

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE AFRODESCENDENCIA: CURRÍCULUM, PRÁCTICA Y DISCURSO PEDAGÓGICO DEL PROFESORADO¹

SOCIAL REPRESENTATIONS OF AFRODESCENDENCE:
SYLLABUS, PRACTICE, AND TEACHERS' PEDAGOGICAL
DISCOURSE

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE AFRODESCENDÊNCIA:
CURRÍCULUM, PRÁTICA E DISCURSO PEDAGÓGICO DO
PROFESSORADO

Yeison Arcadio Meneses-Copete

Magister en Educación y Especialista en Enseñanza del Inglés de la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín - Colombia. Investigador del Colectivo Ampliado de Estudios Afrodescendientes, CADEAFRO. Docente de Cátedra en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia - Colombia
yearmeco@gmail.com

RESUMEN

El objetivo del artículo es analizar las representaciones sociales sobre afrodescendencia en procesos de formación de maestros y maestras de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. La investigación fue abordada desde el paradigma cualitativo de la investigación, fundamentada en datos y el análisis crítico del discurso. Se utilizaron técnicas como: los grupos focales de discusión con estudiantes (3) y entrevistas semi-estructuradas en profundidad con docentes (12) y directivos docentes (5). Como resultado, se observa que las representaciones sociales en torno a la afrodescendencia se presentan en dos órdenes: ascendente y descendente. El descendente obedece a representaciones hegemónicas, racializadas y racializantes que obstaculizan el lugar de la afrodescendencia como fundamentación epistemológica significativa en la formación del profesorado. Éstas se expresan como la acomodación de continuidad del unisono del saber, la igualdad desenfundada y la evasiva indigeno-multiculturalista. Y las representaciones sociales ascendentes obedecen a los serpenteos y agenciamientos que impulsan prácticas, relaciones y discursos pedagógicos con perspectivas afrodescendientes, tendientes al posicionamiento de pedagogías de-coloniales, interculturales y en clave etnoeducativa afro.

PALABRAS CLAVE

Representaciones sociales, afrodescendencia, formación de maestros, etnoeducación, estudios afrocolombianos.

ABSTRACT

The purpose of this article is to provide a review of the social representations of afrodescendence in the processes of training male and female teachers at the School of Education Sciences at Antioquia University. The approach to this research work employed a scientific qualitative paradigm with a social critical, descriptive, explanatory approach from the perspective of theoretical methods based on data and critical discourse analysis. The following techniques were used: three focus groups with students and semi-structured in-depth interviews with teachers (12) and department directors (5). The findings show that social representations regarding afrodescendence occur in two different orders, namely ascending and descending. The descending order conforms to hegemonic, racialized and racializing representations that obstruct the role of afrodescendence as a significant epistemological foundation in teacher training. These representations are expressed as an adjustment that provides continuity of homogenized knowledge, rampant equality, and indigenous multicultural avoidance. Ascending social representations adapt to the twists and turns and agencies that foster practices, relationships, and pedagogical discourses with afrodescending perspectives aiming at positioning decolonializing, intercultural pedagogies in an Afro ethno-educational coding scheme.

KEYWORDS

Social representations, afrodescendence, teacher training, ethno-education, Afro-Colombian studies.

Fecha de recepción: 14 - 04 - 2014

Fecha de aceptación: 29 - 06 - 2014

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar as representações sociais sobre afrodescendência nos processos de formação de professores e professoras da Faculdade de Educação da Universidade de Antioquia. A investigação foi abordada a partir do paradigma qualitativo da investigação com enfoque sociocrítico, de tipo descritivo-explicativo e agenciados pelos métodos de teoria fundamentada nos dados e na análise crítica do discurso. Utilizaram-se técnicas como: os grupos focais de discussão com estudantes (3) e entrevistas semi-estruturadas em profundidade com docentes (12) e diretores docentes (5). Como resultado se observa que as representações sociais em torno da afrodescendência se apresentam em duas ordens: ascendente e descendente. A descendente obedece a representações hegemônicas, racializadas e racializantes que são

obstáculos para o lugar da afrodescendência como fundamentação epistemológica significativa na formação do professorado. Estas se expressam como a acomodação de continuidade do unívoco do saber, a igualdade desenfreada e a evasiva indígeno-multiculturalista. E as representações sociais ascendentes obedecem às sinuosidades e aos agenciamentos que impulsionam as práticas, as relações e os discursos pedagógicos com perspectivas afrodescendentes, tendentes ao posicionamento de pedagogias decoloniais, interculturais e na chave etnoeducativa afro.

PALAVRAS-CHAVE

Representações sociais, afrodescendência, formação de professores, etnoeducação, estudos afrocolombianos.

Introducción

Investigar en torno al currículum, los discursos y prácticas pedagógicas del profesorado universitario es adentrarse en el universo complejo de la reproducción de relaciones, prácticas, discursos, imaginarios y representaciones sociales en contextos escolares. En este sentido, desentrañar lenguajes, relaciones y prácticas sociales dinamizadas por el currículum explícito y el currículum oculto u ocultado en un contexto marcado, como la universidad y los sujetos escolares (estudiantes y docentes), de elaboraciones académicas, sociales y políticas estructuradas. Es decir, los contenidos curriculares, textos universitarios, las estrategias y los métodos de enseñanza dinamizan discursos sociales, culturales, políticos y económicos que ordenan las sociedades y afectan las relaciones y prácticas sociales de las y los sujetos escolares y sociales. De igual modo, las representaciones sociales reproducidas en los procesos de formación del profesorado corren el riesgo de ser eco en las aulas y nuevos contextos de desempeño del futuro profesorado; aunque no siempre esta relación sea lineal; no siempre los discursos y prácticas pedagógicas resultan ser una reproducción de los discursos y prácticas aprendidos en el proceso de formación.

La proclamación del Estado nacional pluriétnico, multicultural y plurilingüe, mediante la Constitución Política de 1991, demarca un panorama bastante importante a indagar y auscultar en términos de la política derivada de esta y praxis educativa, ya que, el sistema educativo se convierte en el dispositivo central para la dinamización y consolidación de

un proyecto de nación. Por tanto, es necesario visibilizar cómo tal diversidad ha sido incorporada en las representaciones, significaciones y lenguajes de los procesos de formación del profesorado y las escuelas colombianas. En este orden de ideas, el artículo presenta apartes de los resultados derivados de la investigación: representaciones sociales sobre afrodescendencia en procesos de formación de maestros y maestras de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Este documento muestra un análisis de las representaciones sociales sobre la afrodescendencia, particularmente en los currículums, prácticas y discursos pedagógicos de maestros y futuros maestros. Las investigaciones que vinculan la afrodescendencia, el currículum, los discursos y prácticas pedagógicas han estado circunscritas, generalmente, al proceso de formación en la educación básica primaria, secundaria y media. Uno de los retos de esta indagación era visibilizar los tránsitos ocultos y ocultados de imaginarios, ideas, concepciones, discursos, relaciones y prácticas del profesorado y maestros en proceso de formación, y la relación con el moldeamiento de conductas y comportamientos de los actores escolares, en relación con las personas y las epistemologías afrodescendientes.

1. Metodología

La investigación está enmarcada por el paradigma cualitativo con enfoque sociocrítico, de tipo descriptivo-explicativo y agenciadas 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 sustenta que el conocimiento es una vía de liberación del hombre (y la mujer). "Entiende la investigación no como descripción e interpretación, sino en su carácter emancipativo y transformador" (González, 2003).

1.1. INSTRUMENTO Y TÉCNICAS

La información fue recolectada a través de las siguientes técnicas e instrumentos inicialmente (ver Tabla 1): 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 un tema investigativo de manera flexible. Asimismo, hizo posible el análisis en profundidad en torno a las representaciones sociales sobre afrodescendencia de docentes y futuros docentes en los procesos de formación de formadores. Este tipo de técnicas ofrece ventajas cuando se indaga por sentimientos, actitudes, creencias, concepciones, percepciones y discursos.

