

Representaciones sociales sobre estudios afrocolombianos y formación del profesorado: la encrucijada pedagógico-racial, indigenismo y multiculturalismo*

Yeison Arcadio Meneses Copete**

Resumen

Representaciones sociales sobre estudios afrocolombianos y formación del profesorado: la encrucijada pedagógico-racial, indigenismo y multiculturalismo

Este artículo presenta una reflexión acerca de las representaciones sociales de los docentes y estudiantes en torno a la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Método y técnicas: paradigma cualitativo de la investigación con enfoque sociocrítico, de tipo descriptivo-explicativo y se apoya en los enfoques de la teoría fundamentada en datos y el análisis crítico del discurso. Técnicas: los grupos focales de discusión con estudiantes (3) y entrevistas semiestructuradas 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 que advierte posibilidades desde procesos externos, sobre todo, grandes desafíos en la transformación de los procesos formativos y el giro en el discurso escolar en perspectiva étnica afrodescendiente. Se evidencia en prospectiva una parsimonia en la implementación de prácticas y discursos escolares que ratifiquen los estudios afrocolombianos como posibilidad epistemológica significativa y como opción pedagógica en la escuela. De igual modo, la emergencia de la afrodescendencia como orientación epistemológica y epistémica está marcada por la lógica de la racialización y el juego del poder contradictorio, justificado a partir de la perspectiva indigenista-multiculturalista. Estas lógicas aplazan la implementación y su vivencia en la institucionalidad.

Palabras clave: *representaciones sociales, formación de maestros, estudios afrocolombianos, Cátedra de Estudios Afrocolombianos.*

* El presente artículo hace parte de los resultados de la tesis de Maestría en Educación titulada: "Representaciones sociales sobre afrodescendencia en procesos de formación de maestros y maestras de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, 2012-2013".

** Licenciado en Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas, especialista en Enseñanza del Inglés y magíster en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana. Etnoeducador, músico, compositor y activista afrocolombiano. Docente de la Institución Educativa Enrique Vélez Escobar (Itagüí), docente de Cátedra de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, e investigador del Colectivo Ampliado de Estudios Afrodiaspóricos (CADEAFRO). Correo electrónico: yearmeco@gmail.com

Abstract

Social representations about Afro-Colombian Studies and teacher training: the pedagogical-racial crossroads, indigenism, and multiculturalism

This article presents a reflection on teachers' and students' social representations of ethnoeducation and the Afro-Colombian Studies Lectures at the Universidad de Antioquia School of Education. Method and techniques: descriptive-explanatory qualitative research with a sociocritical approach, using data-based theory and critical discourse analysis. Techniques: discussion focal groups with students (3) and in-depth semi-structured interviews with professors (12) and education managers (5). Results: The social representations on ethnoeducation and the Afro-Colombian Studies Lectures are conceived as a pedagogical-racial crossroads showing possibilities from external processes, and especially great challenges in the transformation of formative processes and changes in school discourse in an ethnic Afro-descendant perspective. It has become evident that there is a lack of urgency in the implementation of school practices and discourses that ratify Afro-Colombian studies as a significant epistemological possibility and as a pedagogical option in academia. Similarly, the emergence of Afrodescendance as an epistemological and epistemic tendency is marked by the logics of racialization and the contradictory game of power, validated from the indigenist-multiculturalist perspective. These logics hinder the implementation and practice within institutions.

Keywords: *social representations, teacher training, Afro-Colombian studies, Afro-Colombian Studies Lectures.*

Résumé

Représentations sociales sur les études afrocolombiennes et formation des enseignants: confluence pédagogique-raciale, indigénisme et multiculturalisme

On réfléchit dans cet article sur les représentations des enseignants et des étudiants en concernant l'ethnoéducation et la Chaire d'Études Afrocolombiennes (CEA) dans la Faculté d'Éducation à l'Université d'Antioquia. La confluence des représentations sociales sur l'ethnoéducation et la CEA pose des grands défis à la transformation de processus formatifs et au virage vers le discours écolier afrodescendant. On analyse la dimension épistémologique ainsi que la présence des études afrocolombiennes dans des écoles aujourd'hui.

Mots-clés: *représentations sociales, formation des enseignants, études afrocolombiennes, Chaire d'Études Afrocolombiennes.*

Introducción



La década de los noventa fue histórica y de gran trascendencia para las comunidades de ascendencia africana, para la diversidad lingüística, étnica y cultural constitutiva de América Latina. 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 los modos de entender la cultura escolar en el país.

Además, este marco normativo reconoce a las comunidades de ascendencia africana como constitutivas de Colombia y compromete al Estado como garante de 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 funda-

mentada en sus culturas y contextos sociales; por otro, el Estado se compromete a impulsar la incorporación de las culturas e historias afrodescendientes en el sistema educativo nacional.

Finalmente, en el año 1994 emerge la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994. En esta ruta educativa colombiana, como dispositivo de promoción y consolidación del pacto social de 1991, se relleva 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 este sentido, la diversidad étnica, cultural y lingüística constituye, en la actualidad, un componente de gran relevancia para el currículo escolar según el marco normativo. Posteriormente, 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 (CEA) en el sistema educativo del país, y en su artículo 9 compromete a las escuelas normales superiores y a las facultades de educación a generar procesos de formación de maestros teniendo en cuenta contenidos, experiencias y prácticas pedagógicas relacionadas con la afrodescendencia.

