



Maestro: ¿Promotor de la cultura y/o promotor del racismo?

Reflexiones en torno al surgimiento de la escuela en el Estado-Nación, el racismo en la escuela y la condición maestro en el Estado pluriétnico y multicultural¹

YEISON ARCADIO MENESES COPETE²

Consideración³

El presente artículo pretende, en primer lugar, propiciar reflexiones en torno al surgimiento de la escuela y la categoría *maestro* en Colombia. En este sentido, se aborda de manera crítica la escuela y su carácter de dispositivo de “civilización”, “cristianización”, “humanización”, “educación”, “homogenizador” y eliminador de las diferencias: racista; en el marco de la colonización europea y la emergencia del Estado Nación. En segundo lugar, propone un debate frente a la condición, el lugar y prácticas pedagógicas de las y los maestros en relación con el reconocimiento del Estado pluriétnico y multicultural sustentado en la Constitución Política de 1991 y consecuentemente la reforma educativa que se genera en la ley General de Educación de 1994. Finalmente, se presentan una reflexión en torno al racismo en la escuela: repensando el lugar de la afrodescendencia en la escuela y propuestas para enfrentar el ***racismo y la discriminación racial en la escuela***.

Palabras Clave: Escuela, racismo, Maestro, Colonización, Estado-Nación, Multiculturalidad, Pluriétnicidad.

1 Recibido: 11 de marzo del 2012. Aceptado: 22 de mayo del 2012.

2 Yeison Arcadio Meneses Copete. Etnoeducador y Activista Afrocolombiano. Coordinador del Grupo de Investigación CARABANTÚ. Licenciado en Lenguas Modernas. Especialista en Enseñanza del Inglés. Candidato a Magister en Educación. Gestor Investigativo y Académico de la Corporación Afrocolombiana de Desarrollo Social y Cultural CARABANTÚ. Correo Electrónico: yeameco@gmail.com

3 El presente artículo hace parte de proyecto de Maestría en Educación: representaciones sociales en torno a la afrodescendencia en el proceso de formación de maestros y maestras en la facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Educator: promoter of culture and/or promoter of racism? **Reflections in relation to the emergence of the school in the Nation-State, racism in the school and educators conditions in the pluriethnic and multicultural State**

This article firstly pretends to bring about reflections in relation with the emergence of the school and the teacher in Colombia, in the framework of the European colonization and State-Nation materialization and its character of tool for “civilizing”, “Christianizing”, “humanizing”, “educating”, “homogenizing”, and deleting differences: racist. Secondly, it is proposed a debate about the conditions and pedagogical practices of male and female teachers in relation to the recognition of Colombia as a multicultural and Pluriethnic State, supported in the national constitution of 1991, and consequently, the educative reform emerged in the General Law of Education of 1994. Finally, it is presented a reflection with regard to racism in the school: rethinking the place of afrodescendance in the school and proposals for facing racism and racial discrimination in the school.

Key words: School, Racism, Teacher, Colonization, Nation-State, Multiculturality, Pluri-ethnicity.

Introducción

El maestro es, para el contexto colombiano y la escuela, sinónimo de autoridad, saber, poder y cultura. Desde su práctica pedagógica, maestros y maestras, promueven discursos que en gran medida dan cuenta del ideal de sociedad que se quiere forjar. A partir de la cotidianidad en la escuela: las clases, iconografías, decoraciones, actos cívicos, escuelas de padres y madres de familia, etc, la escuela y el (o la) maestro (a) propician la formación del tipo de ciudadano y ciudadana acorde con los principios, valores y normas de la sociedad a construir.

La nacionalidad colombiana presenta grandes silencios respecto a lo que se interpretó como la cultura colombiana, los valores, la identidad y la ciudadanía colombiana. Desde la emergencia del Estado-nación, trastocado por la colonización europea, se entendió la colombianidad desde una sola perspectiva: la euro-mestiza, la cual pretendió borrar las áfricas y las indigenidades que constituyen

la nacionalidad. Es más, para el surgimiento de la escuela y el Estado-nación, los pueblos indígenas, africanos y sus descendientes no eran sujetos de la nación.

Por tanto, la institucionalidad colombiana y la escuela, particularmente, se construyeron desde la lógica eurocentrada: una mirada racista, homogenizante, pigmentocrática, sexista, hegemónica y “normalizadora” de la colombianidad. Aunque la diversidad cultural y étnica ha sido una riqueza constitutiva de la colombianidad y americanidad, la representación social, cultural, política y económica ha sido monocultural. Al respecto Rojas y Castillo (2005) plantean que:

A pesar de que la multiplicidad de culturas puede ser considerada como elemento constitutivo de las sociedades en general, la forma en que es nombrada o representada varía de una sociedad a otra en función de múltiples circunstancias. Incluso, es frecuente que, a pesar de que una sociedad esté constituida por grupos social y culturalmente diferentes, la



representación de la misma sea la de una sociedad homogénea, al menos durante uno o varios momentos de su historia. Las representaciones de la diferencia adquieren formas particulares en distintos momentos de su historia (Rojas y Castillo, 2005, 19).

En el contexto de la escuela y la educación, las representaciones de la diversidad cultural y la etnicidad van a tener múltiples propósitos. Por un lado, la escuela va a concebirse como un lugar para convertir al *otro*: Afrodescendiente e indígena, “salvaje”, “no sujeto”, “incivilizado” en *otro*; Europeo o europeizado, “humano”, “civilizado”. Es decir, la escuela *entrenaba* a las y los sujetos indígenas y afrodescendientes para sacarle de su mismidad, y lo que constituye la misma en términos históricos, culturales, políticos, sociales, religiosos, económicos, entre otros. En otras palabras la escuela y los maestros para las comunidades afros e indígenas cumpliría una función de “*humanización*” o “*cristianización*” en el discurso *escuela-iglesia-católica-española*. En segundo lugar, este discurso y práctica de larga duración de la escuela y sus maestros van a estar proporcionalmente ligado a la idea de Estado-nación y la perpetuación de una estructura racializada-pigmentocrática, explotadora, deshumanizante, hegemónica del poder, católica- colonizante y la emergencia de movimientos étnicos e favor de la educación propia (Rojas y Castillo, 2005).

Finalmente, la apuesta histórica por una educación acorde a las cosmovisiones, prácticas ancestrales, formas de mundo, maneras de ser, estar y relacionarse con y en el universo, se encuentra o coincide, formalmente, con la emanación de la carta magna de 1991; donde el Estado colombiano reconoce la diversidad étnica y cultural. Es decir, las prácticas educativas y/o formativas ancestrales alcanzan a ser recogidas por la normatividad nacional. En este contexto emerge la Etnoeducación. Para Colombia, ésta sigue siendo un gran reto y una deuda con los pueblos

afrodescendientes, indígenas y ron. La Universidad o escuela aun guardan un gran silencio en torno a las representaciones del Estado multicultural y pluriétnico en el contexto y las relaciones escolares. Los procesos de formación de formadores y formadoras aún no recogen con profundidad las preguntas a la escuela por la diferencia y el significado de la diversidad étnica y cultural para la pedagogía, la didáctica, etc.