Las entrevistas en profundidad semi-estructurada 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, currículo y prácticas pedagógicas. Sin embargo, asumiendo el carácter 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 discriminación racial; historia de la educación y etnicidades; medios de comunicación y textos escolares; currículo y racismo, entre otras.

1.2. EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El proceso de análisis de la información recolectada comienza a partir de la colaboración de las y los participantes de la investigación. El análisis se efectuó a partir del enfoque socio-crítico, 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 multi-estratégica con un enfoque socio-crítico. El análisis consideró las estructuras y unidades del discurso: palabras, oraciones, párrafos y páginas. El discurso "es el término general que se refiere a un producto verbal oral o escrito del acto comunicativo" (Van Dijk, 2006). La perspectiva de Van Dijk sobre el discurso se encuentra con la teoría de la representación y el campo epistemológico de las representaciones sociales, en tanto que las tres orientaciones indagan desde el lenguaje, la cultura y la construcción de significados; y particularmente las dos últimas posturas auscultan y develan posturas ideológicas, discursivas y relaciones de poder en sujetos, instituciones y sociedades en clave de las diferencias culturales, étnicas, raciales y sociales.

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

Tabla 1. Instrumentos y técnicas

Instrumento o técnica	Participantes
Entrevista en profundidad semi-estructurada	<ul style="list-style-type: none"> • 5 directivos docentes universitarios. • 12 docentes universitarios. Docentes de cátedra mayoritariamente, ocasionales y de planta que orientan asignaturas vinculadas al Componente Común de Pedagogía: formación ciudadana y constitución política; historia teoría y gestión curricular; políticas públicas y legislación educativa; historia, imaginación y concepción del maestro; ciber-cultura, medios y procesos educativos; y evaluación educativa y de los aprendizajes.
Grupo Focal de Discusión	<ul style="list-style-type: none"> • 5 maestros en formación de ascendencia africana • 12 maestros en formación pertenecientes al curso de gestión y cultura escolar 2012-2. • 19 estudiantes del curso: pedagogía, discapacidad y diversidad, 2012-2

Fuente: El autor

teorías fundamentadas se basan en los datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción (Straus & Corbin, 2002).

Este proceso se realizó de manera manual apoyado en el uso del software ATLAS.TI 6.2, un software especial, utilizado en el procesamiento y análisis de datos en la investigación tipo cualitativa y cuya estructura está diseñada segundo la teoría fundamentada. A través de esta herramienta se facilita el procesamiento, codificación, categorización y análisis de textos escritos, imágenes, audios y video-materiales, lo cual permite trabajar con unidades hermenéuticas, documentos primarios, citas, códigos - "codes", anotaciones "memos", familias, y networks - redes.

2. Desarrollo: hallazgos y resultados

2.1. LA HORMA Y EL HORMADOR

El diálogo entre la historicidad de la educación y la escuela, el currículo y la práctica pedagógica, la consolidación de identidades políticas, culturales y sociales en relación con la afrodescendencia en el escenario de la formación de maestros y maestras, advierten intersecciones de las representaciones sociales que facilitan o, por el contrario, discontinúan la posibilidad de una formación horizontal desde la pluralidad de las y los sujetos escolares. En este sentido, en la formación pedagógica están en juego las reproducciones y/o transformaciones de relaciones, discursos y prácticas pedagógicas en relación con la diversidad étnica, cultural y lingüística con las que se posiciona una cultura escolar y un quehacer pedagógico docente, en torno a la afrodescendencia. Según Botero (2008) "las representaciones sociales son históricas, y su esencia -la influencia social-, se desarrolla desde la niñez temprana, pero al mismo tiempo, se construye en el transcurso de la vida; sus imágenes están derivadas de las experiencias escolares".

Los procesos de formación pedagógica y disciplinar de los estudiantes en la Facultad de Educación construyen y transforman la identidad política, cultural y social del sujeto maestro. Tal identidad advierte las transformaciones en el discurso didáctico, pedagógico y en el quehacer docente. Es decir, la identidad cultural, política y social de los maestros tiene una

relación de interdependencia con las prácticas y discursos pedagógicos en la escuela y la sociedad de los mismos. Por consiguiente, develar procesos de formación y de identidad de las y los maestros en relación con las diversidades humanas, particularmente la afrodescendencia, es develar los lugares de esta última en la cotidianidad escolar, en el discurso y la práctica pedagógica del maestro, y en la cultura escolar. De manera consciente o inconsciente, a través del currículo y los programas de los seminarios, se reproduce un orden social, cultural, político y económico en la formación de maestros y maestras.

El currículo nunca es un mero agregado neutral de conocimientos, que aparecen de algún modo en los textos y aulas de una nación. Forma parte siempre de una tradición selectiva, de la selección de alguien, de alguna visión de grupo con respecto al conocimiento que se considera legítimo. Se reproduce a partir de conflictos, tensiones y compromisos culturales, políticos y económicos que organizan y desorganizan a un pueblo (Apple M. W, 1996).

En este contexto, la transformación de relaciones y prácticas sociales en relación con la afrodescendencia tiene sentido en la medida en que se transforma la relación entre la afrodescendencia, la política educativa nacional, la cultura, la organización y el currículo escolar, y las prácticas y discursos pedagógicos en las aulas de clase y en otros encuentros formativos.

Las y los futuros maestros evidencian en sus discursos el anhelo de una formación que dé lugar a las historias otras. Una educación que trasgreda y desborde el occidentalismo, andinocentrismo² y el racismo epistémico. Asimismo, brindar la posibilidad de autoafirmación y reconocimiento a través de la formación horizontal, se pierde en los mares de la fugacidad de la transversalidad; lo cual advierte una necesidad de fortalecer la formación de maestros en relación con la afrodescendencia a partir de seminarios específicos o en cátedras que expliciten la complejidad y relevancia para pensar la formación epistemológica, pedagógica, didáctica y disciplinar de las y los maestros. De acuerdo con los planteamientos de docentes, la diversidad se ha convertido en una barrera en la escuela. La diversidad es un "embale" para las y los profesores. La existencia de niños y niñas afrocolombianos, indígenas, personas en condición de discapacidad, se ha convertido en un "problema" para la escuela y los maestros. El profesorado se vuelve preso de la "incapacidad

pedagógica”, pues “no saben qué hacer con ellos”. Los maestros se declaran en incapacidad creativa, imaginativa, crítica, analítica, argumentativa, en fin, el maestro no se piensa a sí mismo en su quehacer pedagógico y en relación con las y los estudiantes con los que construye conocimiento. La práctica pedagógica se convierte así en un primer obstáculo a superar para que sujetos escolares afrodescendientes accedan a la ciudadanía. Así se logra evidenciar en el discurso de algunos maestros en formación:

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

Es necesario agregar que no solo la incapacidad pedagógica actúa como agente para establecer barreras a la diversidad en la escuela y la educación, sino que ésta hace parte de un engranaje que hunde sus raíces en las políticas sociales, culturales, políticas y económicas, para este caso educativas, que construyen un lugar para las diversidades humanas y su concreción en los discursos, relaciones y prácticas escolares. Es decir, hay una relación entre la inversión económica y el compromiso político del Estado y los discursos y prácticas pedagógicas de los maestros y maestras. De esta misma manera, a través del Ministerio de Educación, universidades, escuelas normales superiores y secretarías de educación, se compromete el desarrollo de investigaciones, elaboración de material didáctico, formación profesional docente, difusión de experiencias, implementación de programas, acciones, etc., vinculados con la afrodescendencia; según éstas se afirman las posibilidades para abrir la escuela a las diversidades humanas. En este orden de ideas, se evidencia

una gran falencia aquí de la Facultad de Educación, [...] los docentes de aquí, de Medellín, no están formados para afrontar la diversidad en la ruralidad, o en los núcleos culturales, regionales. Llámese el Pacífico, llámese Urabá, llámese Magdalena Medio, Bajo Cauca; les parece un mundo extraño (Entrevista a docente universitario).