Como señalan Restrepo y Rojas:

La legislación parece contener las posibilidades para una transformación radical del sistema educativo nacional, tanto en cuanto a la posibilidad de las poblaciones negras de diseñar e implementar proyectos educativos regidos desde concepciones pedagógicas elegidas por ellos, como en cuanto a la transformación de prácticas que producen el racismo y otras formas de discriminación en las instituciones educativas, ya sea por acción o por omisión. Sin embargo, y a pesar del respaldo jurídico existente, los proyectos educativos en marcha deben enfrentar cotidianamente las exigencias que supone innovar en el campo educativo, las limitaciones que oponen con frecuencia las culturas institucionales, la carencia de medios materiales para el trabajo y las innumerables contradicciones del sistema educativo nacional en su normatividad; una normatividad que funciona con base en una jerarquía en la que la etno-

educación está regida por normas consideradas como "menores", que son ubicadas en la base de la pirámide, consideradas inferiores a otras leyes a las que se les asigna mayor importancia (2012, p. 160).

Escenarios de im/posibilidad de la afrodescendencia como campo epistemológico en la formación universitaria y en la formación de maestros/as

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

Manuel Zapata Olivella
(en Mina, 2006, p. 196).

El lugar de la afrodescendencia no es un asunto exclusivo de las instituciones formadoras de maestros y maestras, sino también de las altas gerencias del Estado colombiano: Ministerio de Educación, Secretarías de Educación, las políticas educativas, la macropolítica de la formación del profesorado. Entonces, el lugar que ocupan la etnoeducación, la CEA y los estudios afrocolombianos y afrodiáspóricos en las agendas políticas del Gobierno nacional y de los Gobiernos departamentales y municipales, manifiesta un vínculo con el campo de posibilidades para el estudio, desarrollo e implementación de las epistemologías afrodiáspóricas en la formación de formadores.

El panorama presentado evidencia que hay notorios desencuentros entre los tiempos legislativos de la educación y los discursos y las prácticas pedagógicas. Sin embargo, los escenarios de posibilidad de

la afrodescendencia en la universidad y la escuela responden, además, a procesos micropolíticos, es decir, intereses, apuestas políticas, habilidades y agendas de los sujetos que integran la comunidad universitaria. En este sentido, las *agendas ocultas*¹ hacen del profesorado y el estudiantado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia agentes de contestación o acomodación en relación con las prácticas y los discursos pedagógicos bajo la perspectiva etnoeducativa y los estudios afrocolombianos.

Existe un sustento legal para la implementación de los estudios afrodiaspóricos, como se menciona al inicio; por consiguiente, la Universidad de Antioquia y la Facultad de Educación podrían emprender iniciativas de inclusión epistémica mucho más osadas que, en respuesta a su carácter autonómico, democrático y pluralista, apunten a resituar su papel y el de los maestros y estudiantes en la configuración sociorracial 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.

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; la Universidad del Amazonas, la Universidad de la Guajira, la Universidad del Atlántico y la Universidad del Valle están convocadas a sobresalir, estar a la vanguardia y conversar e intercambiar con otras instituciones de educación superior experiencias y procesos desde los estudios étnicos y raciales afros

e indígenas, a construir políticas en esta perspectiva y a gestionar una organización universitaria articulada a los intereses y las necesidades de las comunidades afrocolombianas e indígenas que habitan los territorios circunscripción de estas instituciones. Por consiguiente, deberían 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, a la política, a las prácticas productivas, las economías alternativas, los saberes ancestrales, las relaciones con el ambiente, las artes afrodescendientes, las prácticas educativas ancestrales. En tal sentido, desbordar los fundamentos ideológicos, políticos, culturales y sociales de carácter eurocéntrico, occidentalista, monocultural y monoepistémico en la universidad:

No todas las decisiones tomadas por los directores o las escuelas son ideológicas, pero prácticamente todas las cuestiones relacionadas con la organización y la enseñanza de los alumnos, la estructura del currículum, las relaciones entre profesores y alumnos y las normas de la toma de decisiones en la institución tienen fuertes bases ideológicas (Ball, 1989, p. 32).

En síntesis, los escenarios de posibilidad de la afrodescendencia en la escuela responden a procesos macropolíticos y micropolíticos: los procesos de tipo global, las apuestas del Estado colombiano, los agenciamientos políticos de las comunidades afros y las agendas de los sujetos que integran la comunidad universitaria. De este modo, las agendas ocultas del profesorado y el estudiantado resultan ser determinantes. Aquí, las agendas ocultas se entienden como la relación entre la práctica y el discurso pedagógico con la cotidianidad, la experiencia, la pasión y la vida misma del maestro o maestra, sus agencias como sujeto histórico y político. Estas les configuran como agentes de contestación o acomodación en relación con las perspectivas de los estudios afrocolombia-

1 Hago referencia a los discursos y las prácticas que los sujetos desarrollan en los procesos formativos de la Universidad según sus ideologías, movilización social, grupos académicos, participación en procesos políticos, sociales y comunitarios, colectivos estudiantiles, membrecía a redes sociales y las posibilidades que la libertad de cátedra brinda a docentes, pero que no están circunscritos a procesos formales de la institución.

nos, según las representaciones sociales configuradas al respecto.

