

# Representaciones sociales, afrodescendencia y formación de maestros y maestras: la contestación y la acomodación

## *Social representations of African descent in the formation of teachers: contest and accommodation*

Yeison Arcadio Meneses Copete\*

### Resumen

Este artículo presenta los resultados de la tesis de maestría en educación titulada “Representaciones sociales sobre afrodescendencia en procesos de formación de maestros y maestras de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, 2012-2013”. El objetivo del trabajo es analizar las representaciones sociales sobre la 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 con enfoque sociocrítico, de tipo descriptivo-explicativo, usando los métodos de la teoría fundamentada en datos y el análisis crítico del discurso. Se utilizaron técnicas como los grupos focales de discusión con estudiantes y entrevistas semiestructuradas en profundidad con docentes y directivos docentes. 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 unísono del saber, la igualdad desenfrenada y la evasiva indígena multiculturalista. Por su parte, 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 decoloniales, interculturales y en clave etnoeducativa afro.

**Palabras clave:** representaciones sociales, afrodescendencia, formación de maestros, etnoeducación, estudios afrocolombianos

### Abstract

This paper presents the results of a Master's degree thesis entitled “Social representations of African descent in the formation of teachers in the School of Education of the University of Antioquia, 2012-2013”.

\* Docente en la Institución Educativa Enrique Vélez Escobar y en la Universidad de Antioquia, Colombia, donde también forma parte del grupo de Investigación en Educación y Diversidad Internacional. Participa en el Colectivo Ampliado de Estudios Afrodiaspóricos. Correo electrónico: yearmeco@gmail.com

The aim of the paper is to analyze social representations of African descent in the formation of teachers in the School of Education of the University of Antioquia, Colombia. The research followed the qualitative paradigm with a socio-critical, descriptive-explicative approach, using the methodology of theory based on data and critical discourse analysis and conducting three focal discussions groups with students and seventeen semi-structured interviews with twelve teachers and five school officials. Social representations of African descent can be either ascending or descending. The descending ones are linked to hegemonic, racialized and racializing social representations that resist placing African descent as a meaningful epistemological foundation in the teachers' formation. They are expressed as the accommodation of continuity of the "unison of knowledge", an uncontrolled equality, and the indigenous-multiculturalist excuse. Ascending social representations arise from the wiggling and agency that encourage pedagogical practices, relationships and discourses aimed at the positioning of de-colonializing, intercultural pedagogies within the framework of the Afro-ethno-educational viewpoint.

**Keywords:** social representations, African descent, teachers' formation, ethno-education, Afro-Colombian studies.

## Introducción

El reconocimiento de la diversidad étnica, lingüística y cultural en el contexto latinoamericano y colombiano ha agenciado, al menos en el plano formal, grandes transformaciones al sistema educativo. El giro hacia la diversidad es uno de los grandes retos de la educación en Colombia. Los proyectos educativos institucionales, los planes de estudios, las mallas curriculares, la pedagogía y la didáctica están llamados a ser repensados desde la pluralidad, a superar el unísono del saber: la monocultura, el racismo, el eurocentrismo, al andinocentrismo y el sexismo curricular, entre otros aspectos. Empero, el cambio en la educación se encuentra vinculado directamente con los procesos de formación y el pensamiento de las y los maestros. En este sentido, el lugar de la diversidad en los procesos de formación del profesorado deviene en discursos y prácticas pedagógicas en las escuelas y demás procesos formativos donde estos ejercen la labor de educadores.

La afrodescendencia, como campo epistémico posible para la escuela y la educación colombiana, emerge en el marco de grandes luchas de las comunidades afrocolombianas por la educación propia y por la búsqueda de una conversación de país dinamizada desde el aula de clases. La Constitución de 1991, la Ley 70 de 1993, la Ley General de Educación 115 de 1994, el Decreto 1122 de 1998, entre otros, trazan un camino de revolución educativa explícitamente incluyente. Sin embargo, aunque hay un marco normativo amplio, los discursos y prácticas pedagógicas no resultan eficientes y eficaces para tal propósito. Los procesos de enseñanza y aprendizaje en clave etnoeducativa y los estudios afrocolombianos resultan ínfimos en el escenario nacional. De ahí la necesidad de indagar sobre las representaciones sociales en torno a la afrodescendencia en los procesos de formación de maestros y maestras, pues existe un hilo conductor que estrecha el vínculo entre el pensamiento del profesor y las prácticas peda-

gógicas en el aula. Este artículo presenta un análisis de las representaciones sociales sobre la afrodescendencia en los procesos de formación de maestros y maestras, derivado de la tesis de Maestría en Educación titulada “Representaciones sociales sobre afrodescendencia en procesos de formación de maestros y maestras de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, 2012-2013”.

## Las representaciones sociales: teoría y concepciones

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

Las conceptualizaciones acerca de las representaciones sociales atienden a una complejidad que va de lo simbólico a lo discursivo, cognitivo, metafísico, semiótico, lingüístico y social. Asimismo, como enfoque investigativo, las representaciones sociales son abordadas desde los paradigmas positivista y naturalista, y, por consiguiente, los métodos y técnicas de investigación tienden a integrar las perspectivas cualitativa y cuantitativa. Además, la teoría y conceptos de las representaciones sociales son dinámicos, sociohistóricos y anclados inicialmente en dos perspectivas: la procesual y la estructural.

El enfoque estructural hace referencia a los procesos cognitivos de las representaciones sociales: “se focaliza sobre la estructura de las representaciones sociales, haciendo uso del método experimental o bien de sofisticados análisis multivariados que permiten identificar esa estructura” (Banchs, 2000: 3.5). Por su parte, el enfoque procesual está vinculado al interaccionismo simbólico, las dialécticas de intercambio y el enfoque hermenéutico, pues hace referencia a “una postura socio-constructivista, ciertamente originada a partir de los postulados interaccionistas y claramente influenciada por la literatura foucaultiana, sobre todo en términos de análisis del discurso” (Banchs, 2000: 3.5). La perspectiva procesual concibe al sujeto como constructor de sentidos, por lo que las indagaciones pretenden auscultar producciones simbólicas, significados, lenguajes, a través de los cuales los seres humanos construyen el mundo en el que viven (Banchs, 2000). Así pues, desde la perspectiva procesual, sociológica, las representaciones sociales trascienden la esfera de las simples opiniones, imágenes y actitudes. Se trata de “sistemas cognitivos que poseen una lógica y un lenguaje particular [...] de ‘teorías’, de ‘ciencias’ sui generis, destinadas a descubrir la realidad y ordenarla” (Moscovici, 1979).

Este estudio de las representaciones sociales en relación con la afrodescendencia se centra en la perspectiva procesual, y ocasionalmente recurre a la perspectiva estructural para explicar la incidencia y funciones de las representaciones sociales relativas a la afrodescendencia en los procesos formativos del profesorado. Es decir, para analizar y develar los significados, lenguajes y sentidos contruidos sobre la afrodescendencia en los procesos de formación de maestros y maestras.

Las representaciones sociales “son una preparación para la acción, no lo es solo en la medida en que guía el comportamiento, sino sobre todo en la medida en que remodela y reconstituye los elementos del medio en el que el comportamiento debe tener lugar. Llega a dar un sentido al comportamiento, a integrarlo en una red de relaciones donde está ligado a su objeto. Al mismo tiempo proporciona las nociones, las teorías y el fondo de observaciones que hacen estables y eficaces estas relaciones” (Moscovici, 1979: 32). De igual modo, éstas se conciben como “entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas” (Moscovici, 1979: 27).

## De las representaciones sociales y la teoría de la representación

“La representación tiene por función perpetuar y justificar la diferenciación social, puede —como los estereotipos— pretender la discriminación o mantener una distancia social entre los grupos respectivos” (Abric, 2001: 17). La teoría de la representación permite un acercamiento a profundidad al tema de las representaciones sociales en torno la afrodescendencia en relación con las ideologías, el poder, la racialización, los discursos, las disputas por el significado, las disputas raciales y étnicas. Stuart Hall, teórico cercano a las indagaciones y análisis de las representaciones de la diferencia y la construcción de la otredad en el marco de las teorías sobre el lenguaje, la semiótica y la significación de Saussure y Barthes, y de las teorías sobre el discurso y las prácticas discursivas planteados por Foucault, así como de las concepciones en torno al poder y el saber, propone que la representación y las representaciones sociales trascienden los lenguajes, las ideas y los conceptos: estos son la base para desentrañar estructuras profundas del poder, las culturas, las prácticas, las interacciones, las simbologías y las relaciones sociales.

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

miembros de una cultura. Involucra el uso del lenguaje, de señas e imágenes que significan o representan cosas” (Hall, 2010b: 15).

## El sistema de representación

De acuerdo con Hall, la representación es posible por la red de conceptos e imágenes existentes en el pensamiento de las personas sobre objetos, personas o eventos. Esta se configura a partir de dos procesos: el sistema de representación y el lenguaje. El sistema de representación hace referencia

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

El sistema de representación consiste “no en conceptos individuales, pero sí en formas diferentes de organizar, agrupar, ordenar y clasificar conceptos, y establecer complejas relaciones entre ellos” (Hall, 2010b:17). La representación, en este sentido, se consolida a través del encuentro de múltiples conceptos relacionados para significar. Es más, el significado “depende de la relación entre las cosas en el mundo —las personas, objetos y eventos, reales o ficcionarios— y del sistema conceptual, el cual opera como representaciones mentales de ellos (Hall, 2010b: 18). Por su parte, el lenguaje “involucra el proceso completo de construir significado. Nuestro compartido mapa conceptual debe ser traducido a un lenguaje común, para que nosotros podamos correlacionar nuestros conceptos e ideas con ciertas palabras escritas, sonidos expresados o imágenes visuales [...] cualquier sonido, palabra, imagen u objeto que funcione como señal, y está organizado con otras señales en un sistema el cual es capaz de expresar y transmitir significado, es un lenguaje” (Hall, 2010b: 18-19).