Por consiguiente, hay un contrasentido en la formación de maestros, puesto que históricamente la diversidad ha sido constitutiva de la nacionalidad colombiana, además en la actualidad ésta es ratificada en la Carta Magna y la Ley General de Educación. Se continúa formando para los “límites de la pedagogía” o la “incapacidad pedagógica”, es decir, las múltiples culturas, el sexo, el género, la discapacidad, escapan a la capacidad pedagógica y didáctica de los maestros. Es más, se invalida toda acción que implique re-pensarse como docente. Se congelan la criticidad, la capacidad de análisis y contextualización de la enseñanza y los procesos de aprendizajes.

Entre los límites de la pedagogía y/o la declaración de incapacidad pedagógico-racial por parte del profesorado, opera un discurso que incapacita al profesorado en formación para asumir un rol crítico y analítico ante las perspectivas de las diversidades humanas en la educación. Según esto, en los niveles iniciales de las licenciaturas los estudiantes no tienen la “madurez suficiente” ni “los elementos conceptuales”, mostrando “desconocimiento histórico”, para abordar tales discusiones. Según este planteamiento, el lugar de abordajes epistemológicos alternativos debería ser reserva para semestres avanzados. Empero, tal reserva no es lo suficientemente explícita en los semestres avanzados en pregrado, aunque un poco más concretas en post grados. Es necesario rastrear las dialécticas entre la formación post gradual y la formación en pregrado desde las orillas de la afrodescendencia, la diversidad étnica, lingüística, y cultural en clave de la educación y la pedagogía.

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

2.1.1. LA IGUALDAD DESENFRENADA

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

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

De alguna manera una estrategia de lo que hoy podría llamar una discriminación negativa en términos de la igualdad o una estrategia de la igualdad por lo negativo, es decir todos somos iguales, por tanto no hagamos visible nada, no hagamos acciones positivas, no es un no de

principio, sino que es un no de esta idea de la escuela de cómo la homogeneidad e igualdad resuelve todos los problemas (Entrevista a docente universitario).

Sin embargo, hay discursos y prácticas en los maestros que confrontan la vía de la igualdad en la educación y la escuela, particularmente en la formación de maestros y maestras. De esta manera, ha ido desintoxicando y descongelando la pedagogía para dar lugar a las diversidades, por tanto a otros campos epistémicos que permitan dinamizar y resituar la pedagogía y la didáctica; según el futuro profesorado, renunciar a la ideología biologicista y al posicionamiento de un discurso centrado en el pensamiento en la cultura. Además, se genera un campo de fuerzas en las cuales intervienen las representaciones sociales del profesorado en formación en torno a las diversidades, esencialmente la afrodescendencia; las construcciones y abordajes de la pedagogía tradicional, y el agenciamiento desde otras orillas pedagógicas, no occidentales, que repiensa la escuela, los procesos de enseñanza y aprendizaje, y las relaciones que se entretienen en ella. Tales alternativas de la pedagogía conllevan al profesorado en formación a volver sobre sus discursos y encontrar en su quehacer pedagógico las subjetividades que interactúan en el aula. En este orden de ideas, debe hacerse un explícito en la formación de maestros y maestras. Esto se evidencia cuando los docentes manifiestan:

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

Asimismo, el campo de fuerzas potencia silencios y pasividades en el profesorado y en los futuros maestros y maestras. La afrodescendencia como “centro” de las discusiones pedagógicas, didácticas y disciplinares en la formación de maestros genera silencios y pasividades, en el mayor de los casos cuando hay presencia de sujetos con una vinculación étnica y cultural con la africanidad; un asunto de invisibilización y supra-representación. De esta manera, en el despliegue de la vulnerabilidad asociada a la afrodescendencia, se evidencia un rol activo del profesorado en las dinámicas de las clases, empero, cuando hay la presencia de personas afrodescendientes, el activismo y el dinamismo pasan al lugar de los maestros y maestras en formación, y desaparece el rol del maestro. La afrodescendencia es una pelota caliente en la formación pedagógica y didáctica de maestros y maestras. Ésta se configura como un implícito en la pedagogía, la didáctica y en la formación disciplinar de las y los maestros. Un abstracto pedagógico, que se consolida como representaciones sociales sobre afrodescendencia en el discurso y práctica pedagógica del profesorado, pues la afrodescendencia no hace parte de los selectos pedagógicos. Es decir, la africanidad no encuentra un lugar relevante entre los aspectos culturales, sociales, económicos, políticos, científicos, académicos e históricos, etc., que se dinamizan a través del currículum, planes de estudio, las políticas y la cultura escolar. En definitiva, se consolida un proyecto social, económico, político y cultural en el cual se evidencia una radical exclusión de la afrodescendencia. En palabras de Apple (1996)

la consecuencia de una legitimidad exclusiva a tal sistema de cultura mediante su incorporación al currículum oficial centralizado, crea una situación en la que los marcadores del “gusto” se convierten en marcadores de personas. La escuela y el proceso formativo del profesorado se convierte en escuela y formación de clase, *etnización y racialización*³.

De acuerdo con discurso de los maestros y las maestras, la afrodescendencia no plantea retos y resistencias únicamente. Este campo de fuerzas se complejiza cuando intervienen otros factores sociales, que paradójicamente se entremezclan con la afrodescendencia. Tal es el caso del desplazamiento forzado por actores armados y el conflicto socio-político del país. El gran desafío es hacer de la didáctica y la pedagogía dispositivos para enfrentar la discriminación

y el racismo, sobre todo facilitar desde el quehacer pedagógico lugares para las culturas, cosmovisiones, etnicidades, identidades, formas de aprendizajes, que convergen en el aula y en la institución educativa. En este sentido, surge un reto de mayor complejidad para la escuela y la educación, puesto que se mezcla la condición étnica y una condición social, y se agudizan los procesos de discriminación, racismo y racialización en la escuela.

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

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

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

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

Por consiguiente, en el discurso y las prácticas de las y los futuros maestros se evidencian discursos monoculturales de la pedagogía y las didácticas. Esto se hizo patente al realizar el ejercicio de indagación por las temáticas relacionadas con África, que abordarían con sus estudiantes en el aula de clases. En este sentido, la afrodescendencia no tiene un lugar y se reconoce que las representaciones sociales que se promueven en la escuela, para el caso de África, se articulan desde el estereotipo de la pobreza. Además, se piensa en estas temáticas en la escuela para personas de ascendencia africana, la afrodescendencia no constituye un elemento significativo de la formación de las y los estudiantes. Sin embargo, de entre la estereotipia y el prejuicio se abre un lugar de posibilidad que al menos sitúa la discusión en relación con la pobreza que viven algunos países africanos desde una perspectiva más compleja, crítica y analítica. De acuerdo al pensamiento de algunos futuros maestros y maestras, hay necesidad de incorporar con el afrodescendencia y la diversidad en la escuela, puesto que es constitutiva de la nacionalidad, más cuando nos amparamos en el marco de un Estado social de derecho, pluriétnico y multicultural. Asimismo, es necesario transformar el imaginario y el discurso de la lástima y la victimización en torno a las personas de ascendencia africana; tanto de docentes y estudiantes como a partir de la reconstrucción y construcción de textos escolares,

organización, políticas y culturas escolares dialógicas con la afrodescendencia.

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

2.1.2. MAESTRO, IDENTIDAD Y LENGUAJE

MAKE-UP

Las representaciones sociales encuentran en el lenguaje su mejor forma de modelar. Sin embargo, se observa una estructura profunda de las representaciones sociales, que aunque evidencia una perspectiva, desde el lenguaje, “positiva” hacia la afrodescendencia, en la estructura mental, ideología y discursiva profunda de las personas, tal percepción sea totalmente contraria. En este sentido, el cambio en el vocabulario de las personas, no implica per se una transformación de mentalidad o de prácticas. Para el caso de la inclusión de la afrodescendencia, se plantea como el cambio en el lenguaje, pero no cambio en el discurso. Es decir, se incorporan nuevos morfemas pero que no transforman las representaciones sociales de las y los sujetos. En este sentido se marca una acomodación del lenguaje y un fortalecimiento en la mentalidad excluyente y racializadora. Tal acomodación muestra formas más radicales de la exclusión y la racialización, puesto que se hacen mucho más difíciles de rastrear, develar y comprender, por tanto, más difíciles de transformar. La acomodación, en definitiva, produce una resistencia al cambio y su re-equipamiento para la continuidad del discurso hegemónico y racializado.