El contexto social y el marco legal colombiano invitan a la escuela a emprender iniciativas de inclusión epistémica osadas, que resitúen el papel de la escuela y del profesorado en la reconfiguración sociorracial de la nacionalidad.

Finalmente, la transformación de los currículos escolares a partir de las etnicidades, el fortalecimiento del vínculo con comunidades y organizaciones étnicas, y la incorporación de *saberes otros* fuertemente afinados en prácticas ancestrales afrodescendientes devendrán en la transformación de relaciones y prácticas sociales.

“Los negros pa’ lo negro”: representaciones sociales en relación con los estudios afrocolombianos

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

Manuel Zapata Olivella
(citado en Mina, 2006, p. 236)

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

En este orden de ideas, los *estudios afrocolombianos* se entienden como la puerta abierta a las reivindicaciones del pensamiento y las epistemologías de

las comunidades de ascendencia africana. También se conciben como una propuesta pedagógica que permite repensar, visitar e incorporar, en el sistema educativo del país, las diversidades culturales, étnicas y lingüísticas, para de esta manera ratificar el mandato histórico y constitucional de la nación democrática, pluriétnica, plurilingüe e intercultural. Sin embargo, se evidenció, en parte del profesorado de la Facultad de Educación, un discurso que sustenta los estudios afrocolombianos y los procesos de acción afirmativa en la Universidad como una apuesta educativa innecesaria, discriminadora y autoexcluyente, cuando se acude a la evasiva multiculturalista e indigenista (asunto que se precisa más adelante). Se acude constantemente a la igualdad desenfundada y se obvian historias de la racialización que ha enfrentado la escuela desde sus inicios hasta la actualidad: el profesorado pretende “construir conocimiento con personas iguales, que piensan, son y están en igualdad de condiciones en la escuela” (Meneses, 2015, p. 127). Según un docente:

[...] 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 sí 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 igual modo, en este código se evidencia que formalmente existe un soporte para poner en el escenario de la formación los estudios afros, pero no deja ver prácticas y construcciones concretas en esta dirección por parte del profesorado. En este orden de ideas, la igualdad desenfundada dinamiza estructuralmente la renuncia a los nuevos lenguajes, significados, signos, símbolos, valores y epistemes que emergen desde la afrodescendencia y del nuevo marco social, político, económico y cultural.

Además, aunque se manifiesta que la afrodescendencia debe ser parte del acervo cultural y disciplinar para los profesionales, en la revisión de los semina-

rios y cursos del componente común no se evidencia la incidencia de las epistemologías afrodiaspóricas en los procesos curriculares de la Facultad. Es decir, en los programas y cursos no se logra mostrar, desde la práctica y el discurso pedagógico, desarrollos e impactos significativos de los estudios afrodiaspóricos en el proceso de formación de maestros y maestras.

Finalmente, se deja entrever que, aunque la Facultad y la Universidad hacen los planteamientos formales amplios desde categorías como *pluralismo*, *diversidad*, *interculturalidad*, *inclusión*, etc., estas categorías terminan siendo tan amplias que la afrodescendencia se diluye y se pierden escenarios formativos esenciales para la construcción de paz, democracia, humanismo, la superación de la colonialidad y el racismo en la Universidad y la sociedad.

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, p. 57).

Desde otro punto de vista, los discursos e imaginarios sobre los estudios afrocolombianos muestran una encrucijada pedagógico-racial que imposibilita los avances sustantivos en abrir las venas epistémicas de la Universidad y dar lugar a la pluri-universidad. La encrucijada vincula elementos sistemáticos del racismo cordial, que muestra una sociedad libre de prácticas discriminatorias, excluyentes y racistas en lo formal, pero que en sus prácticas estructurales en lo político, social, económico, cultural y particularmente en lo educativo resultan radicales los procesos de exclusión, discriminación y racismo. Además, la encrucijada pedagógica integra las ambigüedades de las políticas educativas pluralistas, democráticas y diversas, pero que no son acompañadas y lo suficientemente dinamizadas para su implementación en las instituciones. Y para cerrar, las representaciones sociales de los sujetos que constituyen estas instituciones se alejan del marco constitucional actual a razón de sus experiencias de vida y escolares. Aunque la filosofía institucional plantea el pluralismo como una de sus características funda-

mentales, los discursos y las prácticas pedagógicas, finalmente guiadas por las representaciones, siguen las lógicas de la homogeneidad, la monocultura, el colonialismo, el eurocentrismo, el andinocentrismo y el racismo epistémico. En este sentido, en tanto la formación adquirida en la Universidad y en la Facultad se proyecta a la educación inicial, primaria y secundaria, la cualificación de las y los maestros se percibe como una barrera significativa para el logro de los propósitos establecidos para los estudios afrocolombianos en la educación primaria y secundaria.