Las representaciones sociales están estrechamente ligadas a las relaciones de poder. Stuart Hall sostiene que “todo régimen de representación es un régimen de poder formado, como Foucault nos recuerda, por el fatídico dúo saber/poder” (2010a: 352). La relación entre las ideas, concepciones, creencias y discursos sobre determinados sujetos u objetos (representaciones sociales), están ligadas a formas de orden social, cultural, simbólico, espiritual, económico y epistémico, por consiguiente, a regímenes y relaciones de poder: “Las representaciones son impulsadas por un poder ideológico con el propósito de justificar el status quo y de esta manera mantener sistemas de inequidad y exclusión” (Vorlklein and Howarth, en Höijer, 2011: 7). Es más, las ideologías otorgan coherencia al sistema y al desarrollo de las actitudes (Van Dijk, 2003: 68).

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

### El análisis crítico del discurso

Las representaciones sociales se vinculan estrechamente con la teoría sobre el discurso, que relaciona los análisis críticos del discurso con la ideología, la dominación y el poder. “Las representaciones sociales presuponen una historia común de experiencias, interacción y discurso” (Van Dijk, 2006: 182). Por ello este trabajo pretende vincular las representaciones sociales sobre la afrodescendencia como resultados de procesos sociales, culturales, políticos y económicos marcados por relaciones de poder, raciales y de dominación. La comprensión de las relaciones raciales, de poder y la ideología es posible mediante la intersección entre la teoría de las representaciones sociales y la teoría del análisis crítico del discurso (Höijer, 2011). Los estudios sobre las representaciones sociales han develado como éstas son en gran manera determinadas por los medios de comunicación: prensa, radio, televisión. Los discursos son formas de mostrar las representaciones. “El discurso es una unidad de uso o actuación del lenguaje (*parole*), y ‘texto’ una unidad teórica abstracta (como una frase nominal, cláusula u oración) que pertenece a la esfera del conocimiento lingüístico abstracto o competencia, o al sistema de la lengua (*langue*)” (Van Dijk, 2006: 247).

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

En el terreno de la educación, la escuela y la universidad actúan como *ámbitos simbólicos* mediante los cuales se reproducen ideologías, discursos y representaciones sociales. Las concepciones, imaginarios, prácticas y discursos en torno a la afrodescendencia se reproducen a



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

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

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

### La afrodescendencia como construcción endógena libertaria

Los procesos de colonización y decolonización encuentran en la configuración del lenguaje uno de los principales dispositivos de agenciamiento. La construcción del colonizado y el colonizador supone la creación de un lenguaje que soporte tal relación subalternizante, esclavizante, deshumanizante, de dominación y colonización. Este lenguaje se expresa en el orden social, político, económico y cultural, desde la época colonial hasta nuestros días, como una estructura

social *pigmentocrática*.<sup>1</sup> Desde la perspectiva resistente y activa del colonizado se resignifica y/o se construye un nuevo lenguaje. La de-colonización, la liberación y la emancipación mental, social, cultural, política y económica demandan la construcción y articulación de lenguajes propios, profundos y complejos para la re-edificación y el avivamiento de las identidades y las formas de ser afrodescendiente.<sup>2</sup> En este contexto, es necesaria la deconstrucción de los etnónimos negro, moreno, mulato, y el auto etnónimo afrodescendiente.

Los pueblos africanos no aparecen etiquetados con los nombres como los de arbustos, Chamita, Bantú, Dandkill, Fuzzy, Wozzy, Pigmeo, Negro y otros superlativos colonialistas europeos. Estas designaciones han sido impuestas sobre el africano por los conquistadores europeos y los dueños de esclavos. Esto representa uno de los medios por el cual los europeos mantuvieron a los africanos separados uno del otro basado en que cada uno de ellos pertenecía a algún tipo de “raza separada” o “grupo étnico” [...] dichas nominaciones no fueron confidenciales, sino planeadas como se evidencia en el caso de la palabra “negro” cuando se aplica a un grupo específico del pueblo africano. Esta palabra no tiene origen ni relevancia histórica previa a la esclavización africana por parte de los europeos y americanos europeos durante la primera parte del siglo XVI d.C. (Ben-Jochannan-Matta, 2004: 15).

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

En el tratamiento a la población de origen africano se pueden hallar muchos elementos semejantes a los que definen la condición del indio como colonizado, sólo que frecuentemente acentuados por el régimen de esclavitud; así, por ejemplo, la “marca del plural”: la falta de discriminación en cuanto a sus orígenes y filiaciones étnicas, la negación de su individualidad, el englobamiento dentro de una sola y

<sup>1</sup> Concepto acuñado por Rafael Perea Chalá-Alumá.

<sup>2</sup> “Puesto que fue el hacer lo imposible que hizo grande a los afros y a África por cientos de siglos, será solo a través de la recaptura y la recreación de nuevos valores por parte del hombre afro que se liberarán sus mentes y, por lo tanto regresarán a sus templos de Etiopía y de Egipto y leerán los recordatorios antiguos que enfáticamente le declaran a él y a todo el mundo estas palabras proféticas: Conócete a ti mismo [...] El hombre afro (africanos indígenas y sus descendientes) tiene que volver a escribir sobre sí mismo, sus culturas y su continente [...] cuando la historia de un hombre está escrita por la religión del amo o por filosofía económica, está siempre distorsionada para el beneficio de la relación amo-esclavizado [...] la historia de tal unión es de muy larga duración, muchos de los capturados comienzan a aceptar sus estatus de inferioridad. Ellos, por consiguiente, permiten que se les llamen por otros nombres. Naturalmente, con su nombre nuevo se desarrolla una sicología nueva y con la mente nueva, una nueva docilidad. Esto es lo que han hecho al afro (Ben-Jochannan-Matta, 2004: 9).



misma categoría (el negro/los negros). “Negro” e “indio” son, en resumen, las dos categorías que designan al colonizado en América” (Bonfil Batalla, 1972: 114).

En el contexto colombiano, las construcciones racializantes de “lo negro” son naturalizadas y politizadas por las élites criollas.<sup>3</sup> Intelectuales, políticos y pensadores colombianos siguieron la misma perspectiva occidental de la subalternización. “El racismo académico es tan antiguo como el racismo propiamente dicho. De hecho, se puede decir que en muchos sentidos el racismo moderno fue inventado por los académicos europeos entre los siglos XVIII y XIX que estaban empeñados en demostrar la superioridad de la ‘raza’ blanca y en legitimar la esclavitud y el colonialismo” (Van Dijk, 2003: 217).

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

Las construcciones de unas culturas y seres imaginados intencionados: el ser “negro”, “indio” y “blanco”. En el contexto de la colonialidad se instrumentalizaron diversas identidades bajo la perspectiva hegemónica de dominación.<sup>4</sup> En el caso de las comunidades y pueblos de ascendencia africana, con toda su diversidad lingüística, étnica y cultural, el calificativo sustantivado “negro” suponía características y rasgos generalizados del comportamiento que vinculaban la africanidad y los sujetos afrodescendientes a la animalidad, la impureza, la pereza, la ignorancia, lo pagano, luego lo primitivo. Lo blanco era la ilusión de la única civilidad, racionalidad, moralidad, cultura. Estas descripciones, que viajaron y se anclaron en los grupos élites criollos de entonces, son vigentes en la actualidad.<sup>5</sup> La afrodescendencia representada como “lo negro”

---

<sup>3</sup> En una disertación, Laureano Gómez, intelectual del partido conservador y luego presidente de Colombia, sustentaba que “el espíritu del negro, rudimentario e informe, como que permanece en una perpetua infantilidad. La bruma de una eterna ilusión la envuelve y el prodigioso don de mentir es la manifestación de esa falsa imagen de las cosas, de la ofuscación que le produce el espectáculo del mundo, del terror de hallarse abandonado y disminuido en el concierto humano” (Gómez, 1928: 51).

<sup>4</sup> “En el curso del despliegue de esas características del poder actual, se fueron configurando las nuevas identidades sociales de la colonialidad (indios, negros, aceitinados, amarillos, blancos, mestizos) y las geoculturales del colonialismo (América, África, Lejano Oriente, Cerca-no Oriente, Occidente y Europa). Las relaciones intersubjetivas correspondientes, en las cuales se fueron fundiendo las experiencias del colonialismo y de la colonialidad con las necesidades del capitalismo, se fueron configurando como un nuevo universo de relaciones intersubjetivas de dominación bajo la hegemonía eurocentrada. Ese específico universo es el que será después denominado *modernidad*” (Quijano, 2007: 94).