Es una cosa que yo he trabajado desde la inclusión y es como nosotros nos habituamos a los cambios de términos, pero no necesariamente implica cambios de mentalidad

o de prácticas [...] lo de la etnización me parece mucho más peligroso, en términos de que se volvió un discurso institucional estatal, entonces ya todos terminamos siendo etnoeducadores, terminamos dando cátedra de estudios 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).

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

Desde otro punto de vista, el pensamiento maestro de cara a la diversidad en el proceso de formación de maestros y maestras, se porta como una *identidad-make-up* en los maestros, donde prima el arte del decir bien, el maquillaje del lenguaje y no la transformación discursiva y del quehacer pedagógico. En este sentido, en el caso de la expresión *“invertir en el Chocó es cómo echarle perfume a un bollo”* se plantea que *“la persona pudo decirlo de otra forma”*. Es decir, se legitima una idea que es deshumanizante, comparar un pueblo unas personas con las heces fecales; y se sitúa un discurso sobre la corrupción como algo inherente a la región y a las personas de esta región. El decir bien, el *“make-up”*, expresa la naturalización de las representaciones sociales, lenguajes, configurados sobre las y los

sujetos y comunidades afrodescendientes. Así se logra evidenciar, cuando se hacía el ejercicio de reacciones frente a casos. Por ejemplo, la necesidad de llamar a un niño afrodescendiente que se encuentra en un grupo de niños mestizos. Inmediatamente, se apela a su supuesto “color de piel”; sin embargo, cuando se cambia la situación, la necesidad es llamar de este mismo grupo a un niño mestizo, algunos de los maestros en formación relacionaron formas distintas para dirigirse a este niño, como los sustantivos genéricos: niño, joven, compañerito. Adicionalmente, se reconoce la imprudencia y los significados del apelativo “negro”, como se evidencia en este código: “Yo porque he sido muy..., me paso de realista y de imprudente, Yo le diría “ey, negrito” (Grupo Focal de Discusión con maestros en formación mestizos).

En este orden de ideas, gran parte de los futuros maestros parecen no superar la construcción social del color de la piel. Curiosamente, en este aparte se recurre a la “piel” y se borran sustantivos genéricos que ayudarían en el trato igualitario. Se reconoce una imprudencia, lo complicado, pero no se muestra una apertura para transformar el lenguaje, el discurso y la conducta, formas de relacionarse con la afrodescendencia. Por consiguiente, los niños y niñas afrodescendientes enfrentan en la cotidianidad de la escuela la racialización recurrente. La racialización y las relaciones escolares, vía pigmentación, son una realidad incorporada.

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

La afrodescendencia se circunscribe a la transitoriedad, la transversalidad y la contingencia pedagógica y/o la parcialidad en el cumplimiento de lo planteado la normatividad educativa respecto a la diversidad. Es un “cumplimiento” de la norma, no una apuesta

social, cultural y política de la Universidad que piensa en los y las sujetos que la constituyen. Sin embargo, en contraposición al discurso de algunos maestros y maestras, de un lado se muestra el cumplimiento de la norma, pero desde otro punto de vista, los pasos de la incorporación de la afrodescendencia y la diversidad como posibilidades epistemológicas, didácticas, disciplinares y pedagógicas la construcción curricular tienen un curso parsimonioso.

2.1.3. LOS LENTES DE ACOMODACIÓN DISCURSIVA Y LA QUEJA PEDAGÓGICO-RACIALISTA

En la actualidad, aunque se advierta un “reconocimiento”, se evidencia una reconfigurada forma de exclusión y continuidad del discurso racializante y melanino-centrado: los lentes de la acomodación del discurso. Es decir, encontramos un “amplio” y “posicionado” lenguaje de la diversidad en los centros universitarios y la formación de maestros; concepciones “instaladas” en el sentido común de las y los sujetos escolares. Sin embargo, es el mismo lenguaje el que desnuda las relaciones, discursos y prácticas pedagógicas; en el sentido en que “en eso (refiriéndose a la afrodescendencia en la escuela) lo que nos encontramos básicamente es que en el campo educativo la relación con la etnia y sobre todo lo que significa en términos de discriminación, o de inclusión, o de participación, o de ciudadanía de ser afro, es un aspecto que no se viene trabajando en particular en el sistema educativo” (Entrevista a docente universitario). La acomodación del discurso en la escuela y educación, en relación con la afrodescendencia funciona por la vía de la normalización, igualdad, y/o la homogeneidad. Estos se encuentran y configuran la fugacidad de la transversalidad y la transitoriedad de la afrodescendencia en la práctica y el discurso pedagógico en la escuela. Asimismo,

cuando se va a mirar otros aspectos (en relación con la afrodescendencia en la escuela) o no se hace visible y en particular el sistema educativo se intenta resolver por la vía de que aquí todos somos iguales, cierto, y que todos estamos en igualdad de condiciones (Entrevista a docente universitario).

Las significaciones y complejidades que instituye la afrodescendencia como campo epistemológico, cultural, político, económico y social en la escuela

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

2.1.4 LA AFRO-ORALIDAD: LA SANCIÓN EN LA ESCUELA

Los procesos pedagógicos se oponen al discurso de la diversidad y las diferencias, dada la radicalidad de la formación mono-cultural. En este sentido, las orientaciones pedagógicas y didácticas tradicionales que promueven la lecto-escritura se contraponen a la herencia de la tradición oral de las comunidades de ascendencia africana en el aula de clases⁴. La euro-centralidad en la perspectiva epistémica de la lecto-escritura excluye la posibilidad de disfrutar la riqueza lingüística y cultural planteada en las últimas reformas a la educación colombiana. Por consiguiente, los procesos evaluativos y el desarrollo de la lectoescritura en la escuela tienen un rasero occidental que pone en desventaja a las comunidades de pensamiento que caminan en lo oral⁵, las comunidades de ascendencia africana. La evaluación en este sentido ratifica el carácter excluyente, racialista, hegemónico y eurocentrado de la escuela.

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

a entender mucho (Entrevista a docente universitario).

Por consiguiente, el desafío de la diversidad y las diferencias plantean a las y los maestros la necesidad de una translación pedagógica⁶. Es decir, un viaje de reconocimiento de otras orillas de la pedagogía y la didáctica, particularmente la interacción e incorporación de epistemias educacionales de la afrodescendencia como estrategia para la dilución de la pedagógica mono-cultural. Tal desarrollo en la formación y el pensamiento docente posibilitaría un quehacer pedagógico desbordante, por la complejidad de posibilidades para construir y acceder al conocimiento desde la diversidad humana. En este contexto, por ejemplo, es sine qua non situar discusiones sobre la oralidad de las comunidades afrodescendientes como posibilidad epistemológica en la escuela, la formación del profesorado y la universidad, para dar lugar a lenguajes, saberes, historias, prácticas y valores que confronten y complementen los lenguajes oficializados en la escuela y los procesos formativos. Las concepciones en torno al universo epistemológico de los afrodescendientes, encuentran en la racialización y la reproducción del estereotipo del lenguaje como dispositivo sólido para la hegemonización.

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

El llamado a la pedagogización de la oralidad

(...) se asume en espacios escolarizados y no escolarizados, cuya preocupación es la de afirmar el pensamiento por el lugar, prácticas continuas de producción, así como las estrategias y las formas de hacer comunicables los conocimientos que respaldan la vida de los pueblos” [...] la pugna por la pedagogización hace referencia “a la posibilidad de movilizar

las acciones a través de los procesos contextualizados, no se trata de una instancia funcional para la eficacia de la enseñanza-aprendizaje, o la preocupación por legitimar un objeto y un método que dé cuenta de su estatus científico. En esta apuesta, se trata de ver la pedagogía-accionada y accionadora de los procesos políticos, culturales y situacionales, llegando a superar las concepciones de la educación y la escuela como un microespacio o microcosmos aislado de la realidad contextual” (Villa & Villa, 2010).