En algunas instituciones de educación primaria y secundaria, la CEA es un proyecto pedagógico "bien intencionado", pero que no expresa las complejidades de los universos de la afrodescendencia. Los estudios afros se configuran como proyectos pedagógicos marginales en la escuela y son coordinados por el *maestro congelado*, dado que anuncia su desconocimiento y limitaciones, pero no abre su mente para la indagación y la reconstrucción de sentidos desde la afrodescendencia para la construcción de otra escuela, una escuela de puertas abiertas a la afrodescendencia. El profesorado que asume la cátedra en la escuela es una persona poco/no formada en el ámbito de la afrodescendencia y, sobre todo, es un maestro o una maestra que no se arriesga. La CEA se convierte en un "embale" (problema) para él o ella, y su carácter de buscador, creador, imaginativo, sujeto intelectual y responsabilidad política, cultural y social se esfuma.

De ahí la necesidad de crear programas profesionales y estudios avanzados de formación en perspectiva etnoeducativa y afrodescendencia. Las facultades de educación, las escuelas normales superiores, las escuelas y departamentos de pedagogía deben propender por entregarle al país un profesorado capaz de abrazar el pacto social de la diversidad étnica, cultural y lingüística. Formar maestros y maestras con pensamiento transcultural y transdisciplinar es una necesidad en este nuevo escenario social mundial; requiere generar procesos pedagógicos y formativos que faculten a estos sujetos políticos para hablar, enseñar, construir, sentir y pensar en plural. Maestros y maestras hospitalarios con la afrodescendencia y las diversidades, para abrir la escuela a la *ecología de saberes*.

Asimismo, los estudios afros devienen en proyectos pedagógicos racializados: las responsabilidades de la implementación son mediadas por la construcción social de la “raza” y “lo negro”. Parfraseando a uno de los entrevistados, la cátedra de estudios afrocolombianos aparece una cosa de *negro para lo negro* (entrevista a docente universitario afrocolombiano). Se excluye la responsabilidad institucional respecto a la formación desde las afroepistemologías.

Entonces, el profesorado no puede dar de lo que no tiene: pensamiento incluyente, democrático y plural. En este sentido, la escuela sigue reproduciendo la discriminación y el racismo. El currículo escolar agencia el empoderamiento, la identidad, historiza, politiza, forma, motiva y hace participe al sujeto de la sociedad y su construcción, pero también cumple el rol contrario.

Las representaciones sobre afrodescendencia están en consonancia con los discursos respecto a los estudios afrocolombianos y sus posibilidades epistémicas en la formación del profesorado en la Universidad. En este sentido, este campo epistémico complejo y transdimensional, así como sus posibilidades para la escuela y la sociedad, se reduce 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 docente universitaria).

En este marco de ideas, las reflexiones en torno a los asuntos afrodiaspóricos no resultan superar las narrativas que deshistorizan, despolitizan y deses-peranzan a los pueblos afros. Además, tal relato devela las barreras que persisten en la academia para

re-leer la historia y abrir campo a otros relatos, otros autores y a los diálogos transdisciplinarios² en perspectiva afro.³

En contraposición, los estudios de la diáspora africana en América trascienden las reivindicaciones de los pueblos afros y las concepciones del quehacer escolar. Los estudios afrodiaspóricos emergen como un desafío para la sociedad, sus sistemas y particularmente para el sistema educativo que impulsa, desde la escuela, la pedagogía y la didáctica, la redefinición de la colombianidad, la americanidad y su relación política, histórica, axiológica, antropológica, económica, cultural y epistemológica con África. Entonces, su incorporación sustantiva complejizaría las concepciones de escuela, comunidad educativa, la organización, administración, cultura y política escolar; por consiguiente, las formas de conocimiento, los sujetos, las formas de relacionamiento, las prácticas y los discursos. Los estudios afrodescendientes abren la escuela a procesos comunitarios, dando lugar a conocimientos milenarios, para alimentar la formación político-cultural, los tejidos comunitarios y reconstruir la relación entre ciencia y sujeto.

En breve, 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. De modo que aún persiste una acomodación, la cual se evidencia en los grandes avances en el lenguaje incluyente institucionalizado, pero continúan las prácticas racializantes, excluyentes, el racismo epistémico y la invisibilización de la afrodescendencia en la formación del profesorado y en la escuela. De modo que la cualificación y la

2 “Mientras que la ‘inter’-disciplinariedad funciona en medio de la tensión binaria, la ‘trans’-disciplinariedad conlleva la superación del binarismo. Por eso, la transdisciplinariedad no es un diálogo ni tampoco un intercambio entre dos o más disciplinas, sino un devenir permanente de problemas que cambian todo el tiempo y que obligan a una renovación constante de la mirada” (Castro-Gómez, 2011, p. 50).

3 La bibliografía de los estudios afroamericanos es lo suficientemente compleja, plural y densa. Para ello sugiero revisar el libro: *Afrodescendientes en Colombia: compilación bibliográfica*, de Eduardo Restrepo y Axel Rojas (2008). De igual modo, resulta determinante el estudio del campo de la afrocentricidad y el afrocentrismo (Estados Unidos), la literatura de los estudios afrobrasileños, afrocaribeños, etc.

formación de los maestros se convierten en una im- posibilidad significativa para el logro de los propósi- tos establecidos para la CEA.