En este orden de ideas, el artículo amplía algunas comprensiones en relación con la emergencia de la escuela y la tarea del maestro en el contexto de la colonización y el surgimiento del Estado nación, y su mirada a las diferencias, particularmente, las que respectan a la etnia y la cultura, el lugar o la condición del maestro en este escenario de lo diverso. De igual manera, aborda de manera reflexiva como en el ámbito escolar permanecen representaciones y prácticas pedagógicas racializadas; tomando como referentes algunas investigaciones realizadas en el contexto Latinoamericano, Colombiano y Medellín en particular. Aquí, se aborda de manera sucinta la condición maestro en la escuela desde los antecedentes coloniales ya mencionados y el nuevo pacto social de 1991, donde se reconoce la diversidad étnica y cultural de la Nación; además los cambios que trae consigo para el sistema educativo nacional con la emanación de la Ley General de Educación de 1994 y algunas leyes y decretos que van a complejizar la labor de las y los maestros en Colombia.

La escuela en Colombia

La historia de la escuela y la educación en Colombia debemos inscribirla en los procesos históricos de colonización, movimientos independentistas y en la necesidad de consolidación del Estado-Nación libre y soberano. La escuela es un dispositivo fundamental en la construcción, configuración y transformación de, las sociedades y las y los sujetos que las



constituyen. Como se ha señalado previamente, la escuela alberga un tipo o tipos de ciudadanos, ciudadanas y un ideal de sociedad. El surgimiento de la escuela, para el caso colombiano, expone que:

Luego de concluidos los procesos que condujeron a la independencia y propiciaron el escenario de construcción de los nuevos estado-nación a lo largo del siglo XIX, temas como la instrucción pública y la educación se convierten en los ejes prioritarios y proyectos banderas de las recién creadas repúblicas y de sus, aún, inexpertos gobiernos (Recio & Qui-ceno, 2010, 17).

Durante los procesos revolucionarios y libertarios, se instituyó la ideología de pensar la consolidación de la nación, la cultura nacional y en singular. Se homogenizó la diversidad constitutiva colombiana⁴, reduciendo ésta, y se impuso la religión católica, el idioma castellano bajo el supuesto de la nación mestiza, mono-cultural y la igualdad racial⁵. Según el sociólogo Jamaquino Stuart Hall “la formación de una cultura nacional⁶ ayudó a crear estándares de alfabetismo universal, generalizó una lengua vernácula única como el medio de

comunicación dominante a lo largo de toda la nación, creó una cultura homogénea y mantuvo instituciones culturales nacionales, tales como un sistema de educación nacional” (Hall, 2010, 380-381).

El sistema educativo y la escuela fueron el vehículo para desarrollar la cultura y la identidad nacional, de la cual se excluía radicalmente a los pueblos aborígenes y afrodescendientes (para el caso del afrodescendiente se configuró un discurso que lo situó como extranjero y no constitutivo de la edificación nacionalidad). Es decir, *el sistema de representación* de la nación no consideró la afrodescendencia como parte constitutiva. Bajo este propósito, la educación empezó a jugar un papel importante en términos de la promoción de los referentes e imaginarios para la construcción de la nación tales como: el territorio, la ley, la religión católica y la iconografía patriótica (Herrera, Pinilla Díaz, & Suaza, 2003).

El advenimiento de los Estados modernos, a finales del siglo XIX, herederos de la tradición revolucionaria del XVIII, y de algunos principados europeos de los siglos XVI y XVII, implicó la consolidación de sistemas políticos, administrativos, jurídicos y educativos que garantizaran la gobernabilidad del territorio (Herrera, Pinilla Díaz, & Suaza, 2003, 115). Para el caso colombiano y haciendo referencia al sistema educativo en particular en este momento histórico, las diferencias raciales, étnicas, culturales, religiosas, de género, entre otras, no constituían, no tenían lugar en el pensamiento e ideal de la nueva nación en términos de igualdad social, inclusión económica, política y educativa. Los pueblos afrodescendientes e indígenas aún permanecían bajo el yugo de la esclavización, sometimiento y bajo la impronta de un “otro”, “no sujeto”, y menos sujeto de derecho (con algunos para los indígenas, aunque desde una mirada exótica); el cual “tenía que aceptar la condición de sometimiento a la explotación como algo natural”. Las herencias coloniales.

4 Aunque en algunos casos se reconocía la pluralidad, es válido anotar que se identificaba en la misma lo malo que tenía el ser colombiano, los defectos que tenían los ciudadanos y las posibles causas de la degeneración moral y social del pueblo (Herrera, Pinilla Díaz, & Suaza, 2003).

5 El mestizaje en un principio fue considerado como algo anormal, sin embargo pronto tomaría un giro para las relaciones de dominio. Bajo la idea “todos somos mestizos”, se homogenizó y fueron excluidas tajantemente las etnicidades en lo social, político, económico y cultural.

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



La colonización va mucho más allá de la explotación, la dominación y de la construcción del “*otro enemigo*”; ésta se sirve de instrumentos pseudo-históricos, tergiversaciones culturales y sociales del pasado del colonizado, como lo muestra Stuart Hall (2010) citando a Frantz Fanon:

La colonización no se satisface tan sólo con retener a una comunidad bajo su yugo y vaciar el cerebro del nativo de toda forma y contenido, sino que, debido a una clase de lógica perversa, esta colonización se vuelve hacia el pasado del pueblo oprimido, y lo tergiversa, lo desfigura y lo destruye (Fanón 1963, 170, en Hall, 2010, 350).

En este mismo sentido, es válido anotar que hacer referencia a la colonización es imprescindible reflexionar o *revisitar* el racismo estructural y epistémico en las Américas y en marco global; dado que como lo plantean Césaire y Fanón “el colonialismo es la matriz en la que emerge y opera el racismo” (Restrepo & Rojas, 2010, 46). El colonialismo sería la semilla y el albergue del racismo, es allí donde éste último logra fortalecer su entramado y radio de acción.

