y los afrocolombianos. Así, 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 racializadas y hegemónicas. En este sentido, las reflexiones en relación con la afrodescendencia cautivan a los maestros en formación; sin embargo, tales aperturas se encuentran con un desencanto cuando las prácticas y los discursos sobre la afrodescendencia no derivan en el folklor o la dominación. Ante la no continuidad del discurso reduccionista y exotizado de la afrodescendencia se transforman los intereses de las y los estudiantes. La naturalización de la folklorización y la racialización. El profesorado incorpora 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.

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

En contraposición, de acuerdo con los imaginarios y los 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). La Cátedra de Estudios Afrocolombianos se superpone a las reivindicaciones históricas propias de las comunidades y los 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,

8 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.

la pedagogía y la didáctica la redefinición de las raíces y la identidad e identidades colombianas. En este orden de ideas, “la Cátedra Afrocolombiana ha permitido cambiar cierto paisaje de la cultura escolar en lo que tienen que ver con el asunto, pero todavía necesita mucho más fortalecimiento”. (entrevista a docente universitario).

Entonces, la incorporación de los estudios afrocolombianos apuntaría a complejizar la forma de ver la escuela, su organización, cultura y política; y por consiguiente, las maneras de concebir el conocimiento, las y los sujetos escolares. 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 cuanto 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. 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, etc., fundamentado en la elaboración interna del sujeto.

Desde otro punto de vista, las prácticas sobre Estudios Afrocolombianos y la Etnoeducación preceden la normatividad. Los procesos culturales, políticos y educativos mediante 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 africana, las y los maestros han venido construyendo procesos etnopedagógicos 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 aún no alcanzan suficiente visibilidad en el movimiento social afrocolombiano, como tampoco en el campo pedagógico y educativo universitario en el país. 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 los peligros que enfrentan ellos por asumir estas apuestas educativas y se denuncia la necesidad de un compromiso político de las administraciones regionales y locales con la Cátedra de 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 solo de Diverser como grupo, sino de cada uno como persona, pero además de la administración pública del departamento.(entrevista a docente universitario afrocolombiano).

Los estudios afrocolombianos deben entenderse como una alternativa pedagógica que avanza hacia tal propósito en la medida en que logre dislocar los sistemas de representación sobre afrodescendencia. Entonces, es necesario que los procesos de formación de formadores expliciten la afrodescendencia como fundamento epistémico mediante los discursos y las prácticas pedagógicas. De igual modo, se hace necesaria la apertura de grupos, semilleros y líneas de investigación en la formación de pregrado y posgrado 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 pénsum y el currículum para una formación de maestros transformadora del orden simbólico. Una formación cultural, social y

políticamente comprometida con la construcción de nuevos lenguajes, significados, relaciones, discursos y prácticas en relación con la afrodescendencia y las diversidades.

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, p. 159)

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 una condición *sine qua non* abordar o concebir la Cátedra de Estudios Afrocolombianos desde la perspectiva plural, en otras palabras, pluralizar los estudios afrodescendientes. La pluralización de los estudios afrodescendientes en la educación se sustenta en la necesidad de la localización y la 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.

Además, 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 autoreferencian

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 estudio 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, el curriculum, planes de estudio, 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 sus transformaciones en el contexto social, cultural, económico y político. La inclusión sustantiva debe potenciar y brindar hospitalidad al sujeto, convirtiéndole en agente de transformación.

O sea, no porque haya una cátedra de afro descendencia necesariamente hay inclusión o hay respeto a la diversidad racial y étnica y eso entonces no se ahí tenemos que pensar eso no sé por qué, es que no sé qué implica el problema, la pregunta es ¿qué implicaría pensar eso? o sea ¿qué implica para la formación de maestros toda esta apertura? es como la pregunta ¿qué implica cambiar los planes de estudio? o ¿cambiar los fines de la formación de maestros? o ¿cambiar las prácticas? cierto porque dice que a mí me gustó mucho cuando él 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)

Finalmente, según lo plantean los maestros y maestras, en la actualidad hay formas o máquinas de poder mucho más sutiles para establecer 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-moderno de las desigualdades e inequidades. Este sistema

ha estado desde hace cuatro siglos y está hoy, los mecanismos, dispositivos y máquinas 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).

El discurso de la interculturalidad, la inclusión y la diversidad deben ser suficientemente cuestionados para no ser la eufemia y el punto cero de un nuevo marco del neoliberalismo y para comprender los problemas étnico-raciales en las sociedades de hoy.

Conclusiones

En primer lugar, las representaciones sociales sobre afrodescendencia se manifiestan como "un campo

de disputa" (Hall, 2010a). En este contexto emerge el campo de posibilidad e imposibilidad de los Estudios Afrocolombianos y la Etnoeducación en la formación del profesorado. La configuración y la 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, epistemológicos, ideológicos y económicos mediados por encuentros y desencuentros entre los diferentes sujetos y grupos humanos que constituyen las sociedades y las instituciones. Entonces,

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, 1998, p. 217)

En segundo lugar, los tiempos de la política educativa varían respecto a los tiempos de su implementación como práctica y discurso pedagógico en la escuela y en los procesos de formación del profesorado. En la formación del profesorado y en la escuela colombiana, los imaginarios y las representaciones sociales sobre los estudios afrodescendientes siguen la lógica de la acomodación discursiva y una base hegemónica, monocultural y racializadora. Por un lado, esto obedece a la falta de una política pública etnoeducativa afro en el país, regiones y municipios; y por otro, la falta del compromiso de las facultades de educación y escuelas normales superiores con los estudios afrocolombianos. Las representaciones epistémicas se naturalizan en las instituciones y se reproducen en las prácticas pedagógicas.

En tercer lugar, la escuela y los procesos de formación de maestros deben superar el anonimato y el ocultamiento otorgado a la afrodescendencia y las

diversidades humanas. De igual modo, ampliar las comprensiones sobre estudios afrodescendientes para superar la encrucijada pedagógica: la *folklorización* y *racialización* como discurso imperante desde las concepciones y las prácticas pedagógicas en torno a los estudios afrodescendientes. También, el discurso pedagógico en torno a la afrodescendencia debe desbordar y escudriñar la esclavización y la cátedra centrada en reflexiones sobre el racismo y discriminación; pues éstos plantean grandes retos para entender desde las pedagogías, la didáctica, las teorías y los métodos de enseñanza y aprendizaje. Esta traslación daría lugar a la transformación de la cultura, la política y las prácticas pedagógicas racializadas en la escuela.

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, p. 32)

En este sentido, la afrodescendencia y la diversidad étnico-cultural deben convertirse en agendas explícitas, de primer orden de las instituciones que indaguen, orienten, guíen y definan programas, proyectos, planes, propósitos, lineamientos y contenidos educativos, curriculares y pedagógicos. La afrodescendencia debe salir del lugar periférico y de nulidad de la política educativa del país. Las posibilidades de implementación de la etnoeducación y los estudios afrocolombianos en las escuelas colombianas convocan un compromiso decidido del Ministerio de Educación, Secretarías de Educación, instituciones formadoras de formadores, las comunidades de ascendencia africana, el movimiento social afrocolombiano, editoriales nacionales, etc. Es superar el matoneo epistémico afrodescendiente y la racialización del saber, que mediante cuerpos ideológicos perturban

la afrodescendencia en la escuela y la universidad, por tanto imposibilitan o parcializan la pluridiversidad bajo una capa del indigenismo histórico de la academia colombiana.

Finalmente, el campo de contestación y la configuración de representaciones sociales ascendentes sobre afrodescendencia en la formación del profesorado está en parte inscrita en las agendas de los actores escolares, docentes y estudiantes. Los docentes como aprendices culturales y políticos, desempeñan un rol preponderante en la transformación de las representaciones hegemónicas y racializadas. El carácter crítico, analítico el papel de modelo cultural, político, y de saber del docente configuran las primeras islas y desafíos por enfrentar en la transformación de la escuela colombiana. El cambio responde a procesos micropolíticos de resistencia; la afrodescendencia está anclada a las viejas raíces de la escuela la racialización, el indigenismo, la folklorización, la monocultura, la hegemonía, la igualdad desenfrenada y la armonía racial.

Reconocimientos

Artículo derivado 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*, 2012-2013.

Referencias

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México D.F: Ediciones Coyoacán.
- Arboleda, S. (2011). *Le han florecido nuevas estrellas al cielo: suficiencias íntimas y clandestinización del pensamiento afrocolombiano*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2009). *Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela*. Bogotá D.C: Corporación ketzakapa.

- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Paper on Social Representations, Textes sur les représentations sociales*, 9, 3.1 - 3.15.
- Caicedo Ortiz, J. (2013). *A mano alzada. Memoria escrita de la diáspora intelectual afrocolombiana*. Popayán : Sentipensar Editores.
- Castillo, E. (2010). La memoria política de las luchas por otras educaciones en el bicentenario de nuestra independencia. *Revista Educación y Cultura*, 33(2) 76-81.
- Castillo, E. (2011). "La letra con raza, entra". Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana. *Revista Pedagogía y Saberes*, 34, 61-73.
- Garcés, D. (2009). Desafíos y tensiones sobre la formación de etnoeducadores afrocolombianos. En *El Foro Etnicidad y Desarrollo Integral en Buenaventura*. Buenaventura: Universidad Del Pacífico.
- González, M. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de educación*, 316(1) 215-239.
- González Morales, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, 45(138) 125-135.
- Hall, S. (2010a). *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán: Enviñon editores.
- Hall, S. (2010b). *Representation. Cultural representation and signifying practices*. London: SAGE Publication.
- Höijer, B. (2011). Social representations theory, a new theory for media research. *Nordicom Review*, 32(2) 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 (Ed.), *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 468-494). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica,
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huenmul S.A.
- Mosquera, J. D. (2007). *La población afrocolombiana. Realidad, derechos y organización*. Bogotá D.C: Sigma Editores.
- Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Restrepo, E., y Rojas, A. (2012). Políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia. *Revista currículo sem Fronteiras*, 2(1) 157-173.
- Rojas, A., y Castillo, E. (2005). *Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Straus, A., y 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.; Wagner, W. & Yamada, Y. (2008). *Meaning in action. Constructions, narratives, and representations*. Hong Kong: Shinano.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Van Dijk, T. A. (2003). *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2006). *Ideología. Un enfoque multidisciplinario*. Sevilla: Editorial Gedisa .

Documentos

- Ley N° 115. Ley General de Educación. Bogotá, Colombia, 08 de Febrero de 1994.
- Ley N° 70. Ley de comunidades negras. Bogotá, Colombia, 31 de Agosto de 1993.
- Decreto N° 1122. Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Bogotá, Colombia, 18 Junio de 1998.