Finalmente, en las pocas instituciones donde se im- plementa la cátedra, esta emerge como un proyec- to pedagógico “bien intencionado” y reduccionista, puesto que no expresa las complejidades de los universos epistémicos de la afrodescendencia y sus implicaciones para nuevas comprensiones en torno a las instituciones educativas. Según los docentes,

[...] el proyecto de cultura afro son cinco pá- ginas para hacer tres ejercicios. Es muy difícil dar a entender al otro qué es la afrocolombia- nidad. Desde ahí entonces son muy importantes en la educación, sí, pero yo siento que no puede formarse la gente desde alguien que no tiene la experiencia de formación (Entrevis- ta a docente universitario).

En últimas, si bien se evidencia una sensación de apertura para la concreción de seminarios en torno a los estudios afros, estos requieren de compromisos políticos y culturales institucionales consolidados para que esta no sea una orilla pedagógica de la pe- riferia o de la nulidad. También, derrumbar la barrera que sitúa la afrodescendencia como responsabilidad y campo de relevancia para los sujetos afrodescen- dientes, dado que en la actualidad la posibilidad de la emergencia de la afrodescendencia se atribuye a las creaciones de las y los sujetos políticos afrocolom- bianos y a docentes que han participado de dinámi- cas sociales, no propiamente a procesos formales en su formación como tal.

Resulta de gran trascendencia visibilizar la respon- sabilidad y el compromiso que deben asumir las instituciones formadoras de formadores/as para la implementación de estudios afrocolombianos, y su- perar la perspectiva de la incorporación de los estu- dios afrocolombianos por la mediación del requisito normativo de la educación. Estos deben ser sentidos comunes de la educación de una sociedad caracte- rizada por su diversidad étnica, lingüística y cultural.

La evasiva indigenista-multiculturalista y la folclorización

Me hicieron una pregunta directamente a mí: ¿por qué no había ninguna cátedra en el pro- grama, sabiendo que era de ciencias sociales, que se hablara de los afro? Y yo le respondí: no hay ninguna cátedra que se hable de los indígenas, no hay ninguna cátedra que se ha- ble de los pueblos, eso no tiene que ver con exclusión, inclusión o demás, y les explique cómo nosotros teníamos unos seminarios donde es posible, el profesor, darles los con- tenidos que sería cuestión de ellos mismos pedir que ello se diera. Y el hecho de montar una cátedra específica dentro del currículo o del pênsum llevaría a que vos tienes que ver la cátedra obligatoriamente y tienes que apro- barla; ¿para qué? Para ganar tu carrera y le tienes que aprobar como ¿para qué? O sea, te tienen que enseñar esos contenidos como si esos contenidos no tuvieran que hacer par- te de lo que vos tenés que conocer del mundo. Entonces uno dice, una cátedra de mestiza- je, una cátedra de blancos, etc. Nosotros no hemos querido jugarle a eso. Porque nos pa- rece, somos varios los que estamos allí, que apostarle a eso es apostarle a hacernos dife- rentes. Y nosotros sí somos diferentes, ¿cier- to? diferentes en cultura, no sé qué..., pero di- ferentes ante la misma normativa y diferentes ante estos maestros (Entrevista a directiva docente universitaria).

De acuerdo con esta cita, la demanda por los estu- dios afrocolombianos en la formación de maestros y maestras se resuelve de manera acrítica, mediante la superposición de un discurso de múltiples cáte- dras específicas para indígenas, mestizos, europeos, gitanos, etc. El programa de Licenciatura en Peda- gogía de la Madre Tierra podría considerarse como el inicio de una era de “aperturas” en la educación supe- rior colombiana. Hoy, es un orgullo para la Universi- dad y se ha convertido en referente latinoamericano en lo que a educación indígena universitaria se refie- re. Empero, tal apertura no resulta tan evidente para el caso de los estudios afrocolombianos. Hasta el momento de la investigación no existía un curso y

menos un programa orientado a la formación de maestros y maestras en perspectivas afrodiaspóricas. Se encontraron algunos acercamientos desde proyectos investigativos de algunos grupos de investigación (DIVERSER, por ejemplo) y una iniciativa que derivó en el nombramiento de un docente de tiempo completo para este propósito. Empero, estos no logran transformar y afectar las estructuras de los programas que desarrolla la Facultad de Educación. La mirada se torna distinta o contradictoria para con la afrodescendencia, lo que puede evidenciar la tendencia histórica "indigenista" de la academia colombiana. Por un lado, la entrevistada citada desconoce la existencia de un programa de pregrado en perspectiva de pensamiento indígena, gran avance en términos epistemológicos, culturales y políticos para la universidad; y por otro, se antepone la barrera del multiculturalismo, trivializando las exclusiones, el racismo y las discriminaciones institucionales e históricas que solo han vivido los pueblos afrodiaspóricos. Esto último se denomina la *evasiva multiculturalista e indigenista*.

En la cita se percibe una culpabilización sobre las comunidades afrodescendientes como poco propositivas en esta línea, desconociendo las propuestas de variados grupos de investigación, organizaciones afros y colectivos afroestudiantiles, como: la Corporación Afrocolombiana de Desarrollo Social y Cultural, el Movimiento Nacional Cimarrón, Afromedellín, el Grupo de Investigaciones Afrocolombianas (GIA), DIVERSER (aunque este haya estado más cercano al trabajo con comunidades indígenas), el Colectivo de Estudiantes Afrodescendientes en la Universidad de Antioquia (AFROUDEA), el Colectivo Ampliado de Estudios Afrodiaspóricos (CADEAFRO), etc. En contraste, parte del profesorado, el estudiantado y la sociedad en general difunde y sustenta una idea de las comunidades indígenas estructuradas, coherentes, propositivas, organizadas y comprometidas.