Los imaginarios y representaciones sobre la afrodescendencia, los pueblos aborígenes y mestizos que se construyeron socialmente en los procesos coloniales y en la fundación del Estado nación, encontraron en la educación y en la escuela el principal dispositivo para agenciar y configurar procesos hegemónicos, jerárquicos y un orden social-racial. Desde los textos escolares y la formación en la escuela, que han determinado formas relaciones sociales y prácticas sociales a lo largo de la historia nacional y en la actualidad. De esta manera, se configuraron y construyeron, socialmente, nuevas categorías socio-raciales basadas en la pigmentación y el grado de melanina de las personas. Aquí, aparecen las categorías: *negro*,

*blanco e indio*⁷ entre muchas otras, sobre los cuales, basados en las teorías que soportaban los determinismos biológicos se nutren para jerarquizar y establecer la pirámide socio-pigmentocrática.

La mirada sobre el pasado negro es bastante nefasta, incluso en muchos casos, más extrema que la hecha sobre lo indígena, pues acerca de este último se evoca un rasgo melancólico ancestral (en tanto la introducción de africanos y africanas es una medida para salvaguardar las comunidades indígenas que estaban siendo extinguidas), a diferencia de lo negro que se considera como ‘algo’ externo y ajeno a lo colombiano, no constitutivo y no humano. Asimismo, desde la instrucción a partir de textos se justifica desde lo biológico, los procesos de esclavización. Las y los afrodescendientes biológicamente estaban equipados para trabajos de exigencia física, eran fuertes, podían ser sometidos a altas temperaturas, festivo, indolente, melancólicos y melancolicas, etc (Herrera, Pinilla Díaz, & Suaza, 2003).

Por consiguiente, la génesis de la educación y la escuela en Colombia, debe ser comprendida como el surgimiento de un sistema o dispositivo hegemónico y racializado, hecho por élites, que construye sentidos, discursos y percepciones sobre las diferencias para expropiar al otro de sí mismo, deshistorizar, alienar, esclavizar, subalternizar, subdesarrollar, occidentalizar, colonizar⁸ y dominar, sustentar un

7 La primera estrategia para despojar al otro de sí y colonizarlo, es la imposición de otro nombre. Esta es la imposición de otra historia. Categorías socio raciales que en la actualidad se emplean en la academia y en lo cotidiano sin mayor revisión pero que desde su episteme responden a discursos racializante y deshumanizantes.

8 Se entiende por colonizar como la destrucción parcial o total, de la memoria colectiva e individual que forma la subjetividad de la persona, en aras de instalar de manera violenta otro lenguaje y una cultura no propia con fines de explotación y dominación.



status quo sobre aborígenes y afrodescendientes. En palabras de León (2005):

El sistema educativo es una práctica de consumo cultural a partir de representaciones que se construyen, e impone sentidos únicos y homogéneos que garantizan la permanencia de un status quo de las relaciones dominantes de poder: las clases dominantes que dentro de un orden racial y espacial (colonial) se han autodefinido (representado) como blancos, y desde su mirada de colonizadores han venido estableciendo categorías comparativas para clasificar y subalternar” (León, 2005, 58).

Como se ha señalado previamente, la escuela colombiana, desde sus inicios ha estado anclada a sistemas de relaciones de poder, o mejor el binomio marcado por Michel Foucault, saber-poder, hegemónicos vinculadas a procesos de dominación, exclusión racial, étnica, de género, sexo e ideológicas, heredadas en la modernidad y la colonialidad, colonialidad del saber. Ésta última no solo hace referencia al carácter eurocéntrico de las universidades sino que se articula a las formas de dominio colonial y neocolonial de las ciencias sociales y humanas, no solo en el pasado colonial, sino que juega un rol preponderante en el dominio imperial colonial y neocolonial del presente (Lander, 2000).

Particularmente, las ciencias sociales y humanas aquí se inscribe la formación y el sostenimiento de las nuevas naciones; por tanto sus proyectos ciudadanos, ciudadanas y de sociedad, de como lo describe Marshall McLuhan:

La escuela es un dispositivo de generación de ciudadanos [...] La escuela es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de

la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación, entre otros efectos (Pineau, 1993, 2).

Parafraseando a Axel Rojas y Elizabeth Castillo la escuela contribuyó a la consolidación de dos rasgos de la sociedad: de un lado, las ideas de discriminación social y cultural como reguladoras de la vida y, de otro, la institucionalización de dichas ideas (Rojas y castillo 2005, págs. 62-63). La escuela reproduce las formas de organización social, económica, política, cultural y simbólica en el marco de la consolidación de una identidad o cultura nacional y el establecimiento del Estado-nación. Según Hall (2010) “una nación no es solamente una entidad política sino algo que produce significados, *un sistema de representación cultural*. Las personas no son solamente ciudadanos legales de una nación; participan en la idea de la nación según se representa en su cultura nacional”. En este sentido, las culturas nacionales están compuestas no solamente de instituciones culturales, sino también de símbolos y representaciones que construye discursos e imaginarios sobre el ser, saber y el hacer del *otro* (Hall, 2010).

Por consiguiente, pensar históricamente la educación en y para las comunidades aborígenes y afrodescendientes, conlleva a la idea de una educación-dispositivo para convertir *el otro* en *otro*. Es decir, pretender eliminar la diferencia: la espiritualidad, las tradiciones, la historia, los saberes, el conocimiento milenario, la ancestría de las personas afrodescendientes y aborígenes y someterlas e instalar dentro de esta persona la cultura, la cosmovisión dominante, pero sin dar un lugar de dignidad y reconocimiento humano dentro de ésta. En este contexto histórico, Indígenas y negros fueron representados como ‘salvajes’, no civilizados, que deberían ser progresivamente incorporados a la nación, lo que nuevamente supone una forma de representación de estas poblaciones construida al margen de sus propios intereses y con un claro



objetivo de sujeción” (Rojas y Castillo, 2005, pág. 35). El sistema educativo y la escuela se convirtieron en *dispositivos* de “humanización”, “civilización”, “cristianización” “evangelización”, entre otras de ese *otro* “salvaje” y “esclavo por naturaleza”. También, se construye una imagen de ese *otro*, *otro enemigo*.

[...] *En este caso las escuelas son concebidas como mediadoras de la sociedad y no sólo como el instrumento de ésta; así, el conocimiento en vez de ser simplemente transmitido funciona como una fuerza reproductora que parcialmente sirve para ubicar a los sujetos dentro de límites específicos de clase, género y raza[...]* (Pérez, 2007, 6).