<sup>5</sup> De acuerdo con un artículo del periódico *Territorio Chocoano, Noticias*, del 16 de diciembre de 2012, “En el Chocó solo hay negros y mosquitos”, habría dicho el exembajador de Colombia en Italia Sabas Pretelt, quien fuera también Ministro del Interior y Justicia en el periodo 2004-2008.

y “lo negro” degradado a lo insignificante e inhumano. Además, “lo negro” territorializado.<sup>6</sup> Este contexto de relaciones advierte el racismo entrañado en una élite política e intelectual que orienta los destinos del país en todos sus órdenes, social, político, cultural y económico. Por consiguiente, las desigualdades históricas y los altos índices de necesidades básicas insatisfechas de estas comunidades encuentran sus orígenes, en gran parte, en la institucionalización del racismo, incluido el racismo académico. Francisco José de Caldas, el sabio Caldas, uno de los grandes pensadores de la época, describía al “negro” como

Simple, sin talento, solo se ocupa con los objetos de la naturaleza conseguidos sin moderación y sin frenos. Lascivo hasta la brutalidad, se entrega sin reserva al comercio de la mujer. Éstas tal vez más licenciosas, hacen de rameras sin rubor y sin remordimientos. Ocioso, apenas conoce las comodidades de la vida [...] con una mezcla confusa de prácticas supersticiosas, paganas, del Alcorán, y algunas veces tan bien del evangelio, pasa sus días en el seno de la pereza y de la ignorancia (Caldas, en Cunin, 2003: 70-72).

De otro lado, las epistemologías que guían las luchas y reivindicaciones desde “lo negro” son las teorías occidentales de dominación, racialización y hegemonía que construyeron tal categoría social y epistémica. Las perspectivas de emancipación, decolonización y transformación social de la afrodescendencia sugieren la construcción de nuevas miradas, lenguajes y epistemologías: “La decolonización introduce al ser en un ritmo propio, aportado por los nuevos hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad. La colonización es realmente la creación de hombres nuevos” (Fanon, 2007: 31). Un referente conceptual de ello es la afrodescendencia, categoría descrita a partir de dos marcos: el epistémico, o comunitario-cultural, y el afrodiaspórico, o diáspora africana.

Desde el punto de vista epistémico, la afrodescendencia se concibe como la historicidad, la conciencia cimarrona y libertaria, los valores, las prácticas de producción, los saberes ancestrales, conocimientos, valores axiológicos, ontológicos, antropológicos, lingüísticos, sociológicos, estéticos, artísticos, políticos, epistemológicos, éticos, filosóficos, la capacidad creativa y revolucionaria heredada de las comunidades, naciones e imperios africanos más allá del proceso del holocausto africano y las reconstrucciones a partir de las luchas cimarronas en los contextos americanos. En este marco epistémico no se concibe la negritud como opuesta o adversa a la afrodescendencia, sino como momento histórico de contestación, evolución, resignificación y reconstrucción de cultura, historicidad, epistemología y pensamiento propios de las comunidades de ascendencia africana. Sin embargo, la afrodescendencia problematiza la categoría

<sup>6</sup> “The category negro existed in everyday practice to refer to categories of people. The geographer Agustín Codazzi referred in the 1850s to ‘la raza negra’ that lived in the Pacific coastal region of the country, populated mainly by descendants of African slaves” (Wade, 2009: 167).

negro como etnónimo dado su carácter universalista, colonialista, subalternista, animalizante, simplicista, objetivizante, territorializador y pigmentocentralista de la afrodescendencia. La afrodescendencia, en tanto “la cultura afroamericana es el resultado de un largo proceso de conservación-recreación, creación y transformación de acuerdo a las condiciones sociohistóricas y económicas que le ha correspondido vivir en este medio milenio de la humanidad en las Américas y los Caribes” (García, 2001: 49).

### **Las travesías de los estudios afrodescendientes en Colombia**

El campo epistemológico afrodescendiente ha experimentado el aislamiento, el matoneo epistémico y las resistencias. En el contexto colombiano, la historia de los estudios afrodescendientes es relativamente reciente, producto de la continuidad y proyección de las prácticas coloniales, la racialización del saber y el surgimiento del indigenismo epistémico histórico de la academia colombiana. En los estudios afrodescendientes pioneros en Colombia es posible identificar dos campos disciplinares: la historia y la antropología. La afrodescendencia como campo de saber hunde sus raíces en los inicios del siglo xx, bajo la sombra de la clandestinización,<sup>7</sup> el oscurantismo intelectual y epistémico colombiano racial-colonial. En otras palabras, la afrodescendencia ha sido trastocada por procesos históricos de invisibilización, tergiversación, ocultamiento y racialización, que construyeron y prolongaron hasta la actualidad un saber no saber y un saber subalterno. Hoy, en el campo de las ciencias sociales y humanas, las epistemologías afrodescendientes continúan por fuera de los linderos de la indagación formal.

Los estudios afrodescendientes en Colombia pueden dividirse en cinco momentos históricos. El primero estaría comprendido entre 1952, con el balance que hace el sacerdote jesuita José Rafael Arboleda, y 1970, año en el que se registra una fuerte crítica tanto de la antropología como de la historia, en el contexto de las movilizaciones sociales de los afrocolombianos, y en general de la diáspora africana y los africanos en sus procesos de independencias nacionales. El segundo momento se ubicaría entre 1970, con el cambio de enfoque y tratamiento de las capacidades de gestión de estas poblaciones, y 1983, con la celebración del evento que se preguntó por las fuentes escritas y orales para el estudio de los negros en Colombia. El tercer periodo se ubica en la década de 1980, marcada por la reconfiguración de las disciplinas y la profundización de las críticas a la invisibilidad del afrodescendiente en la antropología, prolongadas hasta 1991. Un cuarto momento tiene que ver con una etapa de emergencia del pensamiento político y social de los afrocolombianos, expresada en la búsqueda de su espacio, en el ordenamiento jurídico que promovió la nueva Constitución de 1991, y que hasta cierto punto obligó a la articulación de la antropología y la historia, en tanto saberes expertos, a atender los discursos del liderazgo afrocolombiano, en un terreno de conflicto, tensión y complementariedad simultánea en la definición del nuevo lugar de los afrocolombianos como sujetos políticos en el naciente

---

<sup>7</sup> Véase Arboleda Quiñones, 2011.

estado multicultural. El quinto y último periodo se podría establecer a partir de 1993, con la promulgación de la Ley 70, y el uso práctico que deberá darse al conocimiento experto de la antropología y la historia en la justificación y soporte de legalidad y legitimidad para la titulación de los territorios colectivos de las comunidades ancestrales, especialmente en la región del Pacífico (Arboleda, 2011).

De acuerdo con Eduardo Restrepo,

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

Los estudios de la afrodescendencia en Colombia emergen en la década de 1960, en el marco de una perspectiva afroamericanista. José Arboleda (1986, 1977, 1952), Aquiles Escalante (1960) y Thomas Price (1954) son algunos de los autores que desarrollaron su trabajo en esta línea.

Dos aspectos nodales de este enfoque fueron la categoría de afrocolombiano y la del programa de investigación propuesto por el modelo de Herskovits. De un lado, la categoría de afrocolombiano era la adaptación al contexto colombiano del concepto de afroamericano elaborado inicialmente en Estados Unidos (donde americano se superpone, no en pocas ocasiones, con estadounidense). Con esta noción se buscaba hacer un énfasis en la herencia africana como criterio de especificidad que marcaba las “culturas negras” en el continente Americano [...] Hacia mediados de los sesenta y principios de los setenta se empezaron a posicionar otros conceptos y enfoques explicativos para dar cuenta de las colombianas negras (Restrepo, 2005: 37).

Desde la perspectiva de Restrepo, las líneas características de los estudios afrocolombianos son: continuidad África-América; movilidad poblacional; esclavización y resistencia; estrategias económicas; familias, parentesco y organización social; blanqueamiento y marginalidad; discriminación y diferencia; identidades, políticas de la etnicidad y movimiento organizativo; antropología de la modernidad; violencia, derechos humanos y desplazamiento forzado; historias locales y etnografía del conocimiento local; y oralitura. Tales líneas son desarrolladas por pioneros y estudiosos contemporáneos de la afrodescendencia. Desde otro punto de vista, los

estudios presentan novedades en cuanto a la orientación de las búsquedas: políticas de la alteridad, gubernamentalidad y modernidad; del salvaje-salvaje al buen salvaje; sentido común, discriminación y democracia radical; neoliberalismo, globalización y políticas multiculturales y ambientales; mediaciones y tecnologías de la diferencia; comunidades transnacionales; capitalogocentrismo, postdesarrollo, alternativas a la modernidad y modernidades alternativas; etnización; sexualidad, cuerpo e identidades sexuales; y modelo del conocimiento local.

Empero, los trabajos que vinculan la afrodescendencia con la educación y la escuela tienen una trayectoria mucho más reciente. Irrumpen con fuerza a partir del surgimiento del marco normativo de la Constitución Política de 1991, sobre todo a partir del año 2000. La presente investigación se inscribe en la línea de los estudios de la afrodescendencia desde el *locus* de la resistencia y la voz de las y los afrodescendientes como sujetos políticos intelectuales, y problematiza las comprensiones en relación con la afrodescendencia como marco formativo, investigativo, en el campo de la docencia y la educación en la universidad, particularmente en el contexto de la formación de maestros y maestras. Los estudios sobre afrodescendencia precedentes a la década de 1990 estuvieron anclados a los procesos de análisis del lugar social, cultural, político y económico de las y los sujetos afrodescendientes en la sociedad colombiana, sin embargo habían dejado al margen los estudios sobre educación, escuela, pedagogía y didáctica en clave afrodescendiente.

Esta investigación se centra con mayor ahínco en las representaciones sociales sobre la afrodescendencia en los procesos de formación de maestros y maestras, entendiéndola como una orilla epistemológica en la universidad. En este campo sobresalen los trabajos de Castillo Guzmán, Hernández Bernal y Rojas Martínez (2005); Castillo Guzmán (2011); Garcés Aragón (2009); Gómez Martínez y Acosta Jiménez (2006); Herrera, Pinilla Díaz y Suaza (2003); León (2005); Mosquera Mosquera (2007); Rojas y Castillo (2005); Soler Castillo (2009); Vásquez González (2007); Walsh (2004), y Arriaga Copete (2002), entre otros.

## Ruta metodológica

La investigación se encuentra enmarcada por el paradigma cualitativo con enfoque sociocrítico. 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 a la investigación no como descripción e interpretación, sino en su carácter emancipativo y transformador” (González Morales, 2003: 133). La investigación cualitativa con enfoque sociocrítico parte de una concepción social holística, pluralista, dialógica y horizontal. Los seres humanos son cocreadores de su propia realidad, en la que participan a través de su experiencia, su imaginación e intuición, sus pensamientos y su acción; ella constituye el resultado del significado

individual y colectivo. La indagación se sirvió del análisis crítico del discurso y de la teoría fundamentada en datos.

La información fue recolectada a través de grupos focales de discusión y entrevistas en profundidad, dada su pertinencia para efectos de observación, análisis y reflexión a partir del pensamiento de las y los participantes, lo que permitió un acercamiento flexible al tema de investigación desde una perspectiva individual y colectiva. Asimismo, posibilitó el análisis en profundidad en torno a las representaciones sociales sobre afrodescendencia de docentes y futuros docentes en los procesos de formación de formadores. Este tipo de técnicas ofrecen ventajas cuando se indaga por sentimientos, actitudes, creencias, concepciones, percepciones y discursos. Las entrevistas en profundidad de carácter semiestructurado fueron aplicadas a cinco directivos docentes y a 12 docentes, algunos de planta y otros de asignatura que orientan las materias vinculadas al componente común de pedagogía: formación ciudadana y constitución política; historia, teoría y gestión curricular; políticas públicas y legislación educativa; historia, imaginación y concepción del maestro; ciber cultura, medios y procesos educativos, y evaluación educativa y de los aprendizajes. Las entrevistas se realizaron siguiendo diferentes unidades temáticas preestablecidas: raza y étnia; afrodescendencia y territorio; universidad, identidad y reconocimiento; poder y afrodescendencia; género y diversidad; multiculturalidad y pluriétnicidad, currículum y prácticas pedagógicas. Sin embargo, asumiendo el carácter flexible, dinámico y de apertura, se consideraron las temáticas y categorías emergentes incidentes en el proceso de investigación. Finalmente, se estimó el muestreo teórico para la recolección de información. El muestreo teórico es la “recolección de datos guiada por los conceptos derivados de la teoría que se está construyendo y basada en el concepto de ‘hacer comparaciones’, cuyo propósito es acudir a lugares, personas o acontecimientos que maximicen las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos y que hagan más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones” (Straus y Corbin, 2002: 219).

El proceso de análisis de la información recolectada comenzó a partir de la colaboración de las y los participantes de la investigación. El análisis, en tanto proceso complejo, se realizó a partir del enfoque sociocrítico, logrado por el encuentro entre la teoría fundamentada y el análisis crítico del discurso. De esta manera, la investigación se presenta bajo el carácter de la investigación multiestratégica con un enfoque sociocrítico. El análisis consideró las siguientes 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: 247). La perspectiva de Van Dijk sobre el discurso se encuentra con la teoría de la representación y el campo epistemológico de las representaciones sociales, en tanto que las tres orientaciones indagan desde el lenguaje, la cultura y la construcción de significados. Particularmente las dos últimas perspectivas 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. Por su parte, la teoría fundamentada permitió el ordenamiento conceptual, la categorización, el análisis, la codificación y la teorización de la información recolectada. La teoría fundamentada “se refiere a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan una estrecha relación entre sí [...] debido a que las teorías fundamentadas se basan en los datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción” (Straus y Corbin, 2002: 13-14). 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 cualitativa que usa la teoría fundamentada. A través de esta herramienta se facilita el procesamiento, codificación, categorización y análisis de textos escritos, imágenes, audios y videos. Este tipo de análisis permite trabajar con unidades hermenéuticas, documentos primarios, citas, códigos, anotaciones, “memos”, familias, y networks -redes.

## De los hallazgos y resultados

### Representaciones sociales ascendentes y descendentes

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

La configuración y transformación de las representaciones sociales en relación con la afrodescendencia se concibe como campo de imposiciones y resistencias, como un encuentro de fuerzas, puesto que las representaciones sociales obedecen a distintos órdenes sociales, políticos, culturales, históricos y económicos mediados por encuentros y desencuentros entre los diferentes sujetos y grupos humanos que constituyen las sociedades e instituciones. Es decir, la reproducción y el desarrollo de las representaciones sociales en el marco de la formación de maestros y maestras, en el contexto universitario y en las sociedades, deben comprenderse como producto de construcciones sociales multilaterales y multidimensionales. Las universidades se caracterizan por ser lugares de encuentro de la pluralidad cultural, étnica, política, lingüística, ideológica, social, económica, de género, opción sexual, etc; las y los sujetos universitarios reproducen de manera implícita o explícita múltiples agendas que configuran la institucionalidad o que la interpelan.

Las escuelas, las universidades y todo el sistema de educación están entre las instituciones ideológicas más complejas, elaboradas y difundidas, aunque más no sea porque involucran prácticamente a todos

los miembros de la sociedad, intensiva y diariamente, algunas veces más de veinte años. Principalmente orientadas hacia la reproducción del conocimiento y la adquisición de habilidades, estas instituciones, obviamente, también operan como el medio más importante para la reproducción de las ideologías dominantes en la sociedad, si bien en algunos casos también facilitan la propagación de contra-ideologías (Van Dijk, 2006: 236).

Las representaciones sociales se forman en las interpelaciones internas de una colectividad. En el caso de los estudiantes y maestros universitarios, su vinculación con la universidad o la facultad de educación no hace de ellos sujetos que compartan de igual manera las representaciones sociales sobre la afrodescendencia. En la formación de maestros y maestras se forman grupos y subjetividades que actúan con “agendas propias” que no necesariamente coinciden con las ideologías y discursos oficiales de la institución. Según Van Dijk, “si los grupos son diversos las ideologías que reproducen son diversas” (2006: 183). Entonces, la identidad y el pensamiento del maestro, las relaciones y prácticas sociales y pedagógicas en torno a la afrodescendencia conciernen a la multiplicidad de representaciones que se construyen sobre este marco epistémico, social, político, cultural y económico. Las representaciones sociales sobre la afrodescendencia en los procesos de formación de maestros se sustentan en dos órdenes: ascendentes y descendentes. Asimismo, se establece gran distancia con el postulado sobre las representaciones sociales como construcciones homogéneas de un grupo humano sobre otro grupo de personas, objetos, etc. Según esta concepción “un conjunto de personas constituye un grupo si y solo si como colectividad comparten representaciones sociales” (Moscovici en Van Dijk, 2006: 182). En este mismo sentido, Stuart Hall plantea una relación distinta entre construcción del significado y representación.

Meaning can never be finally fixed. If meaning could be fixed by representation, then there would be no change -and so no counter- strategies or inventions [...] meaning begins to slip and slide; it begins to drift, or be wrenched, or inflected into new directions. New meanings are grafted on to old ones. Words and images carry connotations over which no one has complete control, and these marginal or submerged meaning come to the surface, allowing different meanings to be constructed, different things to be shown and said (2010b: 270).

En la construcción del currículum, las representaciones sociales ascendentes y descendentes modelan los discursos y las prácticas pedagógicas que orientan los procesos de formación de maestros y maestras en las facultades de educación y en otras instituciones formadoras de maestros. Las representaciones sociales descendentes se conciben como los cuerpos de imaginarios, concepciones, ideas, opiniones, imágenes, discursos e ideologías verticales, racistas, hegemónicos, estereotipados, discriminadores, deshumanizantes y reduccionistas de la

afrodescendencia. La descendencia de las representaciones sociales preforma, construye y/o configura escenarios de no pertenencia, de destierro del ser, de jerarquías de poder; por tanto, generan conductas, relaciones y prácticas sociales en sujetos e instituciones que desvinculan la afrodescendencia. El término descendentes se aplica no sólo por la imposición de un orden vertical, impredecible y dinámico, sino también porque sitúa una decadencia: el universo del unísono del saber y las relaciones piramidales, que tienden a ser fragmentados y localizados.

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

De esta manera, el plano de las representaciones sociales sobre la afrodescendencia en la formación de maestros y maestras se define como un campo de resistencias, serpenteos y acomodaciones entre las representaciones sociales ascendentes y descendentes. El serpenteo describe las estrategias de resistencias empleadas por los sujetos e instituciones para trasgredir proyectos hegemónicos y racializadores en el marco de la formación de maestros y maestras. Por su parte, las acomodaciones se conciben como el agenciamiento multiforme y multidimensional de acciones para la continuidad y el fortalecimiento de estructuras epistémicas, culturales y políticas hegemónicas y racializantes. En este sentido, los términos serpenteo y acomodación explicitan formas de configuración y rearticulación de sistemas para adaptar, instalar y dinamizar las agendas ocultas del profesorado y el estudiantado en escenarios de formación de maestros y maestras.

Los encuentros y desencuentros de las representaciones sociales sobre la afrodescendencia toman forma de disco: las fuerzas no sólo se establecen en un orden vertical, sino también en planos de horizontalidad discoidal. Estas fuerzas alimentan y/o contestan las fuerzas ascen-

dentes y descendentes. Los discursos, relaciones y prácticas pedagógicas pueden situarse en diferentes perspectivas: por un lado, se identifican agendas a favor de la continuidad; por otro, se evidencian agenciamientos para la transformación, y finalmente, hay posturas ancladas en un orden “neutral” que pueden jugar en el campo de la trasgresión y la acomodación. Esta última postura debe entenderse como la evolución y camuflaje de las representaciones sociales descendentes, que dificultan su develación y se encubren anclados en la perspectiva de continuidad para mantener una cultura dominante como única posibilidad epistémica y sociopolítica. También se caracteriza por modificar e impulsar lenguajes aparentemente nuevos, bajo relaciones y estructuras de poder hegemónicas. Este marco de ideas pone en relieve la transepistemia, un fundamento de la contestación, la localización de pensamiento que dinamiza la decadencia y/o reconfiguración del paradigma occidental, mediante el posicionamiento de los universos epistemológicos, sociales, políticos y culturales del sur-sur y oriente. Asimismo, la localización del saber y la cultura, es decir, la disolución de la “hybris del punto cero”,<sup>8</sup> marca una tendencia al resurgir epistémico y formas de relaciones de poder bajo perspectivas de horizontalidad, igualdad y equidad, de latitudes del oriente y del sur: el contexto de las representaciones sociales ascendentes. En el caso particular de las instituciones de formación superior y de los centros encargados de la formación de maestros y maestras, las representaciones sociales descendentes no encuentran todavía en la afrodescendencia una posibilidad epistémica significativa.

## Representaciones sociales descendentes: la acomodación y la supra representación

Las representaciones sociales descendentes recurren a la acomodación.<sup>9</sup> Ésta se concibe como la incomprensión del sujeto maestro frente a las tareas y temas de su época; para el caso particular, la incomprensión en torno al tema y la época de las diversidades constitutivas humanas, las diversidades en términos culturales y étnicos. La incomprensión de la afrodescendencia como posibilidad epistémica, formativa, cultural, social y política en la formación del profesorado. Entonces, la acomodación advierte el posicionamiento de relaciones, discursos y prácticas

<sup>8</sup> Según Santiago Castro-Gómez, la hybris del punto cero “es una perspectiva epistemológica en la que se muestra cómo las nascentes ciencias humanas se apropian del modelo de la física para crear su objeto desde un tipo de observación imparcial y aséptica” (Castro-Gómez, 2005: 42). De igual modo, la hybris del punto cero “es una representación científica y objetiva capaz de abstraerse de su lugar de observación y generar una ‘mirada universal’ sobre el espacio. Es precisamente esta mirada que pretende articularse con independencia de su centro étnico y cultural de observación” (Castro-Gómez, 2005: 60).

<sup>9</sup> Este concepto se relaciona y fundamenta en la noción freireana sobre acomodación o ajuste y en oposición a la integración, esta última entendida como la comprensión del sujeto en torno a los temas y tareas de su época. En este sentido, “una época histórica representa, así, una serie de aspiraciones, de deseos, de valores, en búsqueda de su plenitud. Formas de ser, de comportarse, actitudes más o menos generalizadas, a las cuales solo los avanzados, los genios, oponen dudas o sugieren formulaciones. Se insiste en el papel que debería tener el hombre (la mujer) en la planificación y en la superación de esos valores, de esos deseos, de esas aspiraciones. Su humanización o deshumanización, su afirmación como *sujeto* o minimización como *objeto* dependen en gran parte de la captación o no de esos temas” (Freire, 2011: 36-37).

sociales hegemónicas y racialistas, de subprocesos en el escenario escolar y en la formación de maestros y maestras en relación con la afrodescendencia. Esta noción conjuga concepciones, imaginarios e ideologías en las facultades de educación e instituciones formadoras de maestros, que plantean para la afrodescendencia el lugar de la transitoriedad, dada la sólida politización del unísono del saber. De igual modo, la descendencia de las representaciones sociales advierte el enclaustramiento en la fugacidad de la transversalidad, en el discurso de la igualdad desenfrenada y la igualdad biologicista, en el tematicismo *centrum* racial, en el categorialismo racialista curricular, en la pigmentocracia pedagógica, en el *make-up* del lenguaje, en la modalidad de expectativa por novedad y en el desencanto por la función de la continuidad del discurso.

En la formación de maestros y maestras el unísono del saber se entiende como el proceso e institución compleja de la representación social sobre la afrodescendencia del profesorado y estudiantado que establece tiempos, espacios, comportamientos, relaciones, concepciones, percepciones, prácticas y discursos en relación con las epistemes afrodescendientes. Este subproceso de la acomodación está vinculado con el racialismo, etnocentrismo, eurocentrismo, andinocentrismo y el racismo epistémico “blanco”. Es un campo de la representación social que construye una episteme de supra visibilización, que desplaza a la afrodescendencia como posibilidad epistémica en los contextos históricos, antropológicos, biológicos, sociológicos, filosóficos, estéticos, lingüísticos, axiológicos, sociales, políticos, económicos y culturales de la formación de maestros. En este contexto, la transitoriedad hace referencia a la brevedad con que se asumen los universos epistémicos en los procesos de formación de maestros y maestras. La afrodescendencia es “un tema” tangencial: “en algún momento sí hicimos un trabajo”, refiere en entrevista un docente universitario. Asimismo, las posibilidades de abordar procesos pedagógicos con perspectivas interculturales y a favor de la diversidad étnica y la afrodescendencia, se adscriben en la fugacidad de la transversalidad sujeta a las voluntades de las y los maestros: “yo trato de”, refiere otro docente universitario. Es decir, aunque hay un marco institucional que sustenta la necesidad y el compromiso por propender a la incorporación de las diversidades humanas en los procesos de formación del sujeto maestro, la praxis, la puesta en escena a partir de los discursos y prácticas pedagógicas está cooptada por la voluntad del docente, que generalmente deviene en el transfuguismo, pues no hace parte de los debates y foros académicos centrales de la institucionalidad.

El lugar de la afrodescendencia en la formación del profesorado es trasgredido por la imposición de ideologías que sustentan una igualdad desenfrenada y una radical exclusión de las diferencias. Es decir, el discurso de la igualdad insta una beta para abordar las diferencias y explicitarlas en los marcos curriculares y en el ejercicio pedagógico de las y los maestros; su raíz está en la igualdad como sustento biologicista. Sin embargo, aunque este paradigma advierte lenguajes “a favor” de la igualdad de los seres humanos, no se traduce en relaciones, prácticas y discursos sociales y pedagógicos sustantivos. En este mismo orden, se devela una tendencia

a poner en relieve la afrodescendencia en procesos formativos anclados en “temas” sobre el racismo. Las prácticas y los discursos pedagógicos no superan las discusiones eventuales sobre la discriminación racial y el racismo, que aquí se denominará como tematicismo centrum racial. Es de anotar que, desde esta orilla de la pedagogía, se evidencian puntos de contestación circunstanciales. Asimismo, la objetivación de la afrodescendencia en los procesos formativos, sea transitoria o de ausencia, evidencia el categorialismo racialista del currículo. La construcción del currículo obedece a procesos y ejercicios políticos de maestros y maestras en los cuales se “prioriza” y se “determina” el conocimiento –saber válido para la formación de maestros y maestras. A través del currículo, en este orden, se establecen de manera consciente e inconsciente formas de instrumentalización de la raza como categoría de clasificación de las humanidades; se reproducen jerarquías socioraciales y representaciones sociales descendentes de la afrodescendencia en las y los maestros en proceso de formación, y por consiguiente, las prácticas y discursos pedagógicos son permeados por este paradigma, y toman forma en lo que puede denominarse como la pigmentocracia de la pedagogía, que de un lado antepone la no formación en estudios afrodescendientes como justificación de la no implementación. De igual manera, construye la idea de un sujeto maestro en algunos casos auto declarado con limitaciones pedagógicas para enseñar y aprender con sujetos de ascendencia africana.

Los procesos de inclusión y exclusión curricular de la afrodescendencia, a propósito de la era del reconocimiento fundada con la Constitución Política de Colombia, están permeados por transformaciones de gran acento lingüístico que sin embargo no trascienden al lenguaje, es más, lo reconfiguran en el sentido que se incorporan vocablos eufemísticos que otorgan continuidad estructural de las formas de jerarquización socioracial epistemológica, curricular y pedagógica en los procesos formativos de maestros y maestras. Esta complejidad en la relación de la afrodescendencia y la formación de maestros genera en el futuro profesorado expectativas por la novedad teórico conceptual y pedagógica en los espacios de contestación; esto es, una figurada apertura de estudiantes y profesorado en relación con las epistemias emergentes, particularmente la afrodescendencia, en los procesos formativos. Empero, fácilmente se diluye tal curiosidad y se regresa al marco de la continuidad de la mono cultura, de la mono epistemia, de la transitoriedad. Este proceso de acomodación sustenta la confabulación de subprocesos ideológicos y discursivos. En este contexto emerge la idea del espacio inquieto y la práctica muda del currículo. Este subproceso muestra contrastes entre los procesos de anclaje y objetivación, pues el reconocimiento del currículo como sistema de reproducción de ideologías y hegemonías racialistas no deviene en procesos de contestación e indagación para la transformación de los procesos formativos y las estructuras de los programas. Entonces, el “sistema periférico” y “el núcleo central”, en este marco de ideas, no potencian transformaciones sustantivas de las relaciones y prácticas sociales, sino que advierten reconfiguraciones de y para la continuidad.



También se configuran formas de congelar la historicidad y las epistemias afrodescendientes. En este sentido, la afrodescendencia se descomplejiza y se define. Las historias de la afrodescendencia pierden dinamismo y se configura una especie de fotografía: la momificación de la afrodescendencia como parte de la concepción de la supra representación social. Este subproceso advierte otros aspectos como la naturalización de las representaciones sociales estereotipadas y racializadas, y sitúa el universo epistémico afrodescendiente en las periferias y ausencias de la pedagogía y la didáctica, que ante los reclamos e interpelaciones responde con la evasiva indigenista multicultural. Así, la demanda de estudiantes y comunidades de ascendencias africanas y/o solidarias por la incorporación de los estudios afrodescendientes en las prácticas y discursos pedagógicos en los procesos de formación de maestros y maestras, es interpelada por evocaciones a la inclusión de otros pueblos y grupos poblacionales tales como los indígenas, la población en discapacidad, el pueblo rom, y hasta la “cátedra mestiza”, desconociendo, por ejemplo, que no existe un seminario para o sobre poblaciones indígenas y sus construcciones en relación con la educación y la escuela. La supra representación es un proceso central de las representaciones sociales descendentes. La invisibilización, concepto desarrollado por Nina de Friedemann, establece un accionar de ocultamiento y tergiversación de las trayectorias y contracciones sociales, culturales, políticas y económicas de los pueblos afrocolombianos. La historiografía sufre así anquilosamientos, congelación y parcialización, con lo que se reproducen las representaciones sociales descendentes y se inscribe a los pueblos invisibilizados en un *statu quo*: “la invisibilidad del negro”. Para Elizabeth Cunin,

La noción de invisibilidad parece ser más el reflejo de esta compleja realidad que un concepto científico capaz de aclarar una situación. La contradicción y la diversidad no están sólo en el corazón del concepto, sino en el corazón de la realidad. Entre ausencia y presencia, la raza, en tanto que categoría de identificación, posee una geometría variable que el concepto de invisibilidad no alcanza a dilucidar. Sustituyendo lo complejo con lo simple, anteponiendo la unicidad a la multiplicidad, se deforma la realidad en vez de describirla y analizarla (2003: 68).

Por su parte, la supra representación social incluye la invisibilización y los procesos de camuflaje o tergiversación de las historias y subjetividades que supone. Es la creación de un escenario imaginario, mas no real. El reconocimiento de la diversidad étnica y cultural en Colombia a través de la Constitución Política de 1991 advierte un plano formal e imaginario de visibilización. Las comunidades colombianas de ascendencia africana han tenido presencia del estado y han ocupado lugares de poder representativos. Las y los afrodescendientes han tenido acceso y han sobresalido en la política, el magisterio, la academia, etc. La concepción de invisibilidad reduce la complejidad de esta historicidad afrodescendiente y los procesos de contestación hacia las representaciones sociales hegemónicas, de manera que, bajo tales consideraciones,

no sería posible sustentar el ocultamiento o la invisibilidad. Aunque esta concepción no puede trivializar el racismo y la discriminación sistemática hacia la población afrocolombiana. La supra representación social contempla la invisibilidad no como ocultamiento ordenado por las élites y grupos ideológicos racistas sino como la superposición de una imagen que pretende sustituir el ser, saber y poder afrodescendiente a través de una imagen históricamente contestada. La politización y la agenciación de una imagen de la afrodescendencia entendida también como la congelación de la historia de las comunidades de ascendencia africana. La noción de la supra representación concibe el asunto de las representaciones sociales, la invisibilización o ausencia, como un proceso complejo que se construye en distintos órdenes: ascendentes y descendentes. Es el encuentro de fuerzas, construcciones simbólicas y elaboración de significados para la configuración de las representaciones. Aquí cabe resaltar los procesos de resistencia que desde la construcción y elaboración de las identidades preforman y reconfiguran las representaciones sociales. La supra representación visibiliza la autogestión y la movilización política de la afrodescendencia. En este sentido, la invisibilidad se expresa desde un orden hegemónico, mientras que el asunto de la representación no obedece sólo a un orden: es un proceso multidimensional, subjetivo e histórico.

Ahora bien, la afrodescendencia no puede ser pensada o entendida como víctima del ocultamiento y la invisibilización. Lo que encontramos es la supra representación o supra visibilización. El reconocimiento de las aportaciones a la cultura colombiana es generalmente vinculado al deporte y al folklor. Esta representación de lo afro accede con facilidad a los escenarios sociales y se superpone en los medios de comunicación. La afrodescendencia es reconocida y asociada de manera “natural” a labores como las de los deportistas y bailarines, pues es algo que “lo llevan en la sangre”, como refiere en entrevista una docente universitaria. Así pues, encontramos una superposición de imaginarios y discursos para la construcción de un modo de ser afrodescendiente. Empero, la interpelación a esta representación tiene sus propios ritmos, tiempos, marcos sociales y un ordenamiento que insiste, sobre todo, en su significación como sujetos históricos.

## **Representaciones sociales ascendentes: el serpenteo y la contestación de agenciamiento**

En contraste con la acomodación, la contestación de agenciamiento o el serpenteo implican la dinamización procesual de las representaciones sociales ascendentes y la deconstrucción del carácter de racialización y hegemonización en la formación de maestros y maestras. Este proceso obedece a tecnologías de incorporación de la afrodescendencia como sur epistémico y las implicaciones sociales, culturales y políticas en la vida de la escuela, en los sujetos y en los objetos (estudiantes, maestros y maestras, programas, currículos y planes de estudios), que se fundamentan en las experiencias, prácticas, relaciones y discursos que se contraponen y tras-

greden la continuidad de la mono cultura, el unísono del saber y el abstraccionismo de la afrodescendencia en la pedagogía, que convocan la experiencia del sujeto, brindan hospitalidad y explicitan la afrodescendencia en el currículum, la política y la cultura de la formación de maestros y maestras. El serpenteo es un proceso en tanto no es incorporado de facto en la formación del profesorado, sino que implica el agenciamiento de aprendizajes sociales y culturales para estudiantes, directivos, docentes y funcionarios universitarios.

Este proceso ascendente de las representaciones sociales agencia la construcción y confrontación de la decadente pedagogía mono cultural y el unísono del saber mediante la translación pedagógica: se trata de un agenciamiento pedagógico para la formación horizontal, desracializada y pluralista del maestro y la maestra. De esta manera, se configura una identidad política, cultural y social de los maestros para situar un quehacer pedagógico docente plural, contestatario, transgresor de la normalidad (la homogeneidad y la igualdad biologicista desenfrenada), el universalismo epistémico y las certidumbres del profesorado, que permiten el posicionamiento de la condición de incertidumbre en el pensamiento del maestro para revisar su propio discurso y quehacer pedagógico en el marco de las sociedades multinacionales, pluriétnicas, multiculturales, plurilingües y diversas. En este sentido, el serpenteo y/o punto de contestación es dinamizado por la experiencia del sujeto. En el contexto de las representaciones sociales sobre la afrodescendencia en la formación de maestros y maestras, la experiencia hace referencia a los significados y lenguajes preexistentes contruidos y aprendidos por el sujeto en el contexto social, familiar, escolar y de calle en torno a la afrodescendencia.

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

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

posicionados. Los sujetos son activos y serpentean en la configuración de las representaciones sociales sobre la afrodescendencia. La construcción de las representaciones sociales sobre la afrodescendencia desde la orilla propia del sujeto, da lugar a prácticas, relaciones y discursos pedagógicos transgresores de las ideologías homogenizantes y racializantes en la formación de maestros y maestras. Las aulas y la vida universitaria constituyen un mar de tensiones culturales que hacen posible que tanto los docentes como el profesorado en formación configuren y reconfiguren su pensamiento sobre la afrodescendencia. Los sujetos escolares, anclados en perspectivas decoloniales, tienen una formación sociopolítica al participar en movimientos sociales y étnicos, en eventos, en búsquedas académicas bajo perspectivas étnico culturales al participar en colectivos afroestudiantiles, en fin, en experiencias paralelas a la escuela y la universidad que les permiten deconstruir su propio discurso y práctica en relación con la afrodescendencia e incorporarlo en su cotidianidad y en su quehacer pedagógico. A este proceso lo denominaremos translación pedagógica.

Desde otro punto de vista, la condición de incertidumbre en el pensamiento del maestro constituye un fundamento del serpenteo y punto de contestación, pues sustenta la capacidad reflexiva, crítica y creativa, así como la apertura del profesorado ante los retos que plantea la posmodernidad para la pedagogía, la didáctica, la escuela y las instituciones encargadas de la producción y reproducción de las ciencias, los saberes y el conocimiento, pues “los problemas y los cambios a los que se enfrentan profesores y escuelas no están confinados a los límites estrictos de la educación, sino que se enraízan en una importantísima transición socio-histórica desde el periodo de la modernidad al de la postmodernidad” (Hargreaves, 1995: 50). La modernidad<sup>10</sup> será entendida como producto de diversas tensiones y dimensiones. En este sentido, la postmodernidad (crisis de la modernidad) constituye relaciones, prácticas y discursos sociales emergentes opositores y críticos a las tradiciones del saber, del poder, y la transformación de las ideologías dominantes en el pensamiento del profesorado. Asimismo, la emergencia de epistemias y prácticas pedagógicas transgresoras.

La transgresión como concepto pedagógico implica la desracialización de la didáctica y de la pedagogía. En primer lugar, se plantea la ruptura ideológica y política del profesorado que vincula los discursos pedagógicos, los discursos escolares y el saber a la concepción de las razas.

<sup>10</sup> “La modernidad no es un fenómeno que pueda predicarse de Europa considerada como un sistema independiente, sino de una Europa concebida como centro. Esta sencilla hipótesis transforma por completo el concepto de modernidad, su origen, desarrollo y crisis contemporánea, y por consiguiente, también el contenido de la modernidad tardía o posmodernidad. De manera adicional quisiera presentar una tesis que califica la anterior: la centralidad de Europa en el sistema-mundo no es fruto de una superioridad interna acumulada durante el Medioevo europeo sobre y en contra de las otras culturas. Se trata, en cambio, de un efecto fundamental del simple hecho del descubrimiento, conquista, colonización e integración (subsunción) de Amerindia. Este simple hecho dará a Europa la ventaja comparativa determinante sobre el mundo otomano-islámico, India y China. La modernidad es el resultado de estos eventos, no su causa. Por consiguiente, es la administración de la centralidad del sistema-mundo lo que permitirá a Europa transformarse en algo así como la ‘conciencia reflexiva’ (la filosofía moderna) de la historia mundial [...] Aún el capitalismo es el resultado y no la causa de esta conjunción entre la planetarización europea y la centralización del sistema mundial” (Dussel, en Castro-Gómez, 2005: 50).

En segundo lugar, profundiza la criticidad y la transformación de la trascendencia de tal construcción paradigmática en las relaciones y prácticas sociales que bordean la cotidianidad de la escuela, la organización escolar, las universidades, la cultura institucional, la gestión escolar y las sociedades. En tercer lugar, evidencia la necesidad de situar en la formación del profesorado conversaciones transepistémicas, es decir, de situar las epistemes afrodescendientes, orientales, la occidental, la sur-sur y las emergentes en un plano de horizontalidad. De igual modo, da lugar a las múltiples formas de agenciar y construir saber y conocimiento explicitando las culturas, lenguajes, etnicidades, género, sexo, elección sexual, identidad sexual, culturas juveniles, problemas sociales y políticos enfatizando en los universos posibles contruidos por estudiantes y profesores.

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

El punto de contestación de agenciamiento deviene en lo que podemos denominar como la formación horizontal en clave etnoeducativa. Una educación que vuelva la mirada sobre el pensamiento propio, sobre las epistemologías del sur. Se trata de procesos formativos que implican visitar las historias, las narrativas, teorías, saberes y conocimientos de las poblaciones africanas, indígenas americanas, asiáticas, y que proponga conversaciones con los saberes occidentales y del norte. En este sentido, resulta importante profundizar en estructuras y organizaciones escolares, contenidos curriculares, formas de construir conocimientos, pedagogías y didácticas alternativas desde adentro. La formación horizontal propone situar el pensamiento latinoamericano y su globalización dialogal. Es decir, destacar en los contextos educativos las construcciones epistemológicas, teóricas, culturales, sociales, económicas y políticas contruidas por los pueblos y movimientos latinoamericanos y del sur, para un diálogo con el paradigma occidental. En síntesis, se trata de procesos formativos transparadigmáticos. En este sentido, se habla de una educación

Que posibilite al hombre (y la mujer) para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la

fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus “descubrimientos”, a una cierta rebeldía en el sentido más humano de la expresión, que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos (Freire, 2011: 84).

Nos referimos a una formación bajo la perspectiva que plantea De Sousa Santos “sobre la ecología de los saberes” (2006: 26), que desobedezca la cultura, el poder y el saber hegemónico, y que además desafíe al racismo y la discriminación racial tanto en sus manifestaciones epistémicas como en las prácticas, relaciones y discursos sociales. Procesos educativos, formativos y de construcción de conocimiento que destacan epistemológicamente la afrodescendencia y saberes otros, y que nutren de horizontalidad, desracialización, pluralidad, diálogo, valoración, humanización, equidad e igualdad a las prácticas sociales individuales y colectivas. Una educación que celebre, forme políticamente y dé la bienvenida al sujeto maestro a vivir y a ejercer su quehacer desde, en y para un complejo y plural universo social, cultural, económico, político y educativo. Y también que confronte, interpele y contribuya “al desvanecimiento y la carencia de fundamento de los grandes relatos que han jalonado la historia de occidente en los últimos años [...] Los grandes relatos se constituyen en el marco interpretativo privilegiado de la historia de la humanidad, imponiendo una representación ordenada y con sentido al devenir errático de los acontecimientos humanos. Pretenden abarcar a toda la humanidad, afectando todas sus dimensiones fundamentales de experiencia individual y colectiva. En particular los cánones que definen la Verdad, la Bondad y la Belleza” (Pérez Gómez, 2000: 21). Se trata de

Hacer un uso contra-hegemónico de la ciencia hegemónica. O sea, la posibilidad de que la ciencia entre no como mono-cultura sino como parte de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, (los saberes afrodescendientes) con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino (De Sousa Santos, 2006: 26).

## Conclusiones

La historia de la educación, la escuela y la universidad colombiana está atravesada por el racismo y el racismo. La cultura y la política educativa que han guiado la educación en el país han sido históricamente permeadas por las relaciones, percepciones, concepciones, imaginarios, discursos e ideologías racistas y racialistas en relación con la afrodescendencia. En este sentido, las representaciones sociales en torno a la afrodescendencia han dado lugar a diversas prácticas sociales en el escenario escolar, universitario y en la sociedad, que van del racismo radical al racismo encrucijado. Es decir, la universidad y el sistema educativo en general, reproducen y construyen un lugar de no-lugar para la afrodescendencia en un entrecruce del campo del saber:



los universos epistémicos para sustentar los universos sociales. De esta manera, las prácticas y discursos pedagógicos se construyeron desde la mono cultura, la euro centralidad, y la andino centralidad como soporte de la ideología melanino racial y la pirámide melanino social. En este orden de ideas, los currículos universitarios y la formación del profesorado están caracterizados por el unísono del saber. En este marco epistemológico, cultural y político, la universidad vive procesos de rearticulación, reconfiguración y resistencias en los procesos formativos en cuento a las epistemologías, la organización, la cultura y la política universitaria que le fundamentan. Es decir, el unísono del saber contestado. De este modo, la complejidad ideológica, epistémica, cultural, social, económica y política de las y los sujetos universitarios da lugar tanto a la reproducción de imaginarios, representaciones sociales, políticas y culturas hegemónicas, racializadas y racializantes, como escenarios de contestación y transformación de tales representaciones sociales sobre un objeto, objeto epistémico, sujeto y/o colectivos humanos.

Por consiguiente, hacer referencia a las representaciones sociales en relación con la afrodescendencia en el contexto de la formación del profesorado es adentrarnos en un texto en disputa. Un campo de tensión en el cual las y los sujetos universitarios reconfiguran, reconstruyen y/o se transforman y deconstruyen las representaciones sociales en torno a la afrodescendencia. La construcción de significados, ideas, imaginarios, discursos, relaciones y prácticas sociales, pedagógicas y formativas vinculados con la afrodescendencia modelan en contextos de representación descendente y ascendente. Las posibilidades de la formación horizontal emergen a partir de encuentros y desencuentros de fuerzas epistémicas, académicas, intelectuales, ideológicas, sociales, económicas, políticas y culturales. En la actualidad, en Colombia se vive un escenario normativo educativo que si bien renuncia al racismo radical, se configura en un racismo encrucijado. Es decir, se diluyen el discurso y la ideología radical racial de la superioridad, que sustentaban imaginarios y representaciones sociales que hacían al sujeto europeo y/o mestizo como superior a los sujetos de ascendencia africana e indígena, para dar lugar a la formalidad de la "igualdad" en las instituciones educativas. Hoy, los discursos, concepciones e imaginarios de las diversidades, la pluralidad, la multiculturalidad, la pluriethnicidad e interculturalidad abundan, en tanto los proyectos educativos institucionales no renuncian a tales concepciones. En este marco, las y los afrodescendientes, antes objetivizados, convertidos en cosas, logran un lugar de "sujetos", aunque las prácticas y discursos escolares continúan el orden de representación social de la afrodescendencia vertical descendente. Es decir, el marco normativo del reconocimiento de las diversidades humanas, la participación democrática y el estado social de derecho derivados de la carta magna de 1991, sigue siendo un ideal que camina con parsimonia en los contextos de formación de maestros y maestras colombianos.

El racismo encrucijado se manifiesta como la reconfiguración de las representaciones sociales sobre la afrodescendencia, que suponen un lugar de sujetos y epistemes posibles en el marco normativo, y que se mueven con gran agilidad en las políticas institucionales, prácticas

y discursos pedagógicos. En el escenario actual de pluralidad y plurinacionalidad, la formación de maestros se manifiesta desde la monocultura; la afrodescendencia refugiada en la fugacidad de la transversalidad y la transitoriedad. Por consiguiente, se evidencia una continuidad del lugar epistémico y social de la afrodescendencia en el pensamiento de los actuales y los futuros maestros en el marco del currículo y las prácticas pedagógicas, con una intermitencia de representaciones sociales ascendentes que impulsan un punto de contestación en la formación de maestros y maestras. En este contexto, maestros y estudiantes mestizos y afrodescendientes son marcados por el aparato de la igualdad, la igualdad desenfrenada. Esta última consolida, a partir de la continuidad de las representaciones sociales, una identidad y pensamiento del maestro que deriva miradas en relación con la diversidad o diversidades humanas en los escenarios escolares y sociales. Maestros y maestras generalmente se convierten en grandes moldeadores y castradores de las diferencias humanas y de las subjetividades constitutivas de la escuela. Se configura así una encrucijada pedagógico racial que impide y/o condiciona el lugar de la afrodescendencia y las diversidades en la escuela. De este modo, las posibilidades de la etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos, bordes epistémicos y pedagógicos de la periferia, encuentran en el pensamiento y formación del maestro su mayor barrera y escenario de posibilidad.

Las pedagogías de las periferias de maestros y maestras son zigzagueantes, y se manifiestan a través de la auto declaración de incapacidad pedagógico racial, la folklorización y la evasiva indigeno multiculturalista. La primera evade las diversidades y las subjetividades de los sujetos escolares mediante la declaración de la incapacidad pedagógica para atender contenidos curriculares, epistemológicos y sujetos afrodescendientes. Maestros y maestras encuentran en la falta de material didáctico y pedagógico, y en la falta de cualificación y formación, el discurso más fuerte para evadir las diferencias humanas en su discurso y práctica pedagógica. La folklorización, por su parte, se manifiesta desde las prácticas, concepción y percepción de las periferias de la pedagogía como folklorismo, reduciéndolas o evandiéndolas por “ser folklóricas”. De otro lado, los maestros y maestras eluden la responsabilidad pedagógica y didáctica con las diversidades humanas que interactúan en el aula y en la escuela, mediante la superposición del indigeno multiculturalismo. Demandar la posibilidad de la pedagogía y didáctica para la afrodescendencia en la formación de maestros y maestras se diluye con la superposición de la necesidad de la “pedagogía indígena, mestiza, europea”, etc. También, la continuidad de la monocultura y la encrucijada pedagógico racial en la formación de maestros y maestras se encuentra con la supra representación social de la afrodescendencia, el institucionalismo epistémico, didáctico y pedagógico en los textos escolares. Así, la superposición de las representaciones sociales descendentes sobre la afrodescendencia sustentan al racismo y/o institucionalismo epistémico desde los textos escolares, impulsando la existencia de razas y la superposición de una (europea, mestiza) sobre otra (afrodescendiente, indígena), y reproduciendo un *statu quo*

social, político, cultural y económico, un orden social y epistémico. De esta manera, las transformaciones, reproducciones y/o reconfiguraciones de las representaciones sociales en relación con la afrodescendencia en el escenario escolar encuentran un vínculo concluyente con la identidad, la formación y la subjetividad de los maestros y las maestras, para fortalecer puntos de contestación y de formación horizontal.

Finalmente, pese a la encrucijada de la afrodescendencia en la formación de maestros, y por reproducción o reconstrucción en la escuela, hay un campo de posibilidad al que denominamos plano de la contestación y la formación horizontal. Este campo los constituye y/o configuran las representaciones sociales ascendentes que se construyen en contextos familiares interculturales e inter étnicos, en familias de apertura a la diversidad, en convivencias barriales, en vínculos con trabajos corporativos y organizativos sociales y culturales, en experiencias escolares, en la participación en movimientos políticos, sociales o estudiantiles, en relaciones de pareja inter étnicas, en experiencias pedagógicas, o en la convivencia con comunidades de base de ascendencia afrocolombiana. Todos escenarios para la contestación, la formación horizontal y la etnoeducación. Las representaciones sociales son construcciones históricas, sociales y culturales de tipo social e individual. Así como el sujeto tiende a ser permeado por las representaciones sociales de su contexto sobre un objeto, objeto epistémico y/o grupo humano, el sujeto es un agente activo en la deconstrucción y transformación de la cultura, los imaginarios y las representaciones sociales de su comunidad. En este sentido, las representaciones sociales en relación con la afrodescendencia en la formación de maestros y maestras no obedecen solamente a órdenes jerárquicos y hegemónicos. El serpenteo y la contestación de agenciamiento operan desde abajo. La fuerza reflexiva, (auto) crítica, (auto) analítica, transespistémica, decolonial, contra hegemónica, progresista, vanguardista y pluralista del profesorado y el estudiantado deconstruyen las jerarquías sociales, culturales, étnicas, raciales, ideológicas y políticas que se reproducen en la universidad, en otras instituciones y en la sociedad en general. En este contexto formativo, se construyen identidades y subjetividades alternativas en el profesorado que agencian otras formas de comprender el conocimiento y el saber, la universidad, la escuela, las relaciones, las prácticas, los discursos y las ideologías sociales en relación con la afrodescendencia.

## Bibliografía

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Arboleda, José (1986). La historia y la antropología del negro en Colombia. *Boletín de antropología*, 2 (2): 11-21.
- \_\_\_\_ (1977). La antropología del negro en Colombia. *Revista Javeriana*, 90(432): 9-19.

- \_\_\_\_\_. (1952). Nuevas investigaciones afrocolombianas. *Revista Javeriana*, 37(183): 197-206.
- Arboleda Quiñones, S. (2011). Le han florecido nuevas estrellas al cielo: suficiencias íntimas y clandestinización del pensamiento afrocolombiano. Tesis del Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos, Universidad Simón Bolívar, Ecuador.
- Arriaga Copete, L. (2002). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Nociones elementales y hechos históricos que se deben conocer para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, o lo que todos debemos saber sobre los negros*. Bogotá: Ingenieros Gráficos Andinos.
- Banchs, M.A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Peer Reviewed Online Journal*, 9: 3.1-3.15.
- Ben-Jochannan, J. (2002). *Hombre negro del Nilo y su familia*. Nueva York: Falú Foundation Press. Traducción de Georgina Falú.
- Billing, M. (1984). Racismo, prejuicios y discriminación. En Moscovici, S. *Psicología social, II*. Barcelona: Paidós.
- Bonfil Batalla, G. (1972). El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial. *Anales de Antropología*, 9: 105-124.
- Castillo Guzmán, E., E. Hernández Bernal y A. A. Rojas Martínez (2005). Los etnoeducadores: esos nuevos sujetos de la educación colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, 48: 38-54.
- Castillo Guzmán, E. (2011). "La letra con raza, entra". Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana. *Revista Pedagogía y Saberes*, 34: 61-73.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero. Ciencia raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Cunin, E. (2003). *Identidades a flor de piel*. Bogotá. ARFO editores.
- De Sousa Santos, B. (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes. En De Sousa Santos, B. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, pp.13-40. Buenos Aires: Miño y Dávila,.
- Escalante, A. (1960). Afrocolombianismo. Estado actual, métodos y necesidades. *Revista Colombiana de Antropología*, 8 (2): 153-160.
- Fanon, F. (2007). *Los condenados de la tierra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de libertad; traducción de Lilién Ronzoni*. México: Siglo XXI.
- Garcés Aragón, Daniel (2009). Desafíos y tensiones sobre la formación de etnoeducadores afrocolombianos. Ponencia presentada en el Foro Etnicidad y Desarrollo Integral. Benaventura: Universidad del Pacífico. <<https://afrodescendientes.com/blog/2016/02/18/desafios-y-tensiones-sobre-la-formacion-de-etnoeducadores-afrocolombianos/>> [Consulta: 03 agosto 2017].
- García, J. (2001). Comunidades afroamericanas y transformaciones sociales. En Mato, D.C. *Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización*, pp.49-56. Buenos Aires: CLACSO.

- Gómez, L. (1928). *Interrogantes sobre el progreso de Colombia*. Bogotá: Editorial Minerva.
- Gómez Martínez, A. y W. A. Acosta Jiménez (2006). *Diversidad cultural en la formación de maestros*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- González Morales, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, 45(138): 125-135, octubre-diciembre.
- Hall, S. (2010a). *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán: Envión.
- \_\_\_\_ (2010b). *Representation. Cultural representation and signifying practices*. Londres: Sage.
- Hargreaves, A. (1995). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Herrera, M.C., A.V. Pinilla Díaz y L.M. Suaza (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia 1900-1950*. Bogotá: Antropos.
- Höijer, B. (2011). Social representations theory, a new theory for media research. *Nordicom review*, 32(2): 3-16.
- Howarth, C. (2006). A social representation is not a quiet thing: exploring the critical potential of social representations theory. *British Journal of Social Psychology*, 45 (1): 65-86.
- León, E.F. (2005). La etnoeducación como política y práctica de representación. *Revista Colombiana de Educación*, 48: 56-68.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Mosquera, J.D. (2007). *La población afrocolombiana. Realidad, derechos y organización*. Bogotá: Sigma.
- Pérez Gómez, A.I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Price, Thomas (1954). Estado y necesidad de las actuales investigaciones afrocolombianas. *Revista Colombiana de Antropología*, 2: 11-36.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez, y R. Grosfoguel. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, pp.93-126. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Restrepo, E. (2005). *Políticas de la teoría y dilemas en los estudios de las colombias negras*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Rojas, A., y E. Castillo (2005). *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Soler Castillo, S. (2009). La escuela y sus discursos. Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación. *Sociedad y Discurso*, 15: 107-124.
- Straus, A. y J. Corbin (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Sugiman, T., K. J. Gergen, W. Wagner e Y. Yamada (2008). *Meaning in action. Constructions, narratives, and representations*. Hong Kong: Shinano.
- Van Dijk, T. A. (1999). *El análisis crítico del discurso*, pp. 23-36. Barcelona: Anthropos.
- \_\_\_\_ (2003). *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Gedisa.

- \_\_\_\_\_. (2006). *Ideología. Un enfoque multidisciplinario*. Sevilla: Gedisa.
- Vásquez González, C.C. (2007). "Aquí ellos también son iguales": una aproximación al racismo en el ámbito escolar. En Mosquera Rosero-Labbé, C. y L.C. Barcelos. *Afro-reparaciones: memorias de la esclavitud y justicia reparativa para negros, afrocolombianos y raizales*, pp. 646-658. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia,.
- Wade, P. (2009). Defining blackness in Colombia. *Journal de la Société des Américanistes*, 95(1): 165-184.
- Walsh, C. (2004). Colonialidad, conocimiento y diáspora afro-andina: construyendo etnoeducación e interculturalidad en la universidad. En Restrepo, E. y A. Rojas. *Conflicto e (in) visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*, pp. 331-346. Popayan: Universidad del Cauca.