Para avanzar en una política de reconocimiento de la afrodescendencia es necesario diferenciar lo indígena de lo afro; es determinante superar la ideología y el pensamiento que solo ve la inclusión afro bajo

el lente indígena o del indigenismo. En esta lógica, los afrocolombianos son sujetos de la inclusión y de reconocimiento en tanto más se parezcan a las comunidades indígenas, lo cual constituye una vulneración e imposibilidad del reconocimiento de la afrodescendencia. De esta manera, tal juego de poder va más allá de la representación; no es solo el sujeto, sino que la representación de los estudiantes y maestros configura la cultura, la organización y la política institucional: la ovación de la escuela de los epistemicidios.

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, p. 33). De esta forma, el discurso de la "igualdad desenfrenada" y "todos somos" sirve para evadir conflictos epistémicos y sociales, en tanto no da lugar a tratos, relaciones y lugares igualitarios y de equidad, sino que folcloriza y radicaliza la exclusión. Las diferencias son "incluidas" sin lugar sustantivo en la política, la cultura y el currículo escolar; el profesorado responde de manera tangencial o nula. Es decir, los estudios afrocolombianos resultan ser un tema, un momento o un vacío enunciado implícitamente desde "la igualdad y diversidad". Además, la investigación encuentra, en el indigenismo histórico y las agendas multiculturalistas de hoy, agentes de la exclusión de la afrodescendencia. De esta manera, la igualdad desenfrenada y la evasiva indígena-multiculturalista configuran un cuerpo ideológico institucionalizado contra los estudios afrodescendientes en la formación de maestros y maestras.

La "obligatoriedad en la formación de maestros y maestras" emerge como bloqueo a la CEA y se presenta como insignificante en la formación y las carreras. Empero, no se manifiesta que la estructura orgánica de la Universidad haya decidido renunciar a la obligatoriedad y a los seminarios prerrequisitos para incidir y direccionar la formación de maestros. La folclorización⁴ de los estudios afrocolombianos en

4 "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 folclorizar la diferencia, lo que conlleva otro modo de discriminación, que reduce y estigmatiza la autorrepresentación para la dignificación. Ejemplos de lo anterior son las dinámicas escolares en las que las poblaciones afrocolombianas y

la escuela se presenta como evasiva, como obstáculo y como agente reproductor del racismo y la discriminación. Asimismo, los componentes de la imposibilidad obedecen a discursos incluyentes formales, prácticas pedagógicas y administrativas racializadoras. Las iniciativas alternativas de la pedagogía, los cursos y las cátedras vinculadas con los estudios afrocolombianos son desechados por el carácter "folclorista". Sin embargo, se deja entrever la ausencia de propuestas alternativas "no folclorizantes".

Los estudios afrocolombianos: una tradición milenaria de la autonomía y la libertad

Los procesos culturales y educativos por medio de los cuales han transitado la memoria, las prácticas y los saberes ancestrales se conciben como aportantes a la construcción del modelo etnoeducativo. En este orden de ideas, los estudios afrocolombianos se comprenden como una tradición milenaria de la contestación que se urde a lo largo de muchas gestas libertarias en la clandestinidad, en el exilio, en la periferia y recientemente en la institucionalidad con algo de zigzagueo al racismo epistémico. Además, los maestros afrocolombianos habían venido construyendo procesos etnopedagógicos previos a la expedición de la normatividad etnoeducativa. Estos recorridos es necesario documentarlos y difundirlos como bases teóricas, pedagógicas y formativas para la implementación de los estudios afrocolombianos. Estas no alcanzan visibilidad en el movimiento social afrocolombiano, como tampoco en el campo pedagógico y educativo universitario.

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 los discursos sobre la afrodescendencia no derivan en el folclor. Ante la no continuidad del discurso reduccionista y exotizado, se transforman los intereses de los y las estudiantes. Los estudios afrocolombianos significan, para parte del profesora-

do y estudiantado, en la medida en que tales procesos sean desarrollados desde las representaciones descendentes: la historicidad de la afrodescendencia desde la "esclavitud", "la pobreza", "la dominación", un discurso epistémico racializante que despoja y destierra la multidimensionalidad de la historicidad cimarrona. "Todo régimen de representación es un régimen de poder formado, como Foucault nos recuerda, por el fatídico dúo saber/poder" (Hall, 2010, p. 352).