Sumaría, la necesidad de situar la oralidad, no como una capacidad de natura de la afrodescendencia, sino como un dispositivo complejo heterogéneo y pluridimensional que tiene un contexto histórico, social, político y cultural para su emergencia o visibilidad: los procesos de colonización y dominación. En este sentido, la oralidad es la expresión de la capacidad creativa, antisistémica, revolucionaria y decolonialista de las comunidades de ascendencia africana. Por consiguiente, es importante agenciarla desde las prácticas pedagógicas y develar sus afectaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas colombianas.

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

(...) la interculturalidad marca y construye formas distintas de pensar sobre, y actuar con relación a y en contra de la modernidad/

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

2.1.5. LA ENCRUCIJADA PEDAGÓGICO-RACIAL

Los años noventa se caracterizaron por la generación de múltiples reformas constitucionales y posteriormente educativas en América Latina. Tales transformaciones dieron lugar, como convención en las Constituciones, al reconocimiento de la diversidad cultural y étnica constitutiva de la americanidad⁷ en mayor y menor proporción. La pluriétnicidad y la multiculturalidad redefinen la escuela, las formas de comprender el conocimiento y sobre todo, propone de facto una reflexión necesaria en torno a los saberes que se han venido difundiendo históricamente en la escuela colombiana respecto a los saberes y su relación con las diversidades.

En Colombia, a partir de la Constitución Política de 1991, se propiciaron transformaciones en el ámbito de la normatividad educativa en relación con “ciudadanías constitutivas”, particularmente con la diversidad étnica, lingüística, religiosa y cultural de la nación. El Estado, formalmente, incorpora la diversidad étnica y cultural en el contexto escolar, desde los estudios primarios hasta la educación superior. Es el campo de apertura que instala “un nuevo lugar” para las “nuevas ciudadanías”, la afrodescendencia, entre otros, en la educación colombiana, que se opone a las dinámicas sociales definidas por las Constituciones políticas precursoras.

Empero, además de posibilitar “un lugar” a los géneros, “etnicidades”, “razas”, clases sociales en desventaja social, se advierte un rompimiento en el paradigma mono-religioso y pasa a sugerir vientos laicos a la sociedad. Estas transformaciones permearon el discurso de la escuela y marcaron el comienzo, también reconfiguración, del quebrantamiento con apuestas históricas en la educación vinculadas con la monoculturalidad y la mono-religiosidad, que a través de la educación concesionada se instalaba en sujetos y pueblos naturalmente diversos y con vertientes cosmogónicas, culturales y políticas no occidentales. De esta manera, la “laicidad” de la nueva Carta Magna, plantea sobre todo un rompimiento con la iglesia-docente⁸, según el discurso de algunos docentes.

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

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

pues creo que los indígenas tienen mucho. Pues, he visto, pero es mi percepción también muy ignorante, porque no sé mucho, tienen como más reconocimiento y son tratados como con más especialidad, ja,.. especialidad no me refiero, pues, sí como más cuidado, como más lugar. Los afrocolombianos son como iguales” (Entrevista a docente universitaria).

En este orden de ideas, las relaciones, prácticas y discursos pedagógicos y sociales de los maestros y maestras universitarios están mediados por las concepciones de la diferencia o de los sujetos que las representan. Las creencias de algunos docentes en cuanto a los afrodescendientes y la afrodescendencia: iguales, “normales”, en relación con

el “nosotros” y el reconocimiento de las comunidades indígenas como diferencia, marca las posibilidades de inclusión en la institucionalidad y la incorporación en los discursos pedagógicos en la formación de maestros y maestras. También, permite plantear las mediaciones y las caracterizaciones estipuladas por un sujeto, “el nosotros”, para otorgar reconocimiento a las diferencias, “los otros”.

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

Desde otro punto de vista, la diversidad étnica y cultural en el contexto de la formación de maestros se concibe en marcos de confrontaciones. Particularmente, en relación con el profesorado se describen dos condiciones superpuestas. En primer lugar, se relievra un grado de incorporación visible de la afrodescendencia en procesos formativos en un grupo de las y los docentes vinculados a la Facultad de Educación. En este contexto, plantean el llamado a la conciencia de la diversidad y las diferencias como condición sine qua non que merece hacerla visible en los espacios de formación de maestros y maestras. Y en segundo lugar, otros continúan centrados en la necesidad de “incluir”, pero bajo el manto de la igualdad. Es decir, el lugar de la afrodescendencia se concibe desde la igualdad y la negación de la diferencia. En este marco de ideas, la afrodescendencia no constituye una orilla epistémica notable en la formación de maestros y maestras. Desde el marco estructural epistémico institucionalizado, la afrodescendencia es un abstracto de la inclusión y la diversidad. El currículo y los planes de estudios no evidencian abiertamente aspectos vinculados con ésta. La afrodescendencia, la diversidad y la diferencia

es un implícito. En el caso particular de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos⁹ desde el marco normativo, Decreto 1122 de 1998, los estudios de las etnicidades y la diversidad se encuentran relacionados con las áreas de Ciencias Sociales y humanidades. Sin embargo, ésta, la C.E.A, no constituye un punto de reflexión, ni siquiera en la licenciatura en Ciencias Sociales. Las representaciones sociales se marcan como un implícito y ausencia, que es dicente del proceso de formación de formadores de cara al proyecto de nación pluriétnica, multicultural y multilingüe.

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

De esta manera, la formación de maestros y maestras está marcada por una ausencia o sustracción epistemológica de la afrodescendencia. Por consiguiente, se instituye en la práctica y en el discurso pedagógico de maestros y maestras, la continuidad de la formación del maestro para la escuela mono-cultural y mono-epistémica.

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

El quehacer docente tiende a ser reproducido por las y los futuros maestros y maestras. Según ellos este “no-lugar”

de la afrodescendencia en los procesos de formación de maestros y maestras invisibiliza, desvaloriza e impone una condición natural de irrelevancia de los saberes, las epistemes afrodescendientes, para la escuela y las ciencias.

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

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

Pero, siento que los licenciados que estamos formando en la facultad, me parece que es una formación muy teórica y muy poco práctica. No tienen idea de eso y no les interesa mucho. Ellos manifiestan mucho... A profesores y profesoras ya en ejercicio decir “Qué embale con estos niños negritos, a toda hora quieren estar bailando y gritando. Yo no veo que estemos haciendo reflexiones reales sobre eso (Entrevista a docente afrocolombiano).

2.1.6. LA TRANSITORIEDAD Y LA FUGACIDAD DE LA TRANSVERSALIDAD

Las representaciones sociales, en relación con la afrodescendencia en contextos escolares, de la educación y de la pedagogía configuradas y reconfiguradas históricamente, encuentra como su mejor escenario de modelaje y concreción el currículum y las prácticas pedagógicas de los maestros. Éstos pueden situarse en un plano horizontal de la formación o en un plano vertical de confrontación entre las posibilidades que se construyen desde la base, de abajo hacia arriba, y la construcción descendente en decadencia, de arriba hacia abajo. El lugar de la diversidad étnico-cultural, particularmente, la afrodescendencia en el currículum y las prácticas pedagógicas coincide con las representaciones sociales develadas del profesorado activo y del profesorado en formación sobre la misma. Esta idea nos permite pensar que en el currículum y las prácticas pedagógicas se objetivan y se condensan representaciones sociales. Es decir, las ideas, concepciones, discursos y prácticas de docentes y estudiantes sobre la diversidad cultural y lingüística, y su emergencia en el campo de la educación y la pedagogía se condensan en planes de estudio, el currículum de los programas de formación de maestros y maestras, sea bajo la nulidad, la transitoriedad y/o la posibilidad de la horizontalidad en la educación. Para la universidad resulta trascendental abrirse a las significaciones y las construcciones de las reivindicaciones de las diversidades humanas que constituyen su entorno y la sociedad; pues,