De esta manera, las y los afros, desde la época colonial, eran “educados” en “la religión católica, la moral y el control social por medio de la doctrina evangelizadora y las normas de comportamiento estatales” (Quiceno C., 2003, págs. 102-103), pero no una educación que fortaleciera el pensamiento, la intelectualidad y la ciencia de las y los sujetos, como las ciencias y profesiones liberales. Así, se formaban “*los buenos negros y negras*”, en los estados Unidos los “*house negroes and field negroes*”, esclavizados y esclavizadas civilizados y cristianizados que aceptaran una inferioridad, condición animal, satánica, e inculta; principales imaginarios, concepciones de las representaciones coloniales sobre la afrodescendencia. El sistema educativo étnico solo sostenía la explotación por el capital que sostuvo la colonización y la emergencia de las nuevas repúblicas; pero que ironía, la esclavización sostuvo por mucho tiempo la escuela. Parafraseando a los profesor Alberto Martínez Boom y Renan Silva, la existencia de la escuela, la educación era producto del trabajo y la explotación de personas de ascendencia africana e indígenas (Martínez & Silva, 1984).

En la actualidad, cuando se indaga por el discurso de la escuela sobre la

historia de los afrodescendientes, uno de los elementos más repetitivos, aún en algunas pocas *Cátedras de Estudios Afros*, la historia a partir de la “*esclavitud africana*”, por ende historia del vencido y del *esclavo*; en oposición a la historia de la *esclavización* y del *esclavizado*, *historia cimarrona*. La escuela se constituye bajo una ideología racista⁹ que impedía el acceso a afros, indígenas y propiciaba una “educación étnica” para estas comunidades, las cuales propendían por sostener un *status quo* para estas poblaciones en lo social, político, económico y cultural. Comunidades de ascendencia africana, indígenas y unos pocos criollos eran formados para el trabajo y la esclavización para afros e indígenas. Una especie de *castración* mediante la negación de la educación pertinente, era una educación racializada y “básica” que ubicaba explícitamente el lugar para las personas dentro de la clasificación o pirámide social, pues, “los colegios tuvieron mayor apoyo por parte del gobierno central, pues era allí en donde se educaba la clase alta. La escuela primaria estaba supeditada a los aportes de las provincias y allí iba la clase trabajadora que buscaba un tipo de educación técnica y práctica” (Quiceno, 2003, 103)

La escuela, en sus inicios, también fue un sitio vetado para las y los afrodescendientes. Se podría señalar que la exclusión del sistema educativo, en los comienzos republicanos, tiene una relación con la mirada de los *otros como no humano, subalternizado, inferiorizado*; señalada previamente. Además por el estatus de no sujetos de derechos en la sociedad

9 El racismo debe ser entendido como una “estructura de conocimiento y representaciones” (2), con una energía simbólica y narrativa que trabaja para asegurar nuestra posición acá, arriba, así como para asegurar que los Otros se quedan allá abajo, fijando cada uno “en su puesto social ‘natural’” (Hall, 1992, en Jean Rahier).



colonial, significaba evidentemente, el no acceso a la educación. Desde la escuela se ratificaba el sistema de castas, el cual generaba exclusiones de orden político, económico, social y cultural. De esta manera, la escuela servía como agente para mantener las presuntas condiciones de “inferioridad” de unos sujetos y la mítica “superioridad” de otros. Según Martínez Boom y Silva (1984) citando a Guillermo Hernández de Alba, haciendo referencia a las escuelas de donación a finales del siglo XVII, la fundación de estas escuelas excluía de forma radical la presencia de “indios”, “negros”, “mulatos” y “Zambos”. Las escuelas de donación fueron creadas sólo para los hijos de los españoles pobres que habitaban las ciudades y villas.

Así queda claramente explicito en el testamento de don Francisco Niño y Alvarado en la ciudad de Tunja, quien en 1690 señalaba: “He hallado será muy del agrado de Dios Nuestro Señor el fundar una escuela en que se enseñe a leer, escribir y contar a los pobres...por un religioso de la Compañía de Jesús de esta ciudad...en la cual se han de enseñar y recibir hasta un número de doscientos pobres, si los hubiere...y con condición que en la dicha escuela no se pueden recibir indios, negros, mulatos y zambos, porque mi ánimo deliberado y voluntad expresa es excluirlos y que solo se reciban los pobres españoles”(Martínez & Silva, 1984, 53).

Los mismos autores continúan ilustrando la exclusión en las escuelas-por consiguiente de la sociedad- y su marcación pigmentocrática, racializante, deshumanizante, entre otras; lo cual abre un campo inexplorado: la génesis y el desarrollo de la escuela en Colombia, la raza, género y la etnicización.

Antonio González Cazadiego en 1687 hace entrega al padre rector del Colegio Seminario de San Bartolomé la cantidad de ocho mil de “ocho rea-

les, en dos mil doblones de oro de a dos escudos” para que se funde anexa a dicho colegio “una escuela de niños en que se enseñe a leer, escribir y contar, por un religioso de la misma compañía”. En la cual se recibieron hasta un número de cien niños “con particularidad, los niños varones expósitos que se crían en la casa de Divorcio de esta ciudad...y los demás hijos de vecinos pobres...exceptuándose para no poder ser recibidos indios, negros, mulatos ni zambos (Martínez & Silva, 1984, 53-54).

La historia de la educación relacionada con la etnicidad en Colombia, sigue siendo un ámbito a explorar e indagar, dado que aquí se encuentran entre otras cosas, secretos y particularidades, que se convierten en elementos relevantes en el rastreo de las representaciones, imaginarios y prácticas sociales con la diferencia, con la “otredad”, particularmente con la afrodescendencia. Como lo muestra Jaramillo Uribe (1994), a finales del siglo XVII, la escuela y el aula escolar clasificaban, subalternizaban y racializaban y formaban las relaciones y el orden social-político.

El párroco de San Juan de Girón solicitaba en 1789 licencia para organizar una escuela pública y enviaba al virrey un reglamento de 44 artículos para su aprobación, que contenían preceptos pedagógicos relativamente modernos y una percepción clara de las normas de discriminación racial y social que dominaban entonces. En el aula escolar los alumnos quedarían separados por una distancia de media vara entre los blancos superiores. Los niños blancos ocuparían los primeros, y los plebeyos y castas bajas los de abajo (...) De este modo, decía el artículo 6° del reglamento, ‘se irán acostumbrando los niños blancos a mirar bajo la perspectiva que conviene a otros hombres de clase inferior y borrarán del todo perniciosas preocupaciones que reinan aún contra los artesanos y



menstrales, indignas de una nación civilizada (Jaramillo Uribe 1994 en Rojas y Castillo, 2005, 62).

El sistema educativo, la práctica pedagógica de maestros y maestras, la educación para los *otros* van a estar determinadas por discursos y símbolos que no favorecerían la ratificación de la diversidad humana, el conocimiento, la valoración y respeto por las diferencias étnicas y culturales; discursos y concepciones que determinan en la actualidad las prácticas sociales, conductas y relaciones con la afrodescendencia en las sociedades y en el contexto escolar. En este contexto se establecen representaciones e imaginarios sobre las personas africanas que en el marco colonial y en la actualidad, han sostenido un *status quo*, sacarlo de sí e imponer una máscara construida desde la perspectiva *etnocéntrica* de occidente, *un supuesto portador de cultura, civilización, humanidad, saber y ser superior*.

Hasta el siglo finales del siglo XX, las transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales respecto a las diferencias culturales y étnicas, no son notables, mucho menos en el campo del sistema educativo. Particularmente, el caso de las comunidades afrocolombianas, no existían como sujetos de derecho, aunque ya estuviera en sistema educativo étnico¹⁰ que orientaba la iglesia católica en las comunidades donde el Estado no hacía esfuerzos en llegar. Por consiguiente, la educación de los pueblos afros va a estar muy ligada al catolicismo y la evangelización antes mencionada hasta hace pocos años. Sin embargo, movimientos afrocolombianos y aborígenes *zigzaguearon* al sistema y han mantenido como estandarte

de bandera *la educación propia, para la cultura propia, la autonomía, identidad, la emancipación y la protección de sus territorio*. En el ámbito conceptual sobre esta nueva educación étnica o etnoeducación están abiertas las reflexiones y críticas para la construcción conceptual y teórica sobre la apuesta política y social concreta de este *nuevo modelo y opción pedagógica* en Colombia.

La condición maestro en el estado pluriétnico y multicultural

Ante la emergencia del Estado pluriétnico y multicultural consagrado en la Constitución Política de Colombia de 1991, se propiciaron transformaciones, al menos desde lo formal, en términos sociales, políticos, económicos y culturales de la Nación. En ésta constitución el Estado reconoce a las comunidades étnicas indígenas, afrocolombianas (negras, palenqueras y raizales), roms o gitanas, un paso para *dar el giro de la concepción de la igualdad racial o mestizaje constitutivo a la nación diferenciada étnica y culturalmente*. Sin embargo, sigue en cuestión la puesta en práctica de lo establecido en la carta magna, puesto que *“las desigualdades de las relaciones raciales han sido, a lo largo de nuestra historia, una de las bases de la organización social del país”* (Vásquez, 2007, 648).

Luego, en la ley 70 del 93 se ratifica esta realidad histórica en términos de derechos étnicos, culturales y territoriales para las comunidades afrocolombianas. Por primera vez, las comunidades indígenas y afrocolombianas pasan de ser menores de edad a ser ciudadanos y ciudadanas, sujetos de derechos. En este orden, el país de manera formal, da un giro con relación al reconocimiento, respeto y valoración de las diferencias étnicas y culturales constitutivas de la nacionalidad, según Vásquez González (2007):

10 Cuando se hace referencia a la educación étnica o sistema educativo étnico, se parte de la tesis que soporta una educación especial para las comunidades “étnicas” que pretendía crear y sostener una representación y condición de éstas como salvajes y esclavos, con fines de explotación por el capital y el sostenimiento de los Estados coloniales.



Uno de los objetivos de esta ley tiene que ver con el compromiso que asume el Estado de visibilizar y divulgar los aportes de las comunidades afrocolombianas a la construcción de la nacionalidad en un escenario donde, sin duda, opera la socialización más explícita de los conceptos de ciudadanía y nación: el espacio escolar. (Vásquez, 2007)

De esta manera, formalmente, se abre una puerta a la generación y fortalecimiento de identidades, la interculturalidad, convivencia pacífica y la identidad nacional, así como propiciar espacios y procesos que permitieran cerrar las brechas históricas de la desigualdad económica, social, política y cultural entre las comunidades afros e indígenas con relación a la población mestiza del país.

El reconocimiento del pluriethnicidad y el multiculturalismo de la nación en la constitución de 1991, provocó algunos cambios en la manera de concebir el sistema educativo en Colombia. Así, en el campo legislativo, la Constitución Política de 1991, la ley 70 de 1993, la ley 115 de 1994, y los decretos reglamentarios 804 de 1995, 0709 de 1996, 3012 de 1997, 272 de 1998 y 1122 de 1998, introducen nuevos conceptos al sistema educativo nacional relacionados con la inserción en el currículo del componente cultural, regional y local, en la búsqueda de una educación pertinente y acorde a la diversidad constitutiva de la nación, y el nuevo pacto social de la nación (Gómez y Acosta, 2006).

Por primera vez el Estado da la importancia en relación a la educación propia o etnoeducación y la integración de las historias, tradiciones, saberes, conocimientos de las comunidades afrocolombianas e indígenas y su importancia en lo que hoy se reconoce como República de Colombia. Lo anterior se logra, en el marco de las negociaciones entre comunidades afros e indígenas y el Estado colombiano, que venía intensificándose desde los 60, 70 y 80, bajo la fuerza *del ideario de una educación*

propia y pertinente, y la etnoeducación como emblema étnico-político, los cuales plantearían grandes retos para la sociedad colombiana, el sistema educativo y los sujetos que interactúan en la escuela.

Pero, toda la normatividad que “visibiliza” la diversidad étnica y cultural propone grandes preguntas para la escuela y los sujetos que en ella intervienen, puesto que históricamente, afrodescendientes, indígenas, y rom, han sido excluidos de las búsquedas y reflexiones académicas e investigativas sobre la historicidad de la escuela, sus dinámicas, sus pedagogías, saberes y sus discursos. Aparece entonces, un ámbito a indagar: la relación Estado-escuela y etnia. Asimismo, relaciones entre: Estado, Raza, Clase, Género y Etnia; todas estas deberían afectar las relaciones cotidianas, los saberes, los discursos, prácticas, modelos pedagógicos, currículos, etc en la escuela, puesto que “es bien sabido que las diferencias y desigualdades sociales tienen importantes efectos sobre la escolaridad y las trayectorias escolares. Los alumnos provenientes de grupos sociales distintos presentan variaciones en la forma en que se relacionan con la escuela y en los resultados que obtienen de su permanencia en ella” (Oliveira, 2004, 373).

En el ámbito legislativo de la educación el gran giro político y social del país en los 90s, no se hizo esperar. De esta manera, en la ley 70 de 1993¹¹ en el capítulo VI, el Estado colombiano reconoce el derecho a una educación particular, que esté en armonía con las necesidades y aspiraciones étnicas y culturales para las comunidades étnicas afrocolombianas, y se compromete a propiciar y ejecutar políticas etnoeducativas, oportunidades de acceso a la educación, protección de la identidad cultural, fortalecimiento organizativo, la inclusión en el sistema educativo del conocimiento de las prácticas culturales y sus aportes a la historia y a la cultura colombiana de las mismas. Sin embargo,

11 Ley de Comunidades Negras.



A pesar del gran número de debates y propuestas de análisis relacionados con los significados que conlleva el reconocimiento multicultural, aún está pendiente un análisis acerca del lugar de la educación en la construcción de representaciones sobre lo nacional y lo étnico. La educación ha sido una de las grandes ausentes en la investigación y producción teórica sobre la multiculturalidad, al menos en nuestro país. (Rojas & Castillo, 2005, 14- 15).

En este orden de ideas, se genera la ley 115 o Ley General de Educación, la cual de manera explícita, sustenta la etnoeducación y la inclusión de las etnicidades en el ámbito escolar bajo los principios de la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, flexibilidad, participación comunitaria y progresividad. Sin embargo, aquí surge un gran vacío por lo que se entendió por lo étnico. Se igualó étnico y las supuestas minorías, entonces se entendió por etnoeducación “la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos.”¹² Así se plantea un nuevo reto para el maestro, dado que una vez más éste aparece como *falto de*. A raíz del binomio Escuela-Estado o Saber-Poder, hipotéticamente, la *culpabilización* de la institución de la escuela y el sistema educativo en general aparecen siempre que una práctica social es mucho más manifiesta. Es así como ante los problemas de violencia, conflictos, drogas, corrupción, inequidad, pobreza, que vive la sociedad colombiana, siempre se ha llamado a la Escuela, y se re-estructura como un agente transformador de estas realidades. Entonces, *es la escuela la responsable de toda la descomposición social*, cuando es evidente que la escuela ésta es solo un dispositivo más del poder

hegemónico. Es importante anotar, que esto no implica que la escuela deba perder su rol fundamental pero no determinante en las transformaciones sociales. En este orden, ante el racismo epistémico y estructural consolidado a lo largo de la historia nacional y la lucha de las comunidades afros e indígenas del país por una educación propia, emancipadora, desracializante, descolonizadora; se plantea un nuevo reto para la escuela y uno de sus participantes, el maestro. Cómo lo sustentaría el profesor Oscar Saldarriaga (2002):

Una nueva –y en ciertos aspectos profunda- mutación en las prácticas culturales afecta en la contemporaneidad los fines tanto modernos como clásicos asignados a la Escuela y a la educación, y una transformación epistemológica modifica aún los saberes sobre el enseñar y el aprender, y en conjunto, afectan otra vez el oficio de maestro. (Saldarriaga, 2002, 20-21).

¿Cómo enfrenta desde los procesos de enseñanza y aprendizaje una persona racista, discriminatoria, excluyente, machista, en particular el Maestro, que lo forma el Estado mediante sus dispositivo y/o estructura, la Escuela? ¿Cómo el maestro enseña a no ser racista, valorar la diferencia, comprender la pluralidad, convivir pacíficamente, si, históricamente, no ha sido formado para ello? En este escenario aparece nuevamente el maestro como *ser inacabado*, víctima del racismo de Estado, estructural, y la escuela como la salida a esta construcción y práctica social. *La culpabilización de la escuela y el maestro.*

Esa culpabilidad histórica se expresa en las ciencias de la educación, en donde el maestro es colocado bajo la custodia de la sociología y la sicología de la educación; en las teorías curriculares, esta culpa lo sitúa completamente desnudo frente a la sociedad y la cultura, como forma de auscultar sus movimientos en el

12 Capítulo III, Artículo 55. Ley General de Educación de 1994.

aula. Por último, las ciencias cognitivas nos dotaron de una logística que brinda la oportunidad a la humanidad de someter a este culpabilizado personaje a la disección de la racionalidad científica. Este encierro epistémico, hace cada día más difícil la culpabilización del magisterio ante los desatinos de la sociedad mundial (Echeverri, 1999, 12).

Por consiguiente, es evidente que el Estado (principal agente difusor y practicante del racismo), las facultades, escuelas, y departamentos de educación y pedagogía, las y los maestros mismos (dispositivos del poder hegemónico-Estado), no estaban, probablemente no están, preparados para transformar las representaciones, imaginarios, concepciones, discursos y prácticas pedagógicas, históricamente, homogenizadoras, hegemónicas, racializantes y excluyente, frente a la pluriethnicidad y el multiculturalismo que proclama el nuevo pacto social de la nación. En este sentido, Oscar Saldarriaga (2006) sustenta que:

La escuela “comunicadora”, la de la sociedad multicultural y mass-mediática, la de las “ciudades educadoras”, recibe un fuerte impacto porque una nueva noción de cultura viene como a estrellarse contra su función clásica, incluso ya liberalizada: si la noción de cultura es ahora una noción antropológica (los códigos de saber, valoración y acción de cada comunidad humana específica), se busca abrir a la escuela para que medie entre la ciencia y las culturas, función para la que ella no estaba en absoluto preparada: esta escuela por ahora no aparece en absoluto clara, pues hoy en día las nociones de ciencia y de cultura se han vuelto dos campos de producción de verdad inconmensurables: la verdad de la ciencia ya no es la verdad de la cultura, y los sujetos deben ser respetados en la verdad de su “subjetividad” individual y comunitaria.. (Saldarriaga, 2006, 68).

Retos y propuestas al racismo en la escuela: la etnoeducación, la nueva propuesta pedagógica en Colombia

La escuela es un espacio de convergencia de la diversidad étnica y cultural de país. Ella es un lugar donde interactúan diversas miradas, sentires, saberes, rostros, múltiples formas de ser y de estar en el mundo. Por tanto, un espacio donde se entretujan subjetividades que se relacionan con conocimientos específicos y un lugar donde se representa al otro y la otra. Las y Los sujetos que en la escuela expresan su diversidad llegan a ella y la recrean en cada encuentro, imagen, expresión y gesto que tiene lugar en la configuración de imaginarios colectivos de la población escolar. Tal complejidad, advierte la emergencia de tensiones y conflictos en los que las dinámicas de la pertenencia étnica y la racialización histórica de las relaciones sociales se presentan como elementos involucrados en la complejidad de la convivencia escolar, en la medida en que la escuela constituye un espacio tanto de reproducción como de reconstrucción y transformación de los procesos de interculturalidad y las relaciones sociales en la escuela. Frente a la uniformidad, la escuela abre la posibilidad de gestar un nuevo discurso y una nueva práctica pedagógica, que responda de manera justa y digna a ese escenario diverso. Las diferencias, la diversidad son constitutivas de la humanidad y de la escuela como ente social.

En los últimos años, se ha generado un interés por el sector académico, principalmente intelectuales-activistas del movimiento social afrocolombiano en relación con el racismo en la escuela, la ilustración de las y los afros en textos escolares, la diversidad en la escuela, la interculturalidad, la implementación de la etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos. Llama la atención que algunos estudios han evidenciado entre los actores sociales que siguen reproduciendo el racismo y la discriminación racial



es la escuela. “Las manifestaciones racistas se pueden componer de tres elementos: el estereotipo (a nivel cognitivo), el prejuicio (a nivel afectivo), y la segregación/discriminación (a nivel conductual) (sic) (Cuevas, et al. 2011, pág, 114). Se encuentra una lucha frontal en torno a la Educación, la Escuela y los maestros porque “durante décadas la escuela fue (sic) una de las principales generadoras y trasmisoras del discurso racista” (Herrera, Pinilla y Suaza, 2003, Citados por Soler Castillo, 2009, pág, 109-110). Respecto a la relación escuela y afrodescendencia, señalaron que:

Es el sistema educativo, el cual, además de ejercer prácticas discriminatorias entre sus miembros-estudiantes y maestros (as)-tampoco se ha ajustado a las particularidades culturales y étnicas de los mismos, aun en contextos donde cuentan con altos porcentajes de afrocolombianos (as), negros (as), raizales y palenqueros (as). Un ejemplo de esto es el caso de Cartagena (Mosquera & León, 2009, 656).

También, se ha encontrado en las indagaciones sobre textos escolares se siguen instaurando ideologías, representaciones, imaginarios presentes desde los inicios de la escuela en el país. Al respecto Mena García plantea que “el bloque de ilustraciones que se presenta en los textos escolares está básicamente asociado con las cadenas, los grilletes y el comercio humano (trata trasatlántica), en tanto estereotipos sociales de la situación histórica mencionada” (Mena, 2006, 52).

Las investigaciones sobre racismo en la escuela nos permiten sustentar la vigencia de la Etnoeducación afrocolombiana y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el sistema educativo colombiano. A razón de que éste último, sistema educativo-la escuela, surgen en el marco de la colonización; y como lo plantean Césaire y Fanon “el colonialismo es la matriz en la que emerge y opera el racismo” (Restrepo

& Rojas, 2010, pág, 46). Lo que propone la etnoeducación afrocolombiana es un proceso de desalineación, de humanización, identitario, anti-patriarcal y *decolonialista*, es un desafío al carácter conservador, godo y hegemónico de la escuela, que forme desde el ámbito educativo un nuevo ser, una nueva persona. Una persona con identidad, pluralista, abierto a la diversidad, respetuoso, anticolonialista, antiesclavista, creativo y colombiano en su diversidad. Se asume entonces, la etnoeducación afrocolombiana como una agente de *descolonización*¹³.

Ahora bien, la pluriethnicidad y multiculturalidad de la nación tendría que ser un eje transversal-explicito del sistema educativo colombiano, particularmente en la formación de formadores y formadoras. Esta concepción pone la CEA y la Etnoeducación afrocolombiana, en el escenario de la Universidad y en las instituciones formadoras de maestros y maestras, aunque siempre se han anclado en el marco de la educación básica y media, lo cual es inquietante, porque los maestros se forman es en la Universidad o en las Normales Superiores. En este orden de ideas, el reto de pasar de la ideología de la igualdad racial, la homogenización, el racismo y la discriminación en la escuela no es tarea de etnoeducadores, sino un reto que deben asumir las instituciones formadoras de formadores y formadoras, y las y los docentes desde todas las ramas del saber en su práctica pedagógica concreta.

¹³ “La descolonización es simplemente la sustitución de una “especie” de hombres por otra “especie” de hombres...la descolonización se propone cambiar el orden del mundo...la descolonización no pasa jamás inadvertida puesto que afecta al ser, modifica fundamentalmente al ser, transforma a los espectadores aplastados por la falta de esencia en actores privilegiados, recogidos de manera casi grandiosa por la hoz de la historia. Introduce en el ser un ritmo propio, aportado por los nuevos hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad. La descolonización realmente es creación de hombres nuevos.” (Fanon. Pág, 30 y 31).

Probablemente, la emergencia de programas de pregrado específicos en etnoeducación o los énfasis de las Normales superiores en Etnoeducación, no serían la salida al nuevo paradigma que se plantea en la constitución de 1991. En este sentido, se pregunta por la formación de formadores y formadoras en las distintas áreas del saber desde las Universidades y Normales Superiores en relación con la transformación de representaciones, imaginarios, discursos y prácticas pedagógicas en torno a la diversidad étnica y cultural, particularmente el trato de la africanidad, afroamericanidad, y las y los afroamericanos en el contexto escolar toma gran vigencia.

Para propiciar las formas de etnoeducación planteadas anteriormente en el ámbito escolar lleva inmediatamente a la pregunta por el maestro y su formación. Indudablemente, esto supone muchas preguntas alrededor de las instituciones formadoras de formadores. Hipotéticamente las facultades de educación, institutos de educación y Normales Superiores, instituciones encargadas de la formación de formadores están reproduciendo los esquemas hegemónicos, coloniales y racializantes instaurados para la escuela desde la era colonial en Colombia, discursos, concepciones, relaciones, representaciones y prácticas respecto a la africanidad y afrocolombianidad, que se han venido evidenciando desde algunas investigaciones que han develado formas y prácticas de racismo, segregación y discriminación racial.

La escuela hoy, plantea un gran reto para el sistema y particularmente para las y los maestros. El ejercicio de una práctica pedagógica libre de estereotipos, racializaciones, discriminaciones; es decir una práctica pedagógica pluralista y justa en el escenario de las diversas manifestaciones o expresiones de lo humano, subjetividades, identidades, culturas que confluyen en la escuela. Las y los docentes son figuras de poder, autoridad en el aula y desde su condición política,

estética y ética llevan al aula y a las y los sujetos diversos un saber y una práctica pedagógica alimentada por sus imaginarios, representaciones, concepciones en relación a las comunidades indígenas y afrocolombianas, la diversidad étnica y la interculturalidad.

En este orden, pueden ser agentes fundamentales para gestar unas nuevas concepciones, discursos y prácticas, o simplemente ser un agente reproductor de las exclusiones, discriminaciones y racismo histórico en el ámbito escolar. Las y los maestros en este contexto, deben iniciar por una lectura reflexiva a sus representaciones, concepciones, prácticas y discursos. Esta no es tarea solo de las Instituciones formadoras de formadores y formadoras, sino del sujeto-maestro, ese sujeto político dinámico con capacidad de reconfigurar críticamente, sus discursos, representaciones, concepciones, prácticas, su identidad política, su saber pedagógico y disciplinar para consolidar la apuesta por una *nueva pedagogía*, una pedagogía y una educación para las diferencias culturales y étnicas. He aquí la tarea de las y los nuevos maestros en Colombia.

Conclusiones

La emergencia del Estado pluriétnico y multicultural plantea grandes retos para las sociedades latinoamericanas y en particular para la colombiana a partir de 1991. En relación con el sistema de educación y el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, sustentados en la constitución de 1991, ley 70 de 1993 y en la ley 115 de 1994, propone grandes desafíos. Por un lado, la transformación de las representaciones que se construyeron socialmente de la diferencia o de la otredad en el contexto colonial africano, colonial americano y en particular colombiano, marcadas por el racismo, el estereotipo, la discriminación, la deshumanización, la homogenización, reducción que hoy se manifiestan y se reproducen en la escuela.



Sin embargo, el sistema educativo y la escuela colombiana aun conservan la estructura hegemónica, racializante, colonizadora, instauradas en los siglos XIX y XX ante la emergencia de los Estados-Nación y en el contexto histórico de la colonización americana. Por esta razón, el reto para las y los maestros no da espera. Esta realidad obliga a ejercer procesos de enseñanza desde el *zigzag* o desde los *currículos ocultos* que permitan socavar el sistema hegemónico, racializante y patriarcal de la escuela. Es más, ahora que bajo las lógicas del poder caracterizado no por decir que no, sino si como lo plantea Michel Foucault, donde desde la Constitución de 1991, Ley 115 de 1994, entre otros decretos, planes decenales de educación y leyes de la república, ha dicho “sí a la autonomía, a la perspectiva de género en la escuela, inclusión en la educación, si a la diversidad sexual, si a la pertinencia”, entre muchos otros.

Además, la transformación de la escuela y la educación debe pasar por la transformación de las universidades donde se forman las y los maestros. “Al igual que Walsh, Castro-Gómez también considera que existe un modelo epistémico dominante de ciencia, que se reproduce en la universidad y en el pensamiento disciplinario: “[...] un modelo epistémico moderno/colonial que deseo llamar la ‘hybris del punto cero’” (Castro-Gómez 2007, 81). Este modelo se asienta en lo que Castro-Gómez denomina la estructura triangular de la colonialidad, constituido por “[...] *la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber*” (Castro-Gómez en Restrepo & Rojas, 2010, 143-144). Esto implica repensar, deconstruir y construir

una nueva episteme de la universidad, las Normales Superiores y la formación de maestros y maestras, transformaciones que deben siempre pasar por procesos de *deconstrucción y construcción propia* del *sujeto-maestro*.

Finalmente, aunque el pacto social de 1991 supone grandes *culpabilizaciones, invalidaciones del saber* y desaprobaciones políticas para la escuela y el maestro, estos no pueden eludir su rol en la construcción de nuevas representaciones sociales, concepciones, discursos, prácticas sociales, y realidades en el país. En otras palabras, la escuela como la responsable de las problemáticas sociales estructurales, el docente como siempre sujeto a capacitar y la castración, la desarticulación política que vive el maestro, no pueden ser impedimentos para olvidar el rol que las y los maestros y la escuela juegan en las transformaciones sociales. Sin embargo, debe haber una *ruptura práctica, unos oídos sordos* de maestros ante el establecimiento, que *busquen la comba al palo* y encuentren su identidad (cultural y gremial), autonomía, estatus político, social, ético y estético desde su propia reflexión en su saber pedagógico y disciplinar. Por consiguiente, la nueva propuesta pedagógica, la etnoeducación afrocolombiana, ante la cual el Estado pluriétnico y multicultural deja al maestro desnudo y falto de, cobran sentido en este contexto. Es decir, la etnoeducación cobra sentido cuando el maestro o la maestra se encuentran en su mismidad, se autoencuentran. También, cuando el maestro en su autonomía es capaz de re-leerse, deconstruirse y construir nuevos discursos y prácticas.

Bibliografía

- Cuevas Campos, Ricardo; Pastor Vicedo, Juan Carlos; Gómez Barroto, Isabel María & García Calvo, Tomás. (2011). *El tratamiento del racismo a través de la educación física: una revisión de programas de intervención*. ENSAYOS. En: http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/ensayos25/25_8.asp (Recuperado en marzo del 2012).
- Echeverri Sánchez, Jesús Alberto. (1999): *La tarde en que los niños detuvieron el sol*. Revista de educación y pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Gómez Martínez, Alberto., & Acosta Jiménez, Wilson Armando. (2006). *Diversidad cultural en la formación de maestros*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Hall, Stuart. (2010). *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán: Enviñon editores.
- León, Edizón Federico. (2005). *La etnoeducación como política y práctica de representación*. Santiago de Chile: Revista colombiana de Educación.
- Mena García, María Isabel. (2006). *La Historia de las Personas Afrocolombianas a partir de las ilustraciones contenidas en los textos escolares de la educación básica*. Revista Enunciación. Bogotá: Universidad Distrital.
- Meneses Copete, Yeison Arcadio. (2009). *La Educación colombiana: Una óptica afrocolombiana*. En Asociación Sindical de Educadores del Municipio de Medellín ASDEM y Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas CIEP. *Educación, Diversidad e Inclusión*. Medellín: CIEP.
- Pérez Rubio, Ana María. (2007): *Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores*. Santiago de Chile: Revista Iberoamericana de Educación.
- Quiceno Castrillón, Humberto. (2003). *Crónicas históricas de la educación en Colombia*. Bogotá: cooperativa editorial magisterio.
- Pineau, Pablo. (1996) *¿por qué triunfó la escuela? O la Modernidad dijo: Esto es Educación, y la Escuela Respondió: "yo me ocupo"*. En Héctor Rubén Cucuzza (comp.). *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rojas, Axel y Castillo Elizabeth. (2005). *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Restrepo, Eduardo., & Rojas, Axel. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Saldarriaga Vélez, Oscar de Jesús. (2002): *Del oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas pedagógicas en Colombia 1870-2002*. Revista Memoria y Sociedad. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Saldarriaga Vélez, Oscar de Jesús. (2006): *Del oficio de maestro. ¿De intelectual subordinado a experto subordinador?* En Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. *Revista Educación y Ciudad: Experiencia Educativa y Pedagógica*. Bogotá: Editorial IDEP.
- Vásquez González, Carmen Cecilia. (2007). "Aquí ellos también son iguales": Una Aproximación al Racismo en el Ámbito Escolar. En Mosquera, Claudia y Luis Claudio B. (ed.), *Afro-reparaciones: Memorias de la Esclavitud y Justicia Reparativa para negros, afrocolombianos y raizales*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Oliveira Barbosa, María Ligia. (2004). *Diferencias de género y color en las escuelas de Brasil: Los maestros y la evaluación de los alumnos*. En Winkler, Donald & Cueto Santiago. (Eds). *Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina*. Programa de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe PREAL, 373-391.

Documentos

- Constitución Política de Colombia de 1991
Ley de Comunidades Negras/ Ley 70 de 1993
Ley General de Educación de 1994