Hay la necesidad de trascender las preconcepciones, las cuales enclaustran los estudios afrocolombianos en los muros de la simplicidad conceptual: "hablar de negros" o "hablar de negros en contextos de negros". Además, como sociedad debemos superar la racialización de los etnoeducadores y las etnoeducadoras. Desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se ha proyectado la incertidumbre para ellos y ellas. Aunque mediante diferentes decretos y leyes se promueve la etnoeducación para el país, los concursos docentes y procesos de formación de maestros y maestras no reciben directrices concretas para el desarrollo de este tipo de programas y para dar lugar específico como campo disciplinar en la escuela. Después de 18 años, el proceso de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la Etnoeducación es incipiente y el MEN mantiene su silencio. Asimismo, los pocos programas existentes en las universidades tuvieron que hacer peripecias para tratar de abrir caminos laborales a los profesionales de la etnoeducación: ofrecer licenciaturas en Ciencias Sociales con énfasis en Etnoeducación, por ejemplo (UPB-IMA). Y siguiendo con la tercerización, los docentes en términos salariales presentan una disparidad frente a las demás profesiones; sin embargo, en el caso de los etnoeducadores, esta situación, esta brecha, se amplía. De igual modo, en algunas secretarías de educación se presentan los etnoeducadores como educadores rurales únicamente. Estos son acogidos en pueblos afrocolombianos, pero en contextos mestizos son descartados. Los concursos para etnoeducadores han privilegiado lo rural y bajo una especie de tercerización se olvida la gran

razales 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, 2010, p. 79).

necesidad de integrarlos en los procesos educativos de las principales ciudades del país, en las cuales hoy, por el desplazamiento forzado y el racismo estructural, se encuentra la mayoría de las comunidades afrocolombianas. Entonces, ¿quién deseará ser un profesional en etnoeducación?

En el caso de Medellín, esta concepción se entremezcla con la ilusión de ciudad blanca, la cual desconoce el carácter constitutivo de la afrodescendencia y al alto porcentaje de personas afros de la ciudad. Asimismo, pospone los estudios afrocolombianos como opción pedagógica para la educación medellinense.

La educación como producto humano debería sembrar condiciones y posibilidades reales para el fomento del reconocimiento, la valoración y defensa de los derechos humanos. Sin embargo, la información recolectada evidenció cómo la educación, en Medellín-Colombia, se convierte en otro dispositivo y agente poderoso para la subyugación, violación de derechos humanos, étnicos, culturales, la negación de la memoria histórica y de la ciudadanía de las personas de ascendencia africana (Gallo, Meneses y Minotta, 2014, p. 41).

No obstante, para un grupo del profesorado de la Universidad, los estudios afrocolombianos deben ser considerados desde una perspectiva plural de la afrocolombianidad y la afroamericanidad. Como he venido argumentando, la afrodescendencia es una complejidad. Por consiguiente, la pluralización de la afroepisteme se sustenta en la necesidad de la localización de los procesos de enseñanza y el aprendizaje a partir de la explicitación de las diversidades epistemológicas, antropológicas, axiológicas, filosóficas, políticas, económicas e históricas que configuran la afrodescendencia. Es decir, auscultar la afrodescendencia y sus contribuciones desde los diferentes momentos históricos y culturales, y desde la diversidad de ciencias y disciplinas.

Por otro lado, la universalización, en la Universidad, de los procesos y contenidos formativos en clave afrodiaspórica deconstruye las formas de ocultamiento, clandestinización, invisibilización, saqueo, epistemicidio y tergiversación, la suprarrepresentación, que históricamente la escuela, la sociedad, los

científicos, etc., han practicado con el campo de los estudios afros. De ahí que tales discursos, relatos, experiencias, historias, conocimientos, saberes y prácticas deban llegar a todas las facultades, escuelas, institutos, corporaciones, departamentos, programas y cursos de las universidades. Asimismo, la afrodescendencia debería ser proyectada desde los tres estandartes actuales de las universidades: docencia, investigación y extensión.

La instalación de los estudios afrocolombianos demanda la desarticulación del entramado de las representaciones sociales descendentes (racistas, hegemónicas y coloniales) y su operatividad en el pensamiento del profesorado. Entonces, la formación de formadores debe explicitar la afrodescendencia como fundamento epistémico en la cultura y las políticas de formación. Pero la “incorporación” de la afrodescendencia en los procesos formativos no implica *per se* la superación de las representaciones sociales descendentes. Esto implica cuestionar el currículo, los planes de estudio y las políticas escolares. Tal deconstrucción abriría las venas de las universidades y la formación de profesionales antirracistas, de-coloniales e inter/transculturales. Sería la construcción curricular para una formación social y políticamente comprometida con la configuración de nuevos lenguajes, sentidos y prácticas en la escuela.

La escuela se constituye en 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).

Para finalizar, la afrodescendencia como marco epistemológico en la formación de maestros y maestras sugiere la indagación en torno a las formas de concebir y construir conocimiento, repensar la organización universitaria para la inclusión a partir del sujeto y sus potencialidades, comprometerse con las transformaciones de este ser en el contexto social, cultural, económico y político. La inclusión sustantiva potencia y brinda hospitalidad al sujeto. Hoy, finalmente, las máquinas de poder operan sutilmente para agenciar relaciones, prácticas y discursos

verticales de la opresión de los pueblos de ascendencia africana. Es más, en los discursos de la "inclusión", la "interculturalidad", "etnicidad" y "diversidad" se encuentran reconfiguraciones para mantener la subalternización. En últimas, los "nuevos ciudadanos" son incluidos de manera numérica en las escuelas, pero terminan adaptándose a las lógicas occidentalizantes, racializadas y coloniales. Las instituciones no modifican sus estructuras y políticas para lograr inclusiones sustantivas, empero el lenguaje se torna más cordial.

En este orden de ideas, el que "los nuevos sujetos" integren y hagan parte de las instituciones no constituye una transformación de mentalidades articuladas a nuevas políticas educativas, epistemologías otras, cambio de mirada, transformación de prácticas, discursos y relaciones en clave de equidad, enfoque diferencial e igualdad de derechos, como se manifiesta en el siguiente código en vivo:

Es una cosa que yo he trabajado desde la inclusión y es cómo 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 afrocolombianos; pero cuando llegan los niños negros a las escuelas, fue un problema ni el hijuemadre, porque nadie sabía cómo resolverlo, porque el niño se tiene que adaptar (Entrevista a docente afrocolombiano).

Estos planteamientos dan luces, por ejemplo, para comprender los niveles de fracaso escolar y deserción que se presentan en las comunidades (afrocolombianos) y grupo poblacionales (desplazados, personas en situación o condición de discapacidad, estudiantes madres, estudiantes con enfermedades terminales, desmovilizados, sexualidades diversas, etc.) "incluidos" en la Universidad. De modo que entender las lógicas del fracaso escolar conlleva a la comprensión del racismo, la exclusión, la discriminación, el sexismo y el clasismo radical y estructural que aún impera en las diferentes instituciones educativas.

Conclusiones

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)

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 actualidad, pese al recorrido de dos décadas de la Constitución Política de Colombia, 20 años de la Ley 70 de 1993, 19 años de la Ley General de Educación y, finalmente, ante los 15 años del Decreto 1122 de 1998, las prácticas y los discursos pedagógicos siguen el curso de la discriminación y la racialización. En la formación del profesorado y en la escuela colombiana, los imaginarios y las representaciones sociales de la nación pluriétnica, multicultural, plurilingüística y plurinacional siguen la lógica de la acomodación discursiva y una base hegemónica, monocultural y racializadora.

Las posibilidades de implementación de la etnoeducación y los estudios afrocolombianos en las escuelas colombianas convocan un compromiso decidido del Ministerio de Educación, las secretarías de educación, instituciones formadoras de formadores y formadoras, el profesorado, las comunidades de ascendencia africana, el movimiento social afrocolombiano, editoriales nacionales y, particularmente, de las y los docentes del país. La afrodescendencia y la diversidad étnico-cultural deben convertirse en agendas explícitas de las instituciones que indagan, orientan y definen programas, proyectos, planes, lineamientos y contenidos educativos, curriculares y pedagógicos. La afrodescendencia debe salir del lugar periférico de la política educativa del país.

De la misma manera, el encuentro entre instituciones resulta de gran relevancia para formular y desarrollar

proyectos de investigación colaborativa, dando lugar protagónico a las comunidades, los académicos e intelectuales afrodescendientes, que permitan la transformación tanto del sistema educativo nacional como de las relaciones, los discursos y las prácticas escolares y sociales micropolíticas. En esta transformación, los y las docentes, como aprendices sociales, culturales y políticos, tienen un lugar preponderante. Finalmente, el carácter crítico, analítico y su rol de modelo cultural, político, cultural y de saber, configuran las primeras islas y desafíos a enfrentar en la transformación de la escuela colombiana.

El cambio responde a procesos micropolíticos de resistencia. En el caso de la afrodescendencia, la micropolítica escolar está anclada a las viejas raíces de la escuela, la racialización, el indigenismo, la folclorización de los saberes afrodescendientes, la monocultura, la hegemonía, la igualdad desenfrenada y la democracia racial.

Referencias

Abdallah-Preteille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books, S. A.

Abric, J.-C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán S. A. de C. V.

Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós Ibérica, S. A.

Castillo Guzmán, E. (2010). La memoria política de las luchas por otras educaciones en el bicentenario de nuestra independencia, *Revista Educación y Cultura*, (33), 76-81.

Castillo Guzmán, E. (2011). "La letra con raza, entra". Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana, *Revista Pedagogía y Saberes*, (34), 61-73.

Castro-Gómez, S. (2011). Desafíos de la inter y la transdisciplinariedad para la universidad en Colombia. *Revista Pedagogía y Saberes*, (35), 45-52.

Gallo Restrepo, N; Meneses Copete, Y. y Minotta Valencia, C. (2014). Percepciones de las personas de ascendencia africana en torno a la escuela, la universidad y la educación en Medellín-Colombia. *Cuadernos Interculturales*, (22), 35-60.

González González, M. T. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*, (316), 215-239.

Hall, S. (2010). *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán: Envió.

Meneses Copete, Y. (2015). *Afrodescendencia, representaciones sociales y formación de maestros: contestación y acomodación*. Medellín: Colectivo de Investigaciones Afrocolombianas (CIA), L. Vieco S.A.S

Mina Aragón, W. (2006). *Manuel Zapata Olivella: pensador humanista*. Cali: Artes Gráficas del Valle Ltda.

Popkewtiz, T. S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.

Restrepo, E. y Rojas, A. (2008). *Afrodescendientes en Colombia: compilación bibliográfica*. 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*, (1), 157-173.

Referencia

Meneses Copete, Y. A. (2015). Representaciones sociales sobre estudios afrocolombianos y formación del profesorado: la encrucijada pedagógico-racial, indigenismo y multiculturalismo. *Revista Educación y Pedagogía*, 27(69-70), 75-87.

Original recibido: 22/11/14

Aceptado: 18/02/15

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