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

Los procesos de formación de maestros y maestras inscriben los contenidos orientados a fortalecer competencias docentes para la diversidad étnica, cultural y lingüística de la nación, especialmente, aquellos vinculados con los estudios de la ascendencia africana bajo la fugacidad de la transversalidad, la transitoriedad y la generalidad. En otras palabras, las prácticas y el currículum son las muestras de la representación social de

ausencia y de transitoriedad, que sitúa la afrodescendencia en un todo - (está allí) “espacio” y “tiempo” condicionado: El espacio inquieto y la práctica muda del currículum. Sucesos que a su vez exponen un corte entre los procesos de objetivación y anclaje. Aunque se reconoce la marginación, la exclusión, la deshumanización, la deshistorización, etc; que han experimentado los pueblos de ascendencia africana, asimismo como los procesos libertarios, anticapitalistas, democráticos sustantivos, revolucionarios, etc pareciera que la objetivación coge otro vuelo. En el discurso oficial de la formación pedagógica de las y los estudiantes de las licenciaturas aparece una línea en el marco del componente común de pedagogía, que vincula temáticas relacionadas con la diversidad étnica y cultural, por consiguiente, esto supone un lugar para la afrodescendencia, para la didáctica y la pedagogía y/o en el quehacer pedagógico del profesorado; sin embargo, no son claros el sujeto, el tiempo y el espacio de este discurso y práctica. De esta manera se deja entrever, de un lado, el supuesto o transfuguismo de la transversalidad y de otro la “autonomía” del maestro, condensados en “una deuda, promesa-ideal del deber ser y hacer” y la ubicuidad del campo epistémico de los estudios afrodescendientes en la formación pedagógica de las y los futuros maestros.

“Es decir, nosotros tenemos un departamento de pedagogía que oferta a todos las licenciaturas unos cursos; eso se llama el componente común de formación de maestros (Componente común de pedagogía) [...] Uno de ese componente común tiene cuatro referentes de formación [...] Uno de los cuatro referentes de formación es el de diversidad e interculturalidad y allí, por obvias razones, se debería trabajar en todos los cursos temas que tengan que ver con la diversidad en tanto género, sexual, étnico, cultural, discapacidad, capacidad y todo lo demás. Entonces, digamos que esta segunda línea que estoy intentando como dibujar tiene que ver con lo curricular. Y cómo aparecen temas de lo afro como objetos de enseñanza o como ejes problematizadores en la formación de maestros, que es muy importante (Entrevista a docente universitario).

De acuerdo con el discurso del profesorado y de los docentes directivos de la Facultad de Educación, se ha avanzado en la consolidación de la afrodescendencia y la diversidad como pregunta epistémica medular de la formación de maestros y maestras en formación avanzada, con algunos trabajos investigativos vinculados con la afrodescendencia y la diversidad étnico-cultural colombiana. Sin embargo, resulta esquivo evidenciar el impacto del lugar que ocupa la afrodescendencia y la diversidad étnico-cultural de la formación avanzada en los procesos de formación de maestros y maestras en los planes de estudio, pénsumes, prácticas y discursos pedagógicos de las licenciaturas. Las prácticas pedagógicas de las y los maestros, en relación con la afrodescendencia, ha permitido plantear en el campo de la pedagogía y la didáctica preguntas fundamentales para la construcción de un sistema o sistemas educativos horizontales. Emergen entonces, preguntas por la subjetividad del maestro, la diversidad lingüística, los métodos de enseñanza y aprendizaje, y la idea de repensar los modelos hasta el momento empleados por la escuela. De igual manera, aparece la pregunta por esos otros lenguajes que como constituyentes de la nacionalidad, entrarían a jugar desde los campos de la pedagogía, la didáctica, procesos de aprendizaje, la enseñanza en las escuelas y la educación colombiana.

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

2.2. ESCENARIOS POSIBLES: LA CONCIENCIA DEL PROFESORADO Y LA CONTESTACIÓN AL UNÍSONO DEL SABER

El marco normativo del reconocimiento de la diversidad constitutiva de la nacionalidad colombiana propicia escenarios en la formación del profesorado

que contestan y fisuran el unísono del saber y la monocultura del saber y del rigor. La agenda política de maestros y maestras determina la contestación o la acomodación. En algunos casos, la contestación a partir del discurso pedagógico de las diversidades se encuentra vinculada a lo humanístico. En este sentido, hablar de formación de maestros y de la educación superior es referirse a

la formación superior para lo superior. Y construir con los muchachos el asunto de lo superior y ese asunto de lo superior es lo humanístico. Ese asunto de lo superior en donde todo lo otro juega y ordena esa formación de la persona (Entrevista a docente universitaria afrocolombiana).

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

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

Por consiguiente, el lugar epistemológico de la afrodescendencia en la formación de maestros y

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

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

Hacer referencia a la ascendencia de las representaciones sociales, es develar en el profesorado formas de relacionamiento, posicionamiento, discursos y prácticas sociales para con las y los afrodescendientes arraigados en el pensamiento y epistemologías de intelectuales afrodescendientes. Es decir, que las relaciones y prácticas sociales históricas en las sociedades, en este caso en la formación de maestros y maestras, tienen un marcado influjo de las perspectivas teóricas y conceptuales en relación con la afrodescendencia y los saberes alternativos. El gran reto es lograr desbordar la trayectoria histórica y el anclaje en la estructura, política y cultura de la Universidad, de la estructura del unísono del saber. La apertura de seminarios, foros académicos, cursos, grupos de investigación, líneas de investigación, programas de pregrado y post grado en clave de diálogo con las comunidades de ascendencia africana. Aquí, la vinculación de las organizaciones, grupos de estudios académicos, intelectuales y activistas afrodescendientes en las políticas formativas, investigativa y de extensión universitaria cumple un rol determinante en la construcción de programas afrodescendientes y alternativos desde relaciones horizontales para pensar los procesos de formación de maestros, la educación y la pedagogía desde las orillas de la diversidad cultural, lingüística y étnica.

Asimismo, el serpenteo ha dado lugar a aperturas epistémicas de la formación en, para y desde las particularidades humanas. En este sentido, se plantea que

la diversidad hay que hacerla visible, la diferencia hay que hacerla visible y hay que valorarla. Los maestros que estamos formando deben tener esa conciencia, no solo historia sino también política y cultural (Entrevista a docente universitaria afrocolombiana).

Tal afirmación nos permite sustentar que el discurso de la diversidad y las diversidades circunda el pensamiento y las agendas culturales y socio- políticas de un grupo del profesorado formador de formadores. Además, para el caso de la formación del maestro, es válido dar continuidad a su ubicación socio-histórica y fortalecer la perspectiva de su condición como sujeto político y cultural.

Estábamos hablando del maestro como sujeto político como sujeto social [...] mi intención era que se colocaran contextos de diversidad. Pero no se pensaba o se sostenía que estaba inmerso, que estaba implícito al menos logramos que se colocara lo cultural” (Entrevista a una docente afrocolombiana).

Aunque históricamente se ha vinculado la labor de la enseñanza como agenciación cultural, esta concepción del maestro suele centrarse en la monocultura hegemónica. Retar tal concepción, de acuerdo con los participantes en la investigación, apuntaría a resituar la labor de agenciamiento adelantada por el maestro, convirtiéndole en un agenciador de la diversidad cultural, lingüística y étnica en la escuela; de modo que su pensamiento y su práctica contribuyan al desborde de los moldes coloniales y a la práctica acrítica y falta de conciencia sobre su propia labor como reproductor de representaciones y órdenes sociales, culturales, políticos y económicos.

¿Por qué en algunas carreras: medicina, antropología, educación no se enseñan otros saberes con el carácter de validez de estos otros saberes? Nosotros no aprendemos prácticas pedagógicas de las comunidades indígenas o negras, no, nosotros aprendemos historia de la pedagogía de los historiadores europeos, y luego la adaptamos para poder civilizar a estos negros,

e indios que están muy salvajes; entonces, desde ahí mismo las prácticas siguen siendo colonizadoras; que nosotros las disfrazamos, lo que decíamos ahora, los eufemismos, las palabras; pero ahí no hay cambios realmente sustanciales (Entrevista a docente universitario afrocolombiano).

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

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

Tal intencionalidad en el discurso de los maestros da lugar al punto de contestación o punto de posibilidad, el cual a su vez genera la posibilidad de una formación horizontal. Es decir, una educación en, desde y para las diversidades humanas. Por consiguiente, se consolidan espacios de formación del profesorado que propenden por desnudar los prejuicios y discriminaciones, que no se reducen a la eventualidad. Es decir, la práctica y el discurso del punto de contestación permiten ir más allá de la contingencia para convertirse en un músculo curricular incorporado en el ser y posteriormente en currículo y práctica pedagógica.

Toca parar la clase y toca replantear el programa. Yo sé que todos cargamos prejuicios y todos, por eso te digo que hay que hacer un trabajo pedagógico no solamente cuando aparecen exclusiones de ese tipo, que pues efectivamente muy difícil decir que eso no es racismo, pero

creo que también hay que indagar y hay que trabajar en el que está velado, en el racismo que está velado, que forma parte por lo que conocemos está por el lado de los chistes, por el lado de los lugares que te dan, por ejemplo, en los equipos de trabajo el lugar que te dan, ¿cierto? (Entrevista a docente universitario).

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

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

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

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

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

Yo físicamente, sí, clarita. Pero yo soy mitad negra, y mitad blanca por mis padres, mi padre es negro y mi madre es blanca. Luego mi mamá se volvió a casar también con un negro, y mi hermanita salió blanca; y yo quedé antojada de la hermanita negra. Y la gente cuando conoce mi papá se quedan aterrados, “pero es que usted no tiene nada de su papá”, “¿cómo que no?”, ya me quedaba como la duda porque mi papá y mi mamá se casaron y a los 9 meses se separaron, o sea nació yo y chao, y yo “eh, voy a averiguar haber si yo no soy hija de mi papá”, y mis abuelos también tengo un abuelo negro, negro horrible. Digo negro horrible porque digo “yo por qué no nació así”, o por lo menos un poquito más morenita. Nada, es que no tengo rasgos de la nariz, de la boca, de la nalga; nada.

Y ellos son las palmas blancas, y tengo también abuelos blancos “ojiazules”, y en mi familia hay pelirrojos, pecosos. Y yo quería haber salido pelirroja, pecosa, pero no, yo salí como tan normalita, pues sí, y siempre desde muy pequeña mis mejores amigas siempre eran morenas, siempre mi mejor amiga, la primera comunión con una niña, la compañerita era morena; y ¿quién es ella?, mi mejor amiga, y siempre. Entonces yo digo que en mí hay un negro, pues no sé (Grupo Focal de Discusión con maestros en formación mestizos).

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

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

Finalmente, en el punto de contestación, las prácticas pedagógicas y el currículum sobre los estudios afro giran en torno a momentos transitorios y a las experiencias de las y los estudiantes que han experimentado exclusiones. Además del carácter contestatario de las

prácticas, se evidencia la reducción de la contestación, pues los estudios afrodescendientes son referenciados o vinculados desde historias, “temáticas” y “teorías” de la discriminación y el racismo. Entonces, el no-lugar y el punto de contestación han generado el lugar del tematicismo centrum-racial; éste no encuentra complejidad ni hondura conceptual, teórica y epistemológica, y sobre todo se comporta estático y estéril para el campo de la pedagogía y la didáctica, por consiguiente para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3. Conclusiones

El currículum es un marco ideológico, político y cultural, una horma, que agencia representaciones sociales e imaginarios sobre afrodescendencia en la formación de maestros y maestras. En este caso, la representación de la ausencia e imaginario socio-cultural del no-lugar; pues la afrodescendencia no constituye una pregunta estructural para el currículum, por consiguiente no es campo epistemológico significativo y explícito en los discursos y prácticas pedagógicas de los formadores de formadores. Las y los docentes desde los procesos formativos pedagógicos y disciplinares ejercen un rol de hormadores de las diversidades humanas; una perspectiva que camina en contravía de las políticas sociales y educativas actuales, a propósito de la diversidad étnica y cultural constitutiva y reconocida por la Constitución Política de 1991. En este sentido, los tiempos de la política educativa no coinciden, en el caso particular de la afrodescendencia, con los discursos, relaciones, prácticas y culturas escolares. La afrodescendencia es envuelta por la parsimonia, la encrucijada pedagógico-racial.

En este mismo orden de ideas, el lugar de la diversidad étnico-cultural, particularmente la afrodescendencia en el currículum y las prácticas pedagógicas coincide con las representaciones sociales develadas del profesorado activo y del profesorado en formación sobre la misma. Así, el currículum y las prácticas pedagógicas son objetivaciones y condensaciones de las representaciones sociales del profesorado sobre objetos epistémicos, sujetos y grupos humanos. Es decir, las ideas, concepciones, discursos y prácticas de docentes y estudiantes sobre la diversidad cultural y lingüística, y su emergencia en el campo de la educación y la pedagogía se condensan en planes de estudio, el currículum de los programas de formación de maestros y maestras, sea bajo la nulidad, la

transitoriedad y/o la posibilidad de la horizontalidad en la educación. Para la universidad resulta trascendental abrirse a las significaciones y las construcciones de las reivindicaciones de las diversidades humanas que constituyen su entorno, y la sociedad.

Además, la vía de la igualdad biologicista, la igualdad desenfadada en la escuela y la educación, pretende la estandarización, el homogenismo, y la igualdad. La formación del profesorado y la escuela asumen comportamientos de fábricas: “sacar, producir y reproducir cientos de cantidad de un producto con un mismo sabor, textura, color y presentación”. Entonces, se renuncia a las identidades, subjetividades, individualidades, cultura experiencial de las personas y se comprometen por ende, los procesos de aprendizajes, enseñanza y la evaluación de los mismos. Se configura un lugar político en desventaja del sujeto en la sociedad: un sujeto formateado de su esencia y sus tareas del momento histórico. Adicionalmente, la reducción de la reflexión pedagógica y disciplinaria sobre afrodescendencia al tematicismo centrum-racial que descomplejiza la afrodescendencia como campo y episteme posible en la formación del profesorado. En este orden de ideas, la escuela es una manufactura, la horma. El currículo y el plan de estudios, son un conjunto de máquinas con moldes, y el profesorado se convierte en operario para el molde perfecto; formar estudiantes con pensamientos, capacidades, desarrollos intelectuales, niveles de aprendizajes, intereses, vocaciones, presentaciones, lenguajes, entre otros, “iguales”. Por tanto, una horma reproductora del racismo y la discriminación racial.

Sin embargo, el currículo y los discursos pedagógicos se producen en un orden vertical en los procesos de formación de formadores. Éstos vivencian la contestación en la cotidianidad de la escuela, los discursos y prácticas pedagógicas; la cultura experiencial de las y los estudiantes escenifica en los procesos formativos e interpelan los mismos. Se evidencian discursos y prácticas identitarias del profesorado a partir de la pedagogía popular, pedagogías críticas, discursos decoloniales, pedagogías sociales y estudios interculturales, confrontan la vía de la igualdad en la educación y la escuela, particularmente en la formación de maestros y maestras. De esta manera, ha ido desintoxicando y descongelando la pedagogía para dar lugar a las diversidades desde pedagogías, por tanto a otros campos epistémicos que permitan dinamizar y resituar la pedagogía y la didáctica; según el futuro profesorado, renunciar a la ideología

biologicista y al posicionamiento de un discurso centrado en el pensamiento y en la cultura. Además, se genera un campo de fuerzas en las cuales intervienen las representaciones sociales del profesorado en formación, en torno a las diversidades, esencialmente la afrodescendencia; las construcciones y abordajes de la pedagogía tradicional, y el agenciamiento desde otras orillas pedagógicas, no occidentales, que repiense la escuela, los procesos de enseñanza y aprendizaje, y las relaciones que se entretienen en ella. Tales alternativas de la pedagogía conllevan al profesorado en formación a volver sobre sus discursos y encontrar en su quehacer pedagógico las subjetividades que interactúan en el aula. En este orden de ideas, la afrodescendencia y la diversidad étnico-cultural deben ser un explícito en la formación de maestros y maestras. La ratificación de la nación pluriétnica, plurilingüe, plurinacional y multicultural debe iniciar por la diversificación de la pedagogía, la didáctica y la conversación entre las epistemologías del sur-sur; lo cual no implica la superposición de las epistemologías del sur sobre las occidentales, sino encontrarlas para superar el unísono del saber en la formación profesional universitaria y particularmente en la formación del profesorado. Esta tendencia educativa, etnocéntrica y gestora de los epistemicidios, está en decadencia y sin soportes.

Las universidades colombianas, dado su carácter pluralista y responsabilidad social, cultural, política y económica, deben abrir programas de formación profesional y posgrado en el campo de los estudios Afrodiaspóricos y la diversidad etno-cultural y lingüística de la nación. El reto de la implementación de la Cátedra de los Estudios afrocolombianos y la Etnoeducación, y el desarrollo del marco normativo planteado en la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, de cara al nuevo pacto social y proyecto de sociedad pluriétnica, multicultural y lingüística, será posible en la medida en que las Facultades de Educación, Escuelas de Educación y Pedagogía, Universidades, Escuelas Normales Superiores, abran sus venas y sus cuerpos institucionales a las epistemologías afrodescendientes, indígenas, gitanas, campesinas, etc. Así como se nombran en los apartes misionales y filosóficos institucionales, deben ser situadas en el currículo: en los planes de estudios, en las apuestas de investigación, en los proyectos de extensión, en las bibliotecas, centros de estudios, en las carteleras, trabajo mancomunado con organizaciones y comunidades afrodescendientes, eventos institucionales académicos y culturales, etc.



CONFLICTO DE INTERESES

El autor declara no tener ningún conflicto de intereses.

NOTAS

1. Artículo de investigación derivado del proyecto de investigación: Representaciones sociales sobre afrodescendencia en los procesos de formación de maestros y maestras en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Investigación pre-requisito para optar al título de Magister en Educación.
2. El preconcepción de que en los Andes temperados son los refugios de la civilización, la cual tiene que bajar de allá a las zonas tórridas de barbarie, pobladas por gente considerada inferior en lo racial o en lo cultural. A medida que gane terreno la concepción opuesta, quizás sea posible alcanzar las restituciones territoriales, educativas, históricas, y políticas requeridas para cancelar los saldos negativos que arrojan tanto la trata de cautivos africanos como los cuatro siglos de su esclavización (Arocha Rodríguez y Moreno Tovar, 2007).
3. Los apartes en cursivas son mías.
4. En la propuesta de “Pedagogización de la oralidad” señalan la falta de valoración y cultivo de la oralidad en los procesos escolares tradicionales o convencionales que se centran en la escritura (Villa & Villa, 2010).
5. La categoría “comunidades de pensamiento que camina oral” hace referencia a pueblos y sujetos de ascendencia africana e indígenas que optaron por la oralidad como estrategia libertaria y revolucionaria para potenciar sus tradiciones culturales, sociales, políticas y económicas en contextos de la colonización, dominación, racialización y explotación. La oralidad no es un elemento natural de estas comunidades, sino una construcción social, política y cultural de las comunidades afrodescendientes.
6. Esta expresión es acuñada por uno de los docentes entrevistados. Decidí conceptualizarla y darle lugar en el marco de las comprensiones y análisis sobre las representaciones sociales sobre afrodescendencia en los procesos de formación de maestros y maestras, dada su significancia.
7. Héctor Alonso Moreno Parra, profesor asociado al Programa de Estudios Políticos y Resolución de Conflictos de la universidad del Valle, plantea: “en el contexto latinoamericano observamos cómo mediante el triunfo de sectores políticos de centro izquierda y de izquierda democrática, y de transformaciones del ordenamiento constitucional en los últimos 20 años, se ha venido reivindicando la interculturalidad, lo que ha permitido la inclusión por la vía de lo jurídico de sectores históricamente marginalizados que van configurando la idea de los Estados pluralistas, dando paso a la concreción de lo que posteriormente se denominarán los Estados multiculturales, previo reconocimiento de los diversos mundos étnico - culturales que exhiben estos países. Debido a esto encontramos leyes de reconocimiento de la multiculturalidad y la pluriétnicidad en algunos países, que desde el ejecutivo han promovido este “nuevo constitucionalismo transformador” como el caso de Bolivia y Ecuador y en alguna medida Perú, Guatemala, y en Colombia, país en el cual la Constitución de 1991 hace un claro y normativo reconocimiento del multiculturalismo (Tomado del texto: Derechos diferenciados y estado multicultural en Colombia).
8. “Este modelo operó a través de la evangelización como dispositivo educador para indios y negros, y propició en el siglo XVIII la emergencia de la Iglesia-docente como un sistema de administración de estas poblaciones. Si bien, estos procesos tuvieron en cada caso, el de los indios y el de los africanos esclavizados, expresiones y estrategias diferenciadas, ambos encontraron en la Iglesia-docente su punto de articulación. Esta función educadora de la Iglesia era en realidad un modo de administración de las poblaciones, que se volvió estratégica e indispensable para el sostenimiento económico de la empresa imperial del Nuevo Mundo (Castillo & Caicedo, 2010, pág. 111).
9. Recurriré a la sigla C.E.A ocasionalmente, en adelante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. APPLE, Michael W. *Política cultural y educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L, 1996. 168 p.
2. AROCHA RODRÍGUEZ, Jaime., & MORENO TOVAR, Lina. d. . *Andinocentrismo, salvajismo y afro-reparaciones*. En: C. MOSQUERA ROSERO-LABBÉ, & L. C. BARCELOS, *Afro-reparaciones: Memorias de la Esclavitud y Justicia Reparativa para negros, afrocolombianos y raizales*. Bogotá D.C: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales (CES), 2007. p 586-614.
3. BOTERO GÓMEZ, Patricia. *Representaciones y ciencias sociales. Una perspectiva epistemológica y metodológica*. Buenos Aires: Espacio Editorial, 2008. 156 p.
4. CASTILLO GUZMÁN, Elizabeth; & CAICEDO ORTÍZ, José. *Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: de la iglesia-docente a las educaciones étnicas*. En: *Revista Nómadas*. Agosto-octubre, 2010, vol. 1, no 33, p. 109-128.
5. GONZÁLEZ MORALES, Alfredo. *Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales*. En: *ISLAS*. Octubre-diciembre, 2003. vol. 45, no 138, p. 125-135.
6. MATO, Daniel. *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Constituciones, Leyes, Políticas Públicas y Prácticas Institucionales*. En Daniel Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). 2012, p. 13-98.
7. MCCARTHY, Cameron. *Racismo y curriculum*. Madrid y La Coruña: Ediciones Morata, S.L y Fundación Paideia, 1994. 168 p.
8. MORENO PARRA, Héctor Alonso. *Derechos diferenciados y Estado Multicultural en Colombia*. Cali: Universidad del Valle. 16 p.
9. STRAUS, Anselm., & CORBIN, Juliet. *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, 2002. 340 p.
10. VAN DIJK, Teun A. *Ideología. Un enfoque multidisciplinario*. Sevilla: Editorial Gedisa, S.A, 2006. 473 p.
11. VILLA, Wilmer., & VILLA, Ernel. *La pedagogización de la oralidad en contexto de afirmación cultural de las comunidades*

negras del Caribe seco colombiano. *En*: Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica. Julio-diciembre, 2010, vol. 1. no. 12. p. 69-89.

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