LO AFRO Y LO NEGRO EN COLOMBIA:

Genealogía del texto escolar

1991-2008

EDWIN GONZALO VARGAS CASTRO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

BOGOTÁ D.C., ENERO de 2017.

LO AFRO Y LO NEGRO EN COLOMBIA:

Genealogía del texto escolar

1991-2008

EDWIN GONZALO VARGAS CASTRO

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de: Magister en Desarrollo educativo y social

Directora:

CLAUDIA XIMENA HERRERA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

BOGOTÁ D.C., ENERO de 2017.

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional, Biblioteca Central
Título del documento	Lo Afro y lo negro en Colombia: Genealogía del texto escolar 1991-2008
Autor(es)	Vargas Castro, Edwin Gonzalo.
Director	Claudia Ximena Herrera
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2016, 96p.
Unidad Patrocinante	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE
Palabras Claves	TEXTO ESCOLAR; EDUCACIÓN; NEGRO; AFRO; AFROCOLOMBIANIDAD; DISCURSO; ARQUEOLOGÍA; GENEALOGÍA.

2. Descripción

Tesis de grado donde el autor utiliza la perspectiva arqueológica – genealógica, a fin de indagar acerca de las prácticas discursivas sobre lo negro y/o lo afro en Colombia, particularmente en los textos escolares que circulan por la escuela, pone en tensión la manera en que se configuraron las políticas de conocimiento de lo afro en Colombia en particular de los saberes escolares, buscando así adentrarse en las condiciones de posibilidad de un discurso alrededor de lo afro, observando algunas fuerzas que influyen para su configuración. Toma como fuente primaria para identificar los enunciados y hallazgos, los textos escolares de la epoca de estudio, los documentos que retoman las discuciones politicas alrededor de la constitución del 91 y los discursos circundantes alrededor del modelo educativo. Para finalizar resaltando el texto escolar como dispositivo que legitimó discursos emergentes dentro del modelo educativo en la época de estudio.

3. Fuentes

- Foucault, M. (1984). La Arqueología del Saber. México: Siglo XXI de Colombia.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (1989). “Marco General Ciencias Sociales”. Bogotá D.C.
- Colombia. Ministerio de educación Nacional (2002). “Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales”. Bogotá D.C.
- Acosta, W.; Díaz, G. y Ramos, C. (2004), Relaciones 4, Bogotá: Libros & Libros.
- Borja, J. (1995), Procesos Sociales 7, Santafe de Bogotá: Santillana.
- Burgos, E. y Navarro, A. (1994), Sociedad Activa 7. Santafé de Bogotá: Educar editores S.A.
- Campos, J. y Esguerra, C. (1999), Horizontes Sociales 4, Santa Fe de Bogotá: Prentice Hall.
- Díaz, G. (1997), Orígenes 4, Santa Fe de Bogotá: Libros & Libros.
- Díaz, R. y Vargas, E. (2001), Espacios 7, Bogotá: Norma S.A.
- Gallego, G. y Zarama, R. (1997), Legado 7, Santafe de Bogotá: Voluntad S.A.

4. Contenidos

El objetivo de la investigación, consistió en identificar las condiciones de emergencia del discurso de lo Afro y lo Negro en Colombia, particularmente en el ámbito educativo, tomando como insumo las imágenes de los textos escolares, los cuales a partir del rastreo emergieron de manera regular, mostrando un campo donde se podían observar luchas, fuerzas y tensiones, y por ende ver enunciados y discursos que darían lugar a analizar las practicas que estructuraron comportamientos,teniendo en cuenta que el papel de la educación y la forma como esta se imparte, ilustran las relaciones de poder de la época deestudio , 1991 – 2008. De esta manera se establece una introducción que abre el campo conceptual del enfoque trabajado, luego se adentra al primer capitulo que orineta la ruta metodologia y las etapas de la investigación, dentro de él se realta el uso de la caja de herrameitnas de Michael Foucault y el uso del texto escolar para la investigación, ubicando la atención en las unidades de la Colonia en los cursos cuarto de primaria y séptimo de bachillerato para la disciplina de la historia y las ciencias sociales. Textos publicados entre 1991 y 2008 periodo donde se identificó la mayoría de condiciones de emergencia del discurso escrito como visual. Por consigentes se encuantra el capitulo 2: El acontecimiento y el enuncado en la imagen del texto escolar, cuyo proposito es mostrar el papel que juegan las imágenes en los textos escolares, imágenes/discursos que ejemplifican, motivan, instituyen una idea del negro, y/o de lo afro en Colombia, al igual que se hace un comparativo desde las politicas de educación para los grados de educación primaria y secundaria, para finalizar exaltando las condiciones de posibilidad, la emergencia y las fuerzas que subyacen del analisis. El capitulo 3 El Color de la Dispersión concedió dialogar entre el texto escolar y los discursos circundantes de la época, para entender el lugar en el que circulaba el negro; el análisis lo muestra como un actor activo e importante que hizo presencia en la educación y la sociedad, igualmente permite evidenciar las prácticas y costumbres que se establecieron como una “historia” lineal del afro y/o negro en Colombia. Para finalizar se encuantran las consideraciones finales que recoje los enunciados y hallazgos y ubican como el texto escolar, la educación y la política pretendieron naturalizar el sujeto Negro en función de su papel en la sociedad, a fin de establecer reglas de enunciación para producir y visibilizar alguna “verdad”, resaltando que el texto escolar permitió observar los relatos que se encontraban ocultos dando lugar al campo de saber y poder donde las verdades fueron expuestas a fin de abrir nuevas condiciones de posibilidad para el campo académico e investigativo.

5. Metodología

El uso de la una metodologia arqueológico-genealógica, permitió como ruta, la búsqueda de bibliografía primaria y secundaria. Como segundo, el rastreo documental, que ubicó un discurso de lo negro y lo afro en los textos escolares, específicamente en Ciencias Sociales a partir de las imágenes y el contenido de las unidades sobre la época de la Colonia, lo cual concedió centrar la mirada en los textos escolares de los grados cuarto de primaria y séptimo de bachillerato, donde se establecen por normatividad de la época la presencia de estos contenidos. Posteriormente se estructuran las etapas metodológicas y conceptuales y se realizan dos matrices que permiten el análisis de las fuentes primarias. Lo expresado como producto del rastreo de documentos, posibilitó establecer el periodo de estudio que está comprendido de 1991 a 2008, pues fue allí donde se evidenciaron presencia de fuerzas y tensiones con mayor intensidad para hacer el trabajo arqueológico y genealógico. Se tuvieron en cuenta algunos textos anteriores y posteriores a este periodo a lo largo de la investigación, los cuales permitieron referenciar rupturas y condiciones de posibilidad para el periodo seleccionado.

6. Conclusiones

Los principales hallazgos permiten expesar que:

1. El rastreo de textos antes de los años 90, muestra compendios de Colombia que hablan de la política y acontecimientos o hechos sociales que se configuraron en la república, en ninguna unidad del texto se referencia a lo afro o lo afrocolombiano.

2. Se puedo observar una fuerza política y social que no ve pertinente la existencia del negro como actor representativo en Colombia. Las editoriales antes de 1991, no muestran al negro en la historia de Colombia diferente a su consideración como esclavo. sin embargo los textos después de este año, hablan de él en las mismas condiciones.
3. Existe un discurso en el texto escolar constituido alrededor del imaginario colectivo hacia el negro; es decir que lo que enuncia el texto permitió la comparación y la asociación a conceptos como el racismo y la diferenciación racial.
4. La constitución política de 1991, fue un instrumento de lucha de los afrodescendientes para reivindicar sus derechos. En varias ocasiones fue legitimada a partir de su victimización e invisibilización.
5. De otro lado, lo que se enseña sobre lo "negro" en la escuela ha configurado en la comunidad afro-descendiente un arma de combate y ha identificado las luchas que puede hacer, frente a la condición que le ha otorgado estos modelos de aprendizaje, incluso desde antes de la constitución de 1991.
6. Lo encontrado en la investigación, faculta afirmar que los textos escolares son anquilosados en viejas perspectivas, los cuales requieren de toda la atención frente al discurso que promulgan, pues es evidente que de alguna manera dejan ver al negro desde una figura esclavista y condicionada a imaginarios colectivos que estructuraron formas de ser y ver a este sujeto en la época.

Elaborado por:	Edwin Gonzalo Vargas Castro
Revisado por:	Claudia Ximena Herrera

Fecha de elaboración del Resumen:	13	02	2017

Dedicatoria

A mi padre que está en el cielo; a mi madre que siempre me alentó con su apoyo; a mi Lore, mi esposa, que con su amor incondicional me motivó a seguir adelante y a Ximena que con su paciencia y conocimiento aporto a esta investigación. Gracias a ellos pude terminar un ciclo académico, que en algún momento vi desde la distancia.

Agradecimientos

Culminar los estudios de maestría supuso un esfuerzo importante y también alegrías. No faltaron las urgencias y la lucha contra el tiempo por terminar un ciclo que inició en el 2010, y que solo hasta este último año se hizo relevante culminar en el propósito de dar apertura a nuevos horizontes académicos y laborales. Encontrarme de nuevo con la arqueología del saber de Michel Foucault, me hizo recordar los grandes análisis que hacíamos con mis compañeros de estudio en la línea de educación, por intentar comprender lo planteado en este libro. No fue fácil volver acercarme a este enfoque, pero la meta y el reto estaban allí presentes, por eso tengo que agradecer inicialmente, a la Maestra Ximena Herrera que con su amplio conocimiento del enfoque, fue posible lograr lo expresado en este documento. Es menester mencionar "El Archivo" como categoría fundamental de "La Arqueología del Saber", para la orientación del objetivo de la investigación, por ello también quiero agradecer al Maestro Alejandro Álvarez Gallego, que siempre nos recordaba que "El Archivo" seria nuestro compañero y amigo en esta larga ruta investigativa.

De otro lado no menos importante, quiero también agradecer a mi familia, esposa y amigos de la UNAD y por supuesto a Sandra Morales, Decana de la Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades quien, con su voz de aliento y apoyo, me brindó el tiempo y espacio dedicado a esta investigación.

El camino trasegado hasta aquí me deja grandes enseñanzas y más retos, por eso también agradezco a todos los profesores de la maestría por lo enseñado, espero poder aportar desde mi contexto a la sociedad, pues sin duda alguna no puedo dejar estas palabras, sin expresar que el significado de estudiar la Maestría en Desarrollo Educativo y Social, es sin duda alguna la posibilidad de hacer un aporte fundamental a la construcción de paz en Colombia.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	01
Sobre la Investigación	04
CAPITULO I Etapas y Ruta metodológica de la investigación.	07
1.1 Etapas	07
1.1.1 Etapa de instrumentación de documentos discursivos	07
1.1.2 Etapa de pre-lectura de documentos	07
1.1.3 Etapa de tematización de los documentos o registros	07
1.1.4 Etapa de caracterización de temáticas directrices	08
1.1.5 Etapa de establecimiento y fichaje de documentos	08
1.1.6 Etapa de diseño de matriz genealógica	09
1.1.7 Matriz de datos	09
1.1.8 Matriz de análisis	10
1.1.9 Etapa de identificación de enunciados en el texto escolar	13
1.2 Ruta conceptual: Caja de herramientas	14
1.2.1 El Archivo y el enunciado	14
1.3 El Texto Escolar	17

CAPITULO II El acontecimiento y el enunciado en la imagen del texto escolar 21

2.1 Reglas de formación de las imágenes 29

2.1.1 Lo negro y lo Blanco 30

2.1.2 La enunciación como acontecimiento en la imagen 32

2.1.3 Agrupamiento visual 38

2.1.4 La imposible discontinuidad 39

2.1.5 La unidad discursiva y el Poder en la imagen 42

2.2 El enunciado en la imagen 51

CAPITULO III El Color de la Dispersión 52

3.1 El negro como "esclavo" de la sociedad colombiana 52

3.2 El color de la sospecha 63

3.3 Servir o mujer antes que todo 70

3.4 Negro es solo negro, no afrocolombiano 75

CONSIDERACIONES FINALES 77

BIBLIOGRAFÍA. 82

ANEXOS 92

ÍNDICE DE TABLAS.

Pág.

Tabla 1. Distribución de contenidos generales a ser abordados en cada grado de la educación primaria y secundaria de acuerdo al Marco General de Ciencias Sociales. 45

Tabla 2. Programa Curricular para el grado séptimo. Marco General de Ciencias Sociales. 47

Tabla 3. Malla curricular grado cuarto de primaria. *Eje generador* número seis. 50

Tabla 4. Malla curricular grado séptimo de básica secundaria. Eje generador número uno. 50

Tabla 5. Distribución de contenidos generales a ser abordados en cada grado de la educación primaria y secundaria de acuerdo al Marco General de Ciencias. 63

ÍNDICE DE IMÁGENES

Pág.

Imagen 1. Carátula de textos escolares antes de 1991. 25

Imagen 2. Mujer negra y la mujer blanca representadas en una imagen cuya fuente es un cuadro de Vicente Albán (pintor del siglo XVIII). 29

Imagen 3. En un cuarto se encuentran dos negros: una mujer y un niño, realizando labores domésticas. 30

Imagen 4. Esclava ataca al que al parecer es su amo, que es blanco, la escena se desarrolla en la cocina, hay una niña negra resguardándose detrás de su madre. 31

Imagen 5. Una serie de personas de tez morena, se encuentran protestando en una plaza pública. 33

Imagen 6. Hombre blanco (aunque más por las facciones que por el color en la lámina), azota a unos esclavos. 33

Imagen 7. Liberación que vivió la comunidad negra, en la imagen se encuentran, tres mujeres y dos hombres semidesnudos alegres y señalando sus manos al cielo con los grilletes rotos. 35

Imagen 8. San Pedro Claver hablándole a dos negros con cadenas en sus cuellos y desnudos sus torsos. 36

Imagen 9. Evangelización de la Iglesia sobre las comunidades negras e indígenas**.** 37

Imagen 10. Se presenta a San Pedro Claver junto con un negro 37

Imagen 11. Sacerdote atiende a un negro. 38

Imagen 12. Se encuentra un sujeto negro encadenado, cuya razón de existir es la de ser esclavo y el indígena en práctica de trabajo. 39

Imagen 13. Representa lo que supuestamente contaría un indígena; sin embargo, el elemento predominante como temática en esta imagen es el látigo y las cadenas. 40

Imagen 14. Hombre negro – fuerza con desnudez y resistencia física. 41

Imagen 15. El enunciado gráfica piramidal muestra al negro como esclavo, quienes “fueron traídos de África y eran obligados a trabajar en minas y cultivos física. 41

Imagen 16. *“Grabado que refleja la triste condición en que Vivian los esclavos negros. Los primeros Africanos llegaron a la nueva Granada en la segunda mitad del siglo XVI”* 42

Imagen 17. Carátula de textos después de 1991 43

Imagen 18. Figura piramidal. Jerarquía 55

Imagen 19. Figura escalonada. Jerarquía 56

ÍNDICE DE ANEXOS

Pág.

Anexo 1. Ficha de rastreo de documentos 92

Anexo 2. Textos escolares grado cuarto de primaria 93

Anexo 3. Textos escolares grado séptimo de básica secundaria 93

Anexo 4. Registro Iconográfico 94

Anexo 5. Estructura curricular grado cuarto de primaria. "Marco General de Ciencias Sociales 94

Anexo 6. Malla curricular grado Cuarto de primaria. "Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales" 95

Anexo 7. Malla curricular grado Séptimo de secundaria. "Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales" 96

INTRODUCCIÓN

La pregunta de la sociedad colombiana entorno a la relación del afro y/o negro en el país, circula incluso entre los mismos afros; la invisibilidad a la que han sido sometidos, les ha negado un lugar en la "Historia de Colombia"; encontrar un sentido de nacionalidad de esta comunidad en los documentos especializados es algo que requiere ser mirado con atención pues no emerge a primera vista, es decir no se encuentra de manera explícita. Observando sus raíces, las costumbres y prácticas, se puede decir a partir de esta investigación que fue negada la posibilidad al afro de encontrar en su pasado una cultura que le permitiera identificarse como afrocolombiano o como un actor activo en la "patria", sin afirmar que no estuvo presente en dichos acontecimientos y hechos que constituyeron la historia.

De esta manera, el propósito de la siguiente investigación pretende evidenciar algunos de los momentos que dieron posibilidad a que la sociedad se constituyera así y no de otra forma, encontrar las rupturas que dieron lugar a debatir los imaginarios pragmáticos que se constituyeron en la época de estudio, permitiendo evidenciar cómo se pudo constituir la comunidad afro en la sociedad. Particularmente, la búsqueda se centra en el campo educativo, para poder entender algunos cimientos que dieron lugar a la emergencia del discurso tanto en este ámbito como el circundante. Para ello fue imperativo alejarse de algunas metodologías que son usadas (por ejemplo, sistematización de experiencias o construcción y aplicación de pruebas), adentrándose en los campos científicos a la búsqueda de nuevas preguntas y la emisión de nuevas respuestas, con base en la perspectiva arqueológica – genealógica. De allí que la investigación se establece a partir de la inquietud de indagar acerca de las prácticas discursivas sobre lo negro y/o lo afro en Colombia, particularmente en los textos escolares que circulan por la escuela; en otras palabras, lo que se pretende es preguntarse lo que no ha sido preguntado, es decir lo que tal vez no ha sido dicho; e ir más allá de lo expuesto en la capa más

superficial. La investigación se encamina a saber más del tema sin que necesariamente se constituya como lo único, más bien como aporte al análisis y descripción de los modos en que ha circulado un discurso y cómo se ha posicionado entre los colombianos, también se interroga la manera en que se configuraron las políticas de conocimiento de lo afro en Colombia desde este enfoque (arqueológico-genealógico), y en particular de los saberes escolares, buscando así adentrarse en las formas en las que es posible la construcción de un discurso alrededor del afro, observando algunas fuerzas que influyen para su configuración.

Para Foucault "…el conocimiento sería el resultado de esas fuerzas instintivas, que no tendrían ninguna afinidad con la naturaleza objeto de ese conocimiento, ya que la relación entre el sujeto que conoce y el objeto que pretende conocer es una relación de choque" (Foucault, 1992). Por lo anterior, la investigación quiere vislumbrar en qué momento lo afro y lo negro para la educación se volvió un discurso de fuerzas de saber y de poder y cómo llegamos a creer que este era verdad. Si el conocimiento es un modo de ser del poder, una estrategia o modo de hacer política, es de interrogarse sobre los dispositivos que de alguna forma hicieron que se legitimara ese discurso. En tal sentido nos ocupamos del texto escolar en la idea de acercarnos a comprender el papel del afro en la educación colombiana y evidenciar la emergencia de enunciados en los años 90, en una nueva coyuntura política que trazó otros rumbos.

Reconstruir, ganar, revindicar, adquirir, defender, son algunos de los verbos que circulan en las publicaciones de los años 1991 – 2008, época de análisis del presente documento, producto del rastreo de textos escolares antes del 91 y subsiguientemente.

La perspectiva utilizada (arqueológica y genealógica) permitió el acercamiento a las disputas generadas en el texto escolar, y fue a partir de los hallazgos encontrados en las imágenes y los enunciados de los textos, que fue posible identificar esas luchas. En ese sentido, los intersticios y rupturas en el texto escolar permitieron visibilizar a un sujeto Negro o Afro en la época de estudio, de igual forma la necesidad de la normatividad y el deseo de las

editoriales por la hegemonía del discurso de estas luchas y tensiones que emergieron en el texto escolar, se hayan constituidas a partir del discurso del esclavo en la Colonia.

De esta manera los discursos circundantes de la época seleccionada, permitieron observar la tensión entre los mismos afros en la reivindicación por lograr un lugar que fuera reconocido por el estado, unos fueron más evidentes que otras, algunas circularon por el racismo, otros por la defensa de los derechos, otros por el papel de la mujer negra; sin embargo, la investigación también muestra como lo negro en Colombia se ha constituido por la negación desde las mismas comunidades.

Esta investigación se estructuró teniendo en cuenta los textos escolares para comprender el contexto de la época, y así adentrarnos en las prácticas discursivas que circularon tanto en los textos, como en las imágenes, permitiendo abrir el campo de estudio y al final hacer un análisis de los enunciados.

La relevancia se centra en coadyuvar de manera académica, el cómo se edificó el discurso de lo afro y lo negro en la educación en Colombia a partir de textos escolares (ciencias sociales) y cómo la sociedad y las editoriales formaron un entrelazado de tensión que legitimó formas de ser de una época en la cual el modelo de educación y la normativa tuvieron incidencia. Los hallazgos se convierten en insumos para comprender las prácticas sociales, culturales y educativas de la comunidad afro y/ negra, esto fue posible gracias al enfoque arqueológico y genealógico.

De allí que el proceso de investigación buscó como la comunidad negra se encontró y se encuentra aún en disputa por escenarios en la sociedad y en particular en el texto escolar como dispositivo.

El presente documento está al servicio de cualquier persona que quiera indagar sobre esta temática y que tenga la capacidad de contemplar mayor número de variables para la toma de decisiones, conocer otras posibilidades, mirar con otros ojos, es la apuesta que tiene este

escrito, donde el análisis se aborda con una estética que da condición ética a la existencia como lo hace ver Foucault.

Sobre la investigación

En primer lugar, se planteó desde la línea de investigación en educación, poner en consideración los intereses investigativos de los estudiantes que la integraban. De esta forma explorar la perspectiva y/o experiencia académica y profesional para el abordaje de las temáticas en aras de socializar e involucrar a los participantes en el modelo a trabajar. Cada una de las temáticas configuró un campo en el ámbito educativo para desarrollar la investigación. En el caso personal, la experiencia con comunidades artísticas y culturales, llevó al cuestionamiento sobre la incidencia de factores asociados en el campo artístico-cultural en la escuela (lo afro, la diversidad cultural, el género, las políticas de juventud, la familia) entre otros.

El planteamiento, llevó a la pregunta sobre el papel de la educación y su influencia en la diversidad cultural; como intención inicial, se consideró la observación de los escenarios sociales y subjetivos donde transita y habita el sujeto. (La Familia. El Barrio, La Ciudad, el Parque, el Colegio, la Universidad, entre otros…), con el fin de resaltar posibles categorías comunes en este campo de estudio. Resultado de esto surgió el problema de la diferenciación étnica como asunto central de la expresión de la cultura que tuvo mucha importancia a partir de la constitución de 1991.

Para el desarrollo investigativo se abordó como ruta, la búsqueda de bibliografía primaria y secundaria, el producto de este primer acercamiento en primer lugar dio cuenta de la complejidad del tema; resaltando entre otras cosas, que en la diversidad cultural se proyectan enunciados de lo Afro, Negro y/o Afrocolombiano que han incidido en la construcción de discursos en la escuela que proyectan miradas específicas. Como segundo, el rastreo permitió

ubicar un discurso de lo negro y lo afro en los textos escolares, específicamente en Ciencias Sociales a partir de las imágenes y el contenido de las unidades sobre la época de la Colonia, lo cual permitió centrar la mirada en los textos escolares de los grados cuarto de primaria y séptimo de bachillerato, donde se establecen por normatividad de la época la presencia de estos contenidos.

A partir del rastreo de documentos acerca de lo afro en Colombia, se formularon preguntas, las cuales intentaron acercarse al enfoque: ¿Qué tipo de prácticas discursivas emergen de los textos escolares?; ¿Cuáles son la relaciones entre los discursos que emergen de las imágenes de los textos y la afro-colombianidad?; ¿Cuáles son los conceptos, instituciones, objetos y sujetos que aparecen de manera regular en los discursos sobre la afro-colombianidad?; ¿Cómo son las regularidades en las que aparece y desaparece el sujeto negro en los diferentes discursos de la época?: ¿Qué discursos se han objetivado en la escuela en cuanto a lo afro y lo negro?

Lo expresado como producto del rastreo de documentos, posibilitó establecer el periodo de estudio que está comprendido de 1991 a 2008, pues fue allí donde se evidenciaron presencia de fuerzas y tensiones con mayor intensidad para hacer el trabajo arqueológico y genealógico. Se tuvieron en cuenta algunos textos anteriores y posteriores a este periodo a lo largo de la investigación, los cuales permitieron referenciar rupturas y condiciones de posibilidad para el periodo seleccionado.

De lo anterior surgió el objetivo de la investigación, que consistió en identificar las condiciones de emergencia del discurso de lo Afro y lo Negro en Colombia, particularmente en el ámbito educativo, tomando como insumo las imágenes de los textos escolares, los cuales a partir del rastreo emergieron de manera regular, mostrando un campo donde se podían observar luchas, fuerzas y tensiones, y por ende ver enunciados y discursos que darían lugar a analizar las practicas que estructuraron comportamientos de una época, teniendo en cuenta que

el papel de la educación y la forma como esta se imparte, ilustran las relaciones de poder de una época.

CAPITULO I
RUTA METODOLÓGICA Y CONCEPTUAL
Etapas metodológicas de la investigación

1.1 Etapas

1.1.1 Etapa de instrumentación de documentos discursivos

Consistió en ubicar la localización específica de los textos escolares, a fin de ir armando la red documental e informativa, acerca de lo afro, lo negro y/o lo afro-colombiano, para organizarla según su contenido. Para ello, fue necesario comprender que los documentos que circulan alrededor de la temática, se encuentran de manera amplia, otros son de manera

específica, algunos registraron solo políticas, otros, hechos y/o eventos destacados, la mayoría de ellos se encontraron impresos y en la web.

1.1.2 Etapa de pre-lectura de documentos.

Se organizaron de manera preliminar los documentos encontrados, con el fin de elaborar unos primeros criterios para la selección del campo documental; la intención en este momento no era la de seleccionar y/o delimitar los documentos, pues no se estaría dando cuenta del enfoque arqueológico y genealógico que se propuso trabajar; más bien se trató, que con base en esta pre-lectura, tomar cada texto como un dato, para que más adelante, ellos permitieran ir observando algún tipo de discurso circundante; es decir para verlo como "un volumen complejo, en el que se diferencian regiones heterogéneas, y en el que se despliegan, según unas reglas específicas, unas prácticas que no pueden superponerse" (Foucault, 1984, p. 218)

1.1.3 Etapa de tematización de los documentos o registros.

En esta etapa fue necesario separar algunos contenidos que hablaban de manera específica sobre el eje de la investigación, a fin de agrupar por categorías las que tuvieran algún tipo de relación y los que se tocan de manera más tangencial con otros textos. El propósito no era la de hacer comparación y mucho menos interpretación, en su lugar era el de observar tipos de conjuntos y conformación de discursos en la dispersión de los documentos y desde qué disciplinas ha sido abordado.

1.1.4 Etapa de caracterización de temáticas directrices.

Una vez ubicadas y organizadas las relaciones temáticas, se identificaron las condiciones de existencia de la misma; es decir; se referencio lo Afro y lo Negro, en la práctica discursiva al ámbito educativo, sin dejar de lado que emergieran otras relaciones, como en lo

económico o lo político. Así las cosas, se consideró para esta etapa que la de selección de documentos estaba cumplida.

1.1.5 Etapa de establecimiento y fichaje de documentos

Se adoptó la ficha[1] de organización de documentos, y se agrupó la información por ítems y divisiones según autor, temas, ubicación del documento, conceptos, sujetos, objetos, hechos, espacio correlativo[2] y observaciones. Una vez organizada la información, se tomó como campo de análisis y marco conceptual, ***la caja de herramientas*** del libro de Foucault (1984) la "Arqueología del Saber", este orientó la investigación y el abordaje de la perspectiva a trabajar. Es necesario aclarar que las etapas enunciadas anteriormente, fueron guiadas desde la línea de investigación de educación de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social, a partir de la propuesta de trabajo. En este enfoque, el acompañamiento de uno de los tutores adscritos al programa; Alejandro Álvarez Gallego se encargó del manejo de la línea de educación y del acompañamiento inicial de la perspectiva investigativa, como del tema, y la tutora Claudia Ximena Herrera quien terminó el proceso de acompañamiento inicial de la investigación.

La elaboración de la presente investigación en relación con el archivo, no tuvo un orden lineal, todos los puntos se desarrollaron de acuerdo al avance de la investigación y se trabajaron de manera circular.

1.1.6 Etapa de diseño de matriz genealógica

Se realizó una matriz de datos y otra de análisis, las cuales permitieron organizar de manera detallada la información recolectada, a fin de observar las relaciones, las contradicciones, las tensiones y los enunciados circundantes alrededor de los textos escolares.

1.1.7 Matriz de datos:

[1] Ver anexo 1 – ficha de sistematización de documentos

[2] El espacio complementario o de formaciones no discursivas: es donde se da la relación de las instituciones, acontecimientos políticos y procesos económicos) "relaciones discursivas con los medios no discursivos, que no son ni interiores ni exteriores al grupo de los enunciados, sino que constituyen el límite del que hablábamos hace un momento, el horizonte determinado sin el cual tales objetos de enunciados no podrían aparecer, ni tal emplazamiento ser asignado en el propio enunciado" (Deleuze, 1987, pág. 36).

NOMBRE DEL TEXTO	AUTORES		DESCRIPCIÓN DEL LIBRO						REGISTRO AFROS COLONIA		REGISTRO EN OTROS TEMAS DE LO AFRO
	NOMBRE	FORMACIÓN	EDITORIAL Y AÑO	TOTAL PAGINAS	NUMERO DE UNIDADES	PAG HISTORIA COLONIAL LAT.	PAG. HISTORIA COLONIAL	PAG HISTORIA AFROS	REGISTRO LATINOAMERICA	REGISTRO "COLOMBIA"	STORIA ÁFRI

En esta primera sección, se organizó la descripción del texto; permitiendo ubicar al interior del mismo, las condiciones iniciales en las que fue creado.

IMÁGENES							OTROS ACTORES		
REPRESESNTACIONES ICONICAS				REPRESENTACIONES ICONICO-INDICIALES	CANTIDAD DE IMÁGENES		ELEMENTOS DE CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA DE LOS GRUPOS		
Dibujos	Pinturas y Grabados	Ilustraciones	mapas	Fotografías	CANTIDAD DE IMÁGENES (TEMA COLONIA)	CANTIDAD DE IMÁGENES DE LO(s) NEGRO(s)	PAGINAS DEDICADAS A CONTEXTUALIZAR A LOS INDIGENAS	PAGINAS DEDICADAS A CONTEXTUALIZAR A LOS CONQUISTADORES	PAGINAS DEDICADAS A CONTEXTUALIZAR A LAS COMUNIDADES NEGRAS

La matriz posibilitó la ubicación de las imágenes en la dispersión del texto escolar, "como una unidad de distribución que abre un campo de opciones posibles y permite que arquitecturas diversas y exclusivas las unas de las otras aparezcan juntas o por turnos" (Foucault, 1984, p. 109), cada imagen se tomó de manera particular, como un dato o dispositivo en la formación discursiva[3]; un gráfico, como elemento no-discursivo[4]; es decir que dejaran ver más allá de lo textual o lo decible. La cantidad de imágenes y las páginas dedicadas a contextualizar a los sujetos, concedió identificar y sistematizar al interior del discurso de manera porcentual el abordaje de las temáticas.

1.1.8 Matriz de análisis:

[3] "Una formación discursiva será individualizada si se puede definir el sistema de formación de las diferentes estrategias que en ella se despliegan; en otros términos, si se puede mostrar cómo derivan todas ellas (a pesar de su diversidad a veces extrema, a pesar de su dispersión en el tiempo) de un mismo juego de relaciones". (Foucault, 2003, pág. 113)

[4] Ejemplo: "El discurso económico en la época clásica, se definía por cierta manera constante de relacionar posibilidades de sistematización interior de un discurso, otros discursos que le son exteriores y todo un **campo no discursivo**, de prácticas de apropiación de intereses y de deseos"

La intención de esta matriz, fue la de identificar formas o prácticas de pensamiento establecidas por reglas de la época; el desarrollo de la misma, no tenía el ideal de interpretar, si no de observar la especificidad del discurso y sus regularidades, entendida como el "conjunto de las relaciones que se pueden descubrir, para una época dada, [en este caso el texto escolar] se las analiza al nivel de las regularidades discursivas" (Foucault, 1984, p. 323). Otra de las intenciones de la matriz, fue la de resaltar las características de manera genealógica, pretendiendo mostrar las imágenes como discurso que se estructuró, a partir de esa "esencia [que] fue construida pieza por pieza a partir de figuras que le eran extrañas" (Foucault, 1979, p.2).

TEXTO ESCOLAR	NUMERO DE LA IMAGEN	ELEMENTOS DE FORMA									
		PAGINA	TAMAÑO			COLOR		ACLARACIÓN		REMISIÓN FUENTE		FUENTE
			P	M	G	F C	B Y N	S	N	S	N	

En primer lugar se resaltan los elementos de forma, que identifican las características propias de la imagen en relación con el texto.

TIPOLOGÍA DE LA IMAGEN								
REPRESENTACIONES ICONICAS (formulan practicas)					Tipos de sujetos, objetos, conceptos e instituciones	NIVEL DE PRESENTACIÓN DE LA IMAGEN		
Dibujos	Pinturas y Grabados	Ilustraciones	mapas	Gráficos/Esquemas	Imágenes	Reiterativo (continuidad)	anecdótico (lo curioson novedoso e interesante)	Genético (relativo al nacimiento o raza)

Luego se realizó la tipología de la imagen a fin de ir observando en ella, posibles elementos que evidenciaran la manera en que se conformaran prácticas discursivas, por ello, se fueron catalogando los sujetos, objetos, conceptos e instituciones que podían estar alrededor de ellas. El nivel de representación de la imagen permitió, ver la discontinuidad del texto, para

ello se observó lo reiterativo o la recurrencia en que la imagen representaba un hecho, una actitud, un gesto, una forma de vestir, algún elemento o lugar. Lo anecdótico, hizo referencia a lo que el texto quería mostrar como novedoso o curioso en la imagen afro o negro. Lo genético, hizo referencia, si la imagen lo asociaba a la raza o al nacimiento.

RELACIÓN CON EL CONTENIDO								FUNCIÓN DE LA IMAGEN				
PIE DE FOTO O DE DIBUJO	DESCRIPCIÓN DE LA IMAGEN	Tema que se está desarrollando	TEMATICA	PRACTICA	ANÁLISIS	CENTRALIDAD DE LO NEGRO						
						S	N	Motivación	Decoración	Información	Reflexión	Ejemplo

El análisis de la imagen se centró en la relación con el contenido, específicamente situado en la ubicación de los negros y la función de la imagen.

A continuación veremos un ejemplo del análisis realizado:

"Los esclavos negros eran maltratados y recibian un trato inhumano. En los palenques lograron su libertad"	Se representa una mujer con una cadena en el cuello quien carga un bebe a la espalda y tiene a sus pies un niño. En el fondo se aprecia un castigo a un esclavo	El cimarronismo	Mujer, niño, trabajo, negro, blanco, cadena, latigo, familia, esclavitud, pies descalzos	trabajo	Aunque se aborda en el contenido la libertad que consiguieron algunos esclavos, la imagen muestra una escena de esclavitud. La imagen presenta a un sujeto negro - mujer con familia, humano, responsable con su labor (practica). El pie de imagen emite un juicio haciendo una valoración negativa de la esclavitud, pero no propone una critica profunda (existe algun interes del texto en enunciar sucesos sin relación con las imagenes?)	X						X
	Se presenta al comienzo de la unidad una imagen	LA COLONIA	Blanco, indigena	idad tematica			X		X			
	Se representa un esclavo que tiene	La esclavitud	trabajo	trabajo			X		X			
					sujeto que							

1.1.9 Etapa de identificación de enunciados en el texto escolar

Para esta etapa, fue necesario identificar las reglas de formación discursiva, "…[sin] olvidar, que en efecto una regla de formación no es ni la determinación de un objeto ni la caracterización de un tipo de enunciación, ni la forma o el contenido de un concepto, sino el principio de su multiplicidad y su dispersión." (Foucault, 1984, p.291). Para poder analizar la multiplicidad y su dispersión, es importante ver más allá de la imagen incluyendo los discursos que han surgido a partir de la constitución de 1991, las cuales han configurado relaciones de poder entorno a las tensiones generadas en las mallas curriculares, leyes y disposiciones de orden social.

En esta misma línea, a partir de la dispersión de las imágenes, fue posible observar las relaciones en temas como la colonia, la esclavitud, entre otros; las cuales, siguiendo lo dicho en la arqueología, "sería preciso ante todo localizar las **superficies primeras de emergencia**: mostrar donde pueden surgir, para después ser designadas y analizadas" (Foucault, 1984, p.66). Estas posibilitaron interrogarse acerca del momento en el que llegaron al ámbito educativo escolar.

Observar las imágenes, permitió ver más de cerca lo que podría conformarse como enunciado (gráficas piramidales, cuadros, esquemas, pinturas, dibujos, retratos) evidenciaron, lo extraño, lo único e irrepetible en el texto escolar, siguiendo lo planteado por Foucault (1984), cuando expresa: que se "puede ir más lejos: una ecuación de enésimo grado, o la formula algebraica de la ley de refracción deben **considerarse como enunciados"** (p**.** 102), y si bien poseen una gramaticalidad muy rigurosa, (ya que están compuestas de símbolos cuyo sentido está determinado por reglas de uso y su sucesión regida por leyes de construcción) "no se trata de los mismos criterios que permiten definir, en una lengua natural, una frase aceptable o interpretable, en fin, **un gráfico**, una curva de crecimiento, una **pirámide** de edades, "una nube de repartición", forman enunciados." (Foucault, 1984, p.137). Lo anterior ayuda a describir las

imágenes, lo cual facilitó observar los enunciados y acontecimientos alrededor de lo afro y lo negro; por ello, se organizó de manera sistemática y por segmentos la información para el análisis.

Luego se procedió a identificar los **cortes y agrupamientos de los documentos y textos:** Este momento fue muy importante en la investigación, pues invitó a ser muy cuidadoso con los cortes que se fueron encontrando en la búsqueda, teniendo en cuenta que los textos escolares que existen en relación a lo afro- colombiano, fueron analizados con parámetros de una época determinada; lo cual permitió identificar en cada uno de ellos, la manera en que fue elaborado, por quien fue escrito, cual fue la editorial que lo publicó, bajo que normatividad estuvo regido. Esto con el fin de identificar el juego, la tensión y las fuerzas alrededor del texto.

1.2 Ruta conceptual: Caja de herramientas

> *"Todos mis libros […] son, si quiere, pequeñas cajas de herramientas. Si las personas quieren abrirlas, servirse de una frase, de una idea, de un análisis como si se tratara de un destornillador o de unos alicates para cortocircuitar, descalificar, romper los sistemas de poder, y eventualmente los mismos sistemas de los que han salido mis libros, tanto mejor"*
>
> Michel Foucault (1991, p.88)

Para comprender de mejor manera la ruta conceptual, es preciso definir el significado de las unidades discursivas en el libro de Foucault (1984), a quien se cita por su pertinencia de sus consideraciones, pone en claro que: "Hay que realizar ante todo un trabajo negativo: liberarse de todo un juego de nociones que diversifican, cada una a su modo, el tema de la continuidad. No tienen, sin duda, una estructura conceptual rigurosa; pero su función es precisa" (p.33). En otras palabras, Foucault plantea que el enfoque arqueológico no es una

continuidad, no es tradición, no son influencias, no es causalidad, no hay semejanzas ni repeticiones, no hay desarrollo ni evolución, más bien son nociones propias de los historiadores que se ponen en cuestión.

1.2.1 El Archivo y el enunciado

El archivo se construyó a partir de interrogantes y discusiones que se dieron desde la primera sesión de la línea de investigación, de allí que palabras como lo multicultural, lo intercultural, la inclusión, la calidad educativa, la diversidad cultural, generaron intereses propios sobre la llegada de ellas a la escuela.

Teniendo en cuenta lo dicho, se aborda el archivo, no como un conjunto, ni como memoria que guarda y cuenta los grandes hechos históricos, sino más bien como lo plantea Foucault, "… es ante todo la ley de lo que puede ser dicho, el sistema que rige la aparición de los enunciados como acontecimientos singulares" (Foucault, 1984, p.170)

En este sentido, se reorganizaron las fuentes en una base de datos, lo cual favoreció la visibilización de las características y descripción de cada uno de los documentos encontrados e identificar los textos escolares de autores que han hablado del tema, esto con el fin de dejar ver cómo ha sido la aparición de la afro-colombianidad como un discurso en la época estudiada.

La construcción del archivo, permitió evidenciar en el tema de lo afro una tensión entre lo que era visible en las imágenes con lo que se enunciaba en los textos, esto que mostraba la emergencia de un sujeto afro que aparece de manera activa con una cultura propia. De allí que se hable de conceptos como diversidad, etnia, región, multiculturalidad, negritudes, etnoeducación, entre otros. Esta evidencia hizo que la construcción del archivo avanzará sin forzarlo de ninguna manera.

Paso seguido, se realizó la lectura de los documentos y se desarrolló la tematización a la luz del papel de lo afro en la escuela, con el fin de establecer precisiones en torno a las reglas

de formación discursiva y enunciados que emergieron en la época de estudio para la investigación.

Se procede entonces a hacer una revisión y ajuste a la elaboración del archivo, para abordar el tema de lo afro en la Escuela, el rastreo de los documentos condujo a analizar los textos escolares como producto de la regularidad en la que se referenciaban en el rastreo de la documentación, buscando entender las condiciones de emergencia del discurso y los conceptos propios de la época a partir de la constitución del 91 (diversidad Cultural, Etnia, Etnoeducación, Multiculturalidad); los cuales se referenciaron como dato para observarlos en los textos escolares.

Parte del trabajo realizado se concentró en la comprensión de qué se entiende por lo afro en Colombia, con el ánimo de identificar más interrogantes alrededor del tema. La intención era socavar como lo plantea Foucault, dentro de los documentos, a fin de sospechar de ellos, no por su elaboración, si no para lograr ver en ellos la emergencia de un discurso. En este sentido la idea de explorar en los documentos era visualizar algo por muy pequeño que fuera en los textos escolares, que permitiera resaltar cómo se enuncian los conceptos de la época estudiada.

A partir de la bibliografía encontrada y de la elaboración de fichas para el análisis, se hizo la primera aproximación al campo problémico, acerca del cómo se entiende hoy lo negro y lo afro en Colombia inicialmente en los textos escolares.

Producto del rastreo en los documentos, posibilitaron resaltar el discurso, que de manera recurrente aparece en la educación acerca de la historia de los afrodescendientes en su llegada a América. Sospechar de relatos, términos, palabras y costumbres, fue la base fundamental para indagar sobre el discurso histórico lineal, que la educación colombiana ha promulgado sobre la historia patria; por ello fue importante identificar las condiciones de posibilidad que han permitido disponer de objetos, conceptos, sujetos e instituciones alrededor de lo afro en el

contexto educativo que representan la ruptura en el discurso que se está evidenciando. Esto ha permitido identificar las pugnas alrededor de lo normativo y lo político, en la época y cómo ellas pueden leerse en ciertas prácticas sociales contemporáneas. En tal sentido, fueron los enunciados quienes evidenciaron esas disputas frente a lo que se dijo, se dice y cómo se dice.

Para este ejercicio investigativo, como se dijo anteriormente, se ha escogido la escuela como una de las instituciones, donde fue posible rastrear las condiciones que favorecieron enunciar a la comunidad negra en Colombia. Para ello, se recurrió a los discursos que rodean el ámbito escolar a fin de identificar el o los enunciados como "una función de existencia que pertenece en propiedad a los signos y a partir de la cual se puede decidir, a continuar, por el análisis o la intuición, si "casan" o no, según qué reglas se suceden o yuxtaponen, de qué son signo, y qué especie de acto se encuentra efectuado por su formulación (oral o escrita)." (Foucault, 1984, p.86).

Por lo tanto, en el contexto de lo que es decible y lo que no, fue posible situar la emergencia del concepto afrocolombiano en la escuela y el contexto cultural de la época, a partir de discursos que se formaron y que se pudieron observar desde distintas superficie de enunciación; desentrañando las fuerzas que lo hicieron aparecer, entendiendo que ello es producto de unas condiciones de posibilidad específicas: la historia contada, instituye ciertas formas de pensar que permiten que hoy se hable de lo afro y lo negro en Colombia. El rastreo realizado en los textos escolares mostró la presencia superficial del Negro y Afro en las unidades de la Colonia en los cursos cuarto de primaria y séptimo de bachillerato para la disciplina de la historia y las ciencias sociales. Textos publicados entre 1991 y 2008 periodo donde se identificó la mayoría de condiciones de emergencia del discurso escrito como visual.

1.3 El Texto Escolar

El texto escolar se aborda como un acontecimiento donde se dan condiciones de saber y poder, constituidos por luchas, fuerzas y tensiones que configuran enunciados y permiten ver discursos como prácticas que determinan la episteme de una época, dejando claridad que fueron las rupturas[5] y las transformaciones las que dieron posibilidad de ver los acontecimientos que permitieron la emergencia del discurso circundante en el texto escolar. La constitución del 91, dentro de este análisis, permitió que se dejara percibir como discontinuidad y ruptura. Por supuesto que no se toma como hecho fundante este acontecimiento, pues estaría en contradicción de lo establecido en la caja de herramientas de Foucault, cuando establece las nociones de discontinuidad, de los discursos y la dispersión; en otras palabras, se realizó "un análisis arqueológico que se ocupa de los estratos, de lo que podríamos llamar campo del saber" (Foucault y Deleuze, 1987, p. 78), con esta claridad el análisis permitió adentrarse en el texto escolar y observar las tensiones, luchas y fuerzas que posibilitaron que el enunciado no se observara como una unidad, es decir; "No hay que asombrarse si no se han podido encontrar para el enunciado criterios estructurales de unidad; porque no es en sí mismo una unidad, sino una función que cruza un dominio de estructuras y de unidades posibles y que las hacen aparecer, con contenidos concretos, en el tiempo y en el espacio" (Foucault, 1984, p.145)

En este apartado, se pretende poner algunas consideraciones planteadas por autores que abordan el significado del texto escolar a fin de comprender y observar cómo juega dentro del texto la configuración de su significado.

En los textos escolares anteriores a 1991, en la capa superficial se hace mención a los hitos fundantes de la nación pero no aparecen menciones del sujeto negro en la historia de Colombia. En los textos posteriores, la historia es contada igualmente de forma lineal, sin embargo hay una emergencia del sujeto negro en condición de esclavo.

[5] "La ruptura no es para la arqueología el tope de su análisis, el límite que ella misma señala de lejos, sin poder determinarlo ni darle una especificidad: **la ruptura** es el nombre dado a las transformaciones que influyen en el régimen general de una o varias formaciones discursivas."

Es allí donde el *poder*, tiene su pretensión de realidad, y nos acerca a lo que podríamos llamar como verdades aceptadas, pero no esa, que aparentemente lleva el texto escolar como naturalizada, no la que tal vez formó sujetos, como en este caso el negro, el afro, el afrocolombiano, sino una aparente verdad que muestra las fisuras de los textos, aquella que evidencia que el sujeto se reproduce con esas formas de naturalización, aquella que muestra cómo lo que se enseña en estos textos escolares fue configurando en la comunidad negra y/o afro-colombiana, un arma de combate que identificó luchas para hacer frente a la condición que le ha otorgado esa naturalización de modos de enseñanza. Es así como, el poder "no se aplica pura y simplemente como una obligación o una prohibición a quienes 'no lo tienen', los invade, pasa por ellos y a través de ellos, se apoya en ellos, del mismo modo que ellos mismos, en su lucha contra él, se apoyan a su vez en las presas [léase fuerzas] que ejerce sobre ellos" (Foucault, 2006, p. 64).

Es así, como lo especifica Castro (2009) en su libro "los textos juegan a su vez un importante papel de legitimación de la nacionalidad, del estado y la sociedad en general" (p.144); configuran elementos de saber y poder, pero no solo de manera interna, ellos también conforman, elementos de hegemonía y legitimación, en la sociedad, ligadas a las grandes editoriales y a la normatividad vigente. La tensión está en el juego de la legitimación y la conformación del estado y la nacionalidad a partir de la enseñanza. "el texto escolar tiene un régimen de producción especifico propio de la empresa editorial y una forma de circulación al interior de las instituciones educativas" (Castro, 2009, p.150)

Complementando lo anterior es posible contemplar que cada texto o manual escolar se haya elaborado con intereses propios de la época, donde por supuesto actúan varios sectores y obedecen a políticas y normatividad del momento, y establecen de manera naturalizada las condiciones de enseñanza.

En este orden de ideas, retomamos algunas definiciones sobre el texto escolar con el fin de evidenciar posibles enunciados a partir de las reglas discursivas que lo conforman, así los textos escolares: son "Herramientas pedagógicas destinadas a facilitar el aprendizaje, son el aporte, depositario de los conocimientos y de las técnicas que en un momento dado una sociedad cree oportuno que la juventud debe adquirir para la perpetuación de sus valores" (Choppin, 2001, p. 210-211)

Es importante señalar que las formas en las que circula el texto escolar sobrepasan los límites físicos de la escuela y los lleva al hogar, al barrio y a entornos donde se establecen códigos culturales y formas de ser de la misma época "El libro de texto es un instrumento, una herramienta, un recurso para la enseñanza que tiene un formato reconocible y es utilizado tanto en la escuela como en la casa" (Cruder, 2008, p.19)

En ese orden de lo naturalizado en la época de estudio, se habla de categorías que son parte de esa legitimación y que se suscriben dentro de lo que se establece como sujeto negro y afro-colombiano. Hablar de didáctica, sistemas, inclusión, diversidad, multiculturalidad, son enunciados que no se pueden yuxtaponer en otra época pues obedecen a un tipo de reglas establecidas para legitimar los textos escolares. "El libro de texto constituye un tipo genérico con clara intencionalidad didáctica, en tal sentido lo entendemos como un dispositivo privilegiado, en tanto que ocupa un lugar destacado y legitimado en el marco de la educación sistemática, centro neurálgico que nos permite estudiar las relaciones entre el conocimiento, su transposición al ámbito escolar y las configuraciones de sentido que promueve" (Cruder, 2008, p.179)

Este recorrido nos permitió acercarnos a la definición de texto escolar y sus funciones, algunas nos reafirman lo planteado en la investigación, otras, obedecen a formas de enunciación de la época. Sin embargo, lo anterior permite abrir el campo de saber y de poder

que se mantiene aún vigente, los términos y escritos que propiciaron el análisis que en los siguientes capítulos será profundizado.

El enfoque arqueológico como aparato metodológico concedió para este capítulo la organización y la observación de las condiciones de posibilidad que pueden emerger después del trabajo minucioso y riguroso con base al uso de la caja de herramientas, de allí que se evidencie las tensiones y rupturas en el tema abordado.

CAPÍTULO II

EL ACONTECIMIENTO Y EL ENUNCIADO EN LA IMAGEN DEL TEXTO ESCOLAR

"Sin duda, el objetivo principal hoy no es descubrir, sino rechazar lo que somos. Nos es preciso imaginar y construir lo que podríamos ser para desembarazarnos de esta especie de "doble coerción" política que es la individualización y la totalización simultáneas de las estructuras del poder moderno. Podría decirse, para concluir, que el problema a la vez, político, ético, social y filosófico, que se nos plantea hoy no es tratar de liberar al individuo del Estado y sus instituciones, sino de liberarnos nosotros del Estado y del tipo de individualización que le es propio. Nos es preciso promover nuevas formas de subjetividad rechazando el tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos." (Foucault, 1990, p.24)

El propósito de este capítulo, es mostrar el papel que juegan las imágenes en los textos escolares, imágenes/discursos que ejemplifican, motivan, instituyen una idea del negro, y/o de lo afro en Colombia, entre otros. Para ello, se tomó nuevamente la Caja de Herramientas de

Michel Foucault (1984). Desde algunas de ellas, se realizará el análisis de la emergencia y recurrencia, en el orden de comprender, qué fuerzas inciden en tal aparición. En adelante se encontrarán cinco aspectos a tratar: "Reglas de formación de las imágenes", "Lo negro y lo blanco". "La enunciación como acontecimiento en la imagen"**, "**Agrupamiento visual y la imposible discontinuidad"**, "**la unidad discursiva y el Poder en la imagen". Para tal fin, fue necesario identificar las reglas de formación discursiva, tomando la imagen como un dato que permitiera dejar observar los discursos circundantes y los enunciados en un campo de tensiones y fuerzas, "…[sin] olvidar, que en efecto una regla de formación no es ni la determinación de un objeto ni la caracterización de un tipo de enunciación, ni la forma o el contenido de un concepto, sino el principio de su multiplicidad y su dispersión." (Foucault, 1984, p.291). Llevando así, cada imagen del texto como dato fundamental, que permitiera ver la estructuración y la descripción de dichas reglas en la época seleccionada.

Sin embargo, antes de profundizar en esto, es necesario dar una mirada a la configuración de los textos escolares a partir de su diseño y elaboración: "mirar el texto desde su interioridad implica considerarlo como práctica pedagógica, como evento en el cual se tejen las relaciones de saber y poder." (Castro, 2009, p.195)

Según lo mencionado anteriormente, la metodología que se desarrolló, fue la realización de una matriz de análisis y otra de contenido[6], las cuales permitieron entrecruzar la información, a fin de generar una serie de posibilidades e ir mostrando los hallazgos que permitieron la aproximación al análisis genealógico.

Para tal fin, se revisaron textos escolares de primaria y bachillerato, cuyo propósito se sustentó, en mostrar los desequilibrios, las fuerzas que intervienen y que dan las condiciones

[6] Ver página 8 y 9 – Matriz de datos, Matriz de análisis

de enunciación de lo negro, o de lo Afro en Colombia, entre otros; identificando a partir del rastreo realizado cómo circula la información, a fin de perfilar el campo de observación.

Como resultado del rastreo emergieron otras modalidades de enunciación que rodean a la temática en particular, pero que corresponde a otros análisis que para el caso particular no se encuentran en el campo educativo; es decir, que están inmersos en otras configuraciones de saber y poder.

Por lo anterior, los textos escogidos se tematizaron agrupando algunos de los discursos emergentes, sin pretensión a la búsqueda del origen, de la esencia, de lo ya dado (Foucault, 1979)*;* de lo que se trató más bien, fue de observar al interior del texto, las imágenes y discursos que circulan, a fin de socavar y encontrar algún tipo de tensión o disputa, tomando el corpus del mismo como un conjunto donde circulan prácticas que constituyen saber y poder; al decir de Castro (2009) "un texto escolar además de constituir un instrumento de apoyo, es un referente concreto para advertir las formas de circulación y apropiación de discursos hegemónicos*"* (p.144).

La búsqueda, centró la atención en los textos de los grados escolares: cuarto y séptimo, donde se enuncia lo negro, a partir de las unidades que corresponden a la colonia, es allí donde se agruparon las imágenes para el análisis. Se seleccionaron los textos anteriores a 1989: Colombia Nuestra Patria - Historia de Colombia - Norma (1973), Compendio de Historia de Colombia y Educación Cívica – Bedout (1975), Curso Superior de Historia de Colombia 4 – Voluntad (1976), Historia de Colombia 1 – Kapelusz (1976), Historia de Colombia y Educación Cívica – Bedout S.A (1975). Años 1991 y posteriores: Grado cuarto, Pobladores 4 - Voluntad (1991), Civilización 4 – Norma (1996), Orígenes 4 Libros & libros (1997), Horizontes Sociales 4 - Prentice Hall (1999), Milenio 4 - Norma (2000), Relaciones 4 - Libros & Libros (2004), Amigos de las Ciencias Sociales - Santillana (2006), Nuevas Ciencias Sociales - Educar Editores (2007), Vivencias 4 – Voluntad (2008), Viajeros 4 - Norma (2009).

Grado Séptimo: Sociedad Activa - Educar Editores (1994), Procesos Sociales 7 - Santillana (1995), Legado 7 - Voluntad (1997), Pensamiento histórico 7(Libros & Libros), Mundo Medieval 7 Libros & Libros (1994), Espacios 7 (2001), Contextos Sociales -Santillana (2004), Ciencias Sociales 7 (2007) Ejes Sociales 7 - Educar Editores (2009), Viajeros 7 – Norma (2009), Hipertexto 7 (2010).

En relación con las editoriales seleccionadas, se puede señalar que han tenido un lugar central en la enseñanza en Colombia, algunas de ellas tuvieron un lugar hegemónico en la producción de textos escolares. En tal sentido reconocemos que *"*el texto escolar tiene un régimen de producción específico propio de la empresa editorial y una forma de circulación al interior de las instituciones educativas" (Castro, 2009, p.145), por lo cual se orientó, la realización de un análisis de las imágenes en el texto a partir del tamaño, color, aclaración, remisión, fuente, representaciones icónicas (dibujos, pinturas, grabados, mapas, gráficos, esquemas, imagen, etc.); seleccionando a su vez los sujetos, objetos y conceptos, que fueron emergiendo de manera regular en los textos.

Se realizó el análisis genealógico a partir del pie de página del dibujo, descripción de la imagen del tema que se está de desarrollando, de las temáticas y prácticas que pudieran generar algún tipo de tensión y/o disputa. Y se determinó la centralidad de lo negro y la función de la imagen en el texto, si era de motivación, decoración, información, reflexión y/o ejemplo[7].

De igual manera se consideró que: "*los textos escolares representan una superficie que registra tanto un modelo pedagógico como el pensamiento de una época*" (Castro, 2009, p.143) como consecuencia se realizó la descripción de cada libro, a partir del total de páginas, número de unidades, cantidad de páginas dedicadas a la historia colonial latinoamericana, historia colonial de la Nueva Granada e historia de África y buscando registrar el contexto de la época.

[7] Ver página 9 – Matriz de análisis

Se determinó el porcentaje de imágenes, según la presencialidad de lo negro; es decir, páginas dedicadas a contextualizar a los indígenas, conquistadores y comunidades negras.[8]

Lo planteado por Orlando Castro condujo a observar las condiciones circundantes de normatividad y políticas en la época, que estuvieron asociadas con la producción de los textos escolares, permitiendo considerar la constitución de 1991 como una ruptura o acontecimiento. El rastreo la deja ver como una discontinuidad, siendo posible encontrar la emergencia de los discursos de los cuales se ha hablado, las prácticas, tensiones y luchas en los textos.

A continuación, se enuncian algunos textos escolares que se publicaron antes de 1991 y que son realizaciones de las mismas editoriales, guardan el mismo corpus, hay imágenes de color en las caratulas y monocromía al interior del mismo, las unidades trabajan temáticas como: el Frente Nacional, Colombia pierde a Panamá, los presidentes y sus logros desde 1930, Bolívar en las Antillanas y Venezuela, La Primera República, creación de la Gran Colombia, entre otros. Estos textos muestran hechos ocurridos en Colombia.

[8] Ver página 8 – Matriz de datos

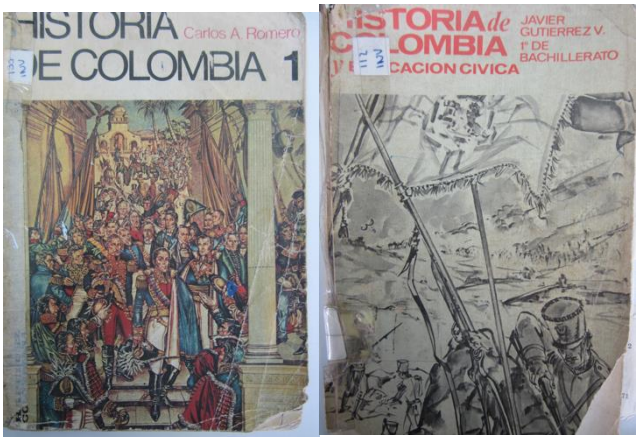

Imagen 1. *Hnos. Maristas. (1973), Colombia Nuestra Patria - Historia de Colombia, Editorial Norma, Gaviria, E. (1975), Compendio de Historia de Colombia y Educación Cívica, Editorial Bedout, García, J. (1976), Curso Superior de Historia de Colombia 4, Editorial Voluntad, Romero, C. (1976), Historia de Colombia 1 Editorial Kapelusz, Gutiérrez, J (1975), Historia de Colombia y Educación Cívica Editorial Bedout S.A*

Estos textos se produjeron desde los años en el que acontecía **la violencia,** categoría discursiva que se instauraba para la década del 50, acontecimientos como el Bogotazo, disturbios que se presentaron debido al asesinato de Jorge Eliecer Gaitán en 1948 entre otros, que marcaron una ruta de enseñanza de la historia en Colombia. Hablar de educación cívica y patria fueron algunos de los enunciados que para esa época resaltaban por su coyuntura política y social, de allí que "Para prevenir los desmanes de las que llamaron "turbas enfurecidas", el gobierno conservador, con el ministro Fabio Lozano y Lozano a la cabeza, consideró necesario recuperar la enseñanza de la historia patria, y lo primero que hicieron fue aumentar en dos horas en primaria y secundaria dicha materia [historia], en detrimento de la historia universal; por supuesto, con los programas reestructurados. En defensa de estos cambios se adujo que el abandono del patriotismo en la historiografía escolar era la causa de la pobreza y del atraso económico del país." (Álvarez, 2013, p.41).

En consecuencia era imperativo para esta época la recuperación de la nación y la patria, para lo cual "en 1946, como medidas para aumentar las horas de historia, se creó un año preparatorio antes de ingresar al bachillerato en que se estudiara toda la historia de Colombia desde la Conquista hasta la República. En primero de bachillerato se profundizaría en la

República, en cuarto se haría de nuevo un recorrido por todos los períodos y se detendrían en la vida de los próceres y los estadistas más notables de la vida nacional, en sexto año se haría un seminario con un estudio crítico general del pasado de Colombia (Ocampo, 1985, Decreto Nº 3408, 1948, p.53). Tal era la preocupación por la enseñanza de la historia patria, que a raíz de la coyuntura reconocen en el texto escolar una posibilidad de impartir formas de ser y de entender la nación desde las grandes luchas de la independencia, otorgándole al texto escolar la hegemonía para recomponer la historia, de allí que se configuran los contenidos; la conquista, la república, reconocimiento a los hechos más destacados de Colombia, y es así que "En 1946, como medidas para aumentar las horas de historia, se creó un año preparatorio antes de ingresar al bachillerato en que se estudiara toda la historia de Colombia desde la Conquista hasta la República. En primero de bachillerato se profundizaría en la República, en cuarto se haría de nuevo un recorrido por todos los períodos y se detendrían en la vida de los próceres y los estadistas más notables de la vida nacional, en sexto año se haría un seminario con un estudio crítico general del pasado de Colombia (Ocampo, 1985, Decreto Nº 3408, 1948, p.53)

Sin embargo, producto de la inserción de este texto escolar, se planteó la necesidad de configurar por encima de comprender el pasado "el amor patrio por encima de los intereses de clase que habrían exacerbado las luchas sociales". (Álvarez, 2013, p. 68) A través de la iconografía y los símbolos se fue configurando la formación cultural. Tal era la necesidad de revindicar estos símbolos, que "Mediante el decreto 2388 de 1948 se ordenó realizar en el mes de julio, en todos los establecimientos educativos, incluida la universidad, una sesión solemne donde se recordara a los grandes cultores de la nacionalidad que habían dado ejemplo de cómo cumplir los deberes ciudadanos para con la Patria. En dichos establecimientos debían estar colgados los retratos de los próceres, la bandera y el escudo de la nación. Las instituciones educativas debían encomendarse a un prohombre que hubiera luchado por la independencia y

con la figura de patrono cívico debía ser estudiado e invocado en las ocasiones solemnes que se realizaran" (Álvarez, 2013, p.56).

Es de allí, que a partir de esta configuración, los textos escolares que emergieron, propendieran hacia el reconocimiento de la nación a partir de la formación de jóvenes con un sentido cívico con gran sentido de la gratitud hacia los héroes de la patria y los hechos significativos que dieran lugar a constituir una cultura o una esencia llamada república de Colombia. "Los nuevos textos escolares los escribieron tres sacerdotes, el jesuita Rafael M. Granados, Historia de Colombia (1949), y dos hermanos cristianos, Estanislao León, Hno., Historia Patria Ilustrada (1951), y Justo Ramón, Hno., Historia de Colombia (sexta edición revisada, 1954). Lo que se proponía era que estos textos fueran ellos mismos un escenario donde se escenificaba la epopeya patriótica de los héroes para despertar el sentimiento de gratitud que los haría fieles a las autoridades legítimamente constituidas." (Álvarez, 2013, p.80)

Lo anterior muestra cómo se configuraron los textos escolares a partir de las tensiones y luchas que dieron lugar a que el negro, el afro colombiano, no apareciera de manera decible en los documentos, sin decir que no haya tenido presencia viva en tales acontecimientos. Sin embargo, a partir de los años 60 es que se comienza a enunciar el papel de las comunidades negras y encontrarlas de manera más activa en el archivo, sin duda alguna, uno de los acontecimientos que visibilizara al sujeto negro, fue la muerte del pastor Martin Luther King, este hecho marcó una subjetivación, estableció instituciones, sujetos y conceptos que se propagaron por muchas sociedades en el mundo entero. Hablar de racismo fue un enunciado que marco formas de ser. Las luchas y disturbios a finales de los setenta en Estados Unidos, hizo que las comunidades internacionales observaran la crisis causada al interior de muchos países hacia los afros. Las reivindicaciones por sus derechos fueron unas de las luchas más recurrentes de esta población.

En Colombia los hechos alrededor del frente nacional y la violencia marcaron un derrotero para la exigencia de los derechos de los ciudadanos, cualquiera que fuera su condición, raza o credo. La declaración de los derechos civiles en los Estados Unidos, hicieron eco en las comunidades negras del país, cobrando fuerza en torno a sus reivindicaciones, sin embargo en los textos las modificaciones con relación al paradigma de lo negro, no tuvieron mayor impacto. Existe una tensión entre los textos del 1949 a 1991 al cambiar su paradigma, porque se puede observar que se comienzan a incluir en la enseñanza otros contenidos a partir de los intereses, reformas y normas de la época. El enunciado negro comienza a emerger en los textos escolares, la observación se pudo hacer gracias al acontecimiento que representa un punto de inflexión en la constitución del 91 al reconocer la etnicidad como parte de la identidad cultural colombiana, aunque esto no se haya evidenciado de manera inmediata sino como un proceso gradual.

Se puede decir, que la pretensión que tienen los textos después de 1991 es de homogenizar, naturalizar y legitimar la condición del sujeto negro, aunque el negro se encuentra de manera activa en los textos. Es menester de esta investigación mostrar las condiciones de saber y poder que configuraron ciertos contenidos y no otros, apoyados también en las imágenes como documento para observar allí las reglas, tensiones y luchas, al interior del texto, en palabras de Castro (2009): “el texto escolar sigue siendo uno de los mecanismos para hacer explícitos los fines y contenidos que determinado país ha definido con respecto a la educación de su población” (p.144).

2.1 Reglas de formación de las imágenes

Se entiende por reglas de formación: “…[que] no es ni la determinación de un objeto ni la caracterización de un tipo de enunciación, ni la forma o el contenido de un concepto, sino el

principio de su multiplicidad y su dispersión.” (Foucault, 1984, p.291) de allí, que interese analizar las imágenes desde la descripción de los sujetos, objetos y conceptos que componen el texto escolar, lo que implica observar la recurrencia de las mismas, el contexto donde ocurre, qué temática se está desarrollando y cómo se encuentran en la dispersión de los conceptos los posibles discursos que se forman como práctica y los enunciados que puedan emerger de las imágenes.

***Imagen 2**. Borja, J. (1995), Procesos Sociales 7, Editorial Santillana [Imagen]. P. 114*

2.1.1 Lo Negro y lo Blanco

La mujer negra y la mujer blanca representadas en una imagen cuya fuente es un cuadro de Vicente Albán (pintor del siglo XVIII) del texto: Procesos Sociales 7 (Santillana 1995), muestra la temática de labores de servidumbre en la mujer negra, la cual pese a dichas labores está bien vestida aunque dicho atuendo se diferencia en la riqueza de adornos que presenta, como en el escaso colorido que este tiene. Como se ve, la relación jerárquica se expresa por el lugar que ocupa la mujer negra frente a la mujer blanca: está en segundo plano y aparece de menor estatura. Se considera la imagen una fuente primaria, pero no se utiliza más que como un elemento decorativo en el texto.

Se expresa un sujeto negro en práctica de servidumbre, obsérvese la mirada fija y atenta que la mujer negra tiene frente a la mujer blanca. La imagen aparece nuevamente en el texto

escolar Contextos Sociales (2004). El concepto servidumbre[9], emerge y permite el rastreo del mismo y sus tensiones en otros textos, de la siguiente manera:

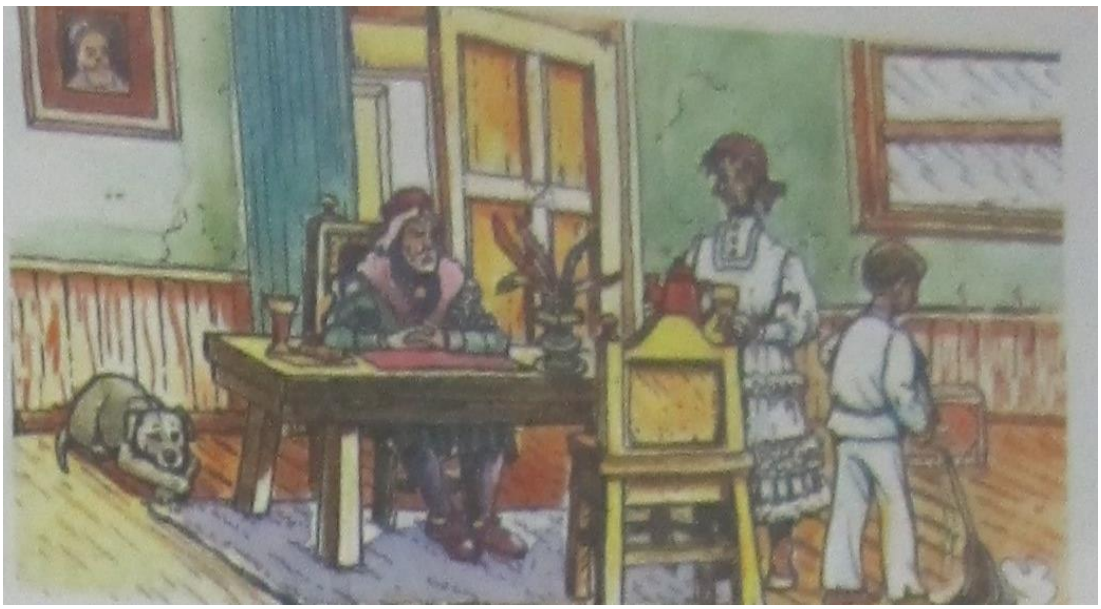

***Imagen 3**. Ortiz, M. y Granada, G. (2009), Ejes Sociales 7, Educar Editores. P. 161*

En un cuarto se encuentran dos negros, una mujer y un niño realizando labores domésticas (servidumbre) mientras un europeo descansa, la actividad que acompaña la imagen, reivindica el lugar de la mujer negra como una persona trabajadora, atenta a las órdenes que recibe: mira expectante y tímidamente al que es seguramente su patrón que tiene sobre ella una mirada severa. Le da órdenes sentado mientras ella las recibe de pie, es decir que no hay una relación de igualdad, si de heteronomía. Obsérvese que el vestido al igual que en la primera imagen, esta sin color. Sin embargo, el texto cataloga la actividad a labores de esclavo. No se ven en la imagen muestra de iconos representativos y recurrentes que señalen la práctica de esclavo, aunque como veremos más adelante, algunas representaciones que ejemplifican esa práctica, y que el texto pretende constituir con la recurrencia de las mismas: cadenas, grilletes,

[9] El concepto **servidumbre,** en la época **de la colonia se relacionó con la esclavitud**, en la edad media fue considerada al servicio de un feudal, con la diferencia de ser libres, en la modernidad no se llama servidumbre, pero es considerado mano de obra, trabajo remunerado, asociado a las labores de servicio y aseo.

látigo, maltrato, desnudez. Para el caso particular vemos otras representaciones en la imagen, que generan tensión con el texto.

***Imagen 4**. Maldonado, C.; Prieto, F. y Cristancho, H. (2010), Hipertexto 7, Editorial Santillana. P. 170*

En la siguiente imagen vemos como una esclava ataca al que al parecer es su amo, que es blanco, la escena se desarrolla en la cocina, hay una niña negra resguardándose detrás de su madre. La vestimenta de la mujer negra es sencilla, de trabajo, mientras que el hombre blanco esta elegantemente ataviado. Se puede observar nuevamente el concepto servidumbre asociado a la mujer, siempre al lado de sus hijos, mostrando el papel protagónico en su oficio: labores de cocina. El pie de página que acompaña la imagen habla de "Los malos tratos a los que fueron sometidos los esclavos" lo que "…propició su levantamiento en contra de los españoles" (Maldonado, C., F. Prieto y H. Cristancho, 2010, p. 170) la representación iconográfica, más clara en relación al levantamiento de la comunidad negra se encuentra en esta imagen y es representada por la mujer negra; el concepto resistencia es uno de los más sobresalientes en este análisis, es preciso decir, que la temática que se está desarrollando en el texto, es de la

esclavitud en la colonia. La mujer cobra un sentido en la superficie del texto, de manera que el enunciado, resistencia, se convierte en acontecimiento.

2.1.2 La enunciación como acontecimiento en la imagen:

Identificar el acontecimiento en la imagen, es observar lo que a partir de las reglas de formación, pudo ser o no dicho:

> La enunciación es un acontecimiento que no se repite; posee una singularidad situada y fechada que no se puede reducir. Esta singularidad, sin embargo, deja pasar cierto número de constantes gramaticales, semánticas, lógicas, por las cuales, neutralizando el momento de la enunciación y las coordenadas que la individualizan, se puede reconocer la forma general de una frase, de una significación, de una proposición. (Foucault, 1984, p.170).

Las reglas de formación de las imágenes, muestra cómo fue emergiendo el enunciado resistencia como acontecimiento, a partir del concepto servidumbre, en este apartado se desarrollará este acontecimiento.

***Imagen 5**. Vélez, J. et al. (1994), Mundo Medieval 7, Editorial Libros & Libros. P. 296*

Una serie de personas de tez morena, se encuentran protestando en una plaza pública, la temática que está desarrollando en el texto escolar, es el movimiento comunero de Nueva Granada, Aunque en el desarrollo del tema, no se menciona ni una sola vez la participación de sectores negros en el levantamiento de los comuneros, la forma en la que se presenta este pone de relieve entre una multitud de negros la figura femenina, que sin ser negra como el que tiene al lado, si es oscura, su mirada es observante, expectante. La posición en la gráfica la coloca en un lugar que se antepone al resto de la comunidad que protesta.

A continuación, mostramos imágenes de las unidades del texto que tratan la temática de esclavismo, resistencia, movimiento comunero y cimarronismo:

Imagen 6. *Vélez, J. et al. (1994), Mundo Medieval 7, Editorial Libros & Libros. P.234*

En esta primera imagen, se observa cómo un hombre blanco (aunque más por las facciones que por el color en la lámina), azota a unos esclavos. Se destaca la desnudez de estos y la musculatura, Es necesario hacer una precisión a este respecto, la temática que se desarrolla en el texto no es compatible ni se relaciona con el texto gráfico, ya que el texto escrito aduce a la rebeldía del negro oprimido frente al blanco opresor, sin embargo en la imagen se evidencian el látigo y las cadenas, y el esclavo negro avasallado con actitud suplicante, mientras que en las anteriores gráficas la mujer se mostró en su rol más expectante y sin temor excesivo. Lo anterior reafirma que el concepto de resistencia pudo estar más dado, entre otras cosas, por el papel representativo de la mujer. La servidumbre, por ser una actividad propia de

la mujer negra, muestra la cercanía que podían tener con los patrones, lo cual le daba una condición para objetar y a su vez someterse a los maltratos físicos que eran el control social de la época. La tensión emerge en las imágenes de manera recurrente, en el momento en que se asocia a la mujer a esta actividad, exaltando que ella en compañía de sus patrones viste completamente.

En las imágenes donde ella comparte espacio con su comunidad, deja ver su desnudez, (ver imagen siguiente) tal vez es una forma de expresar su libertad igual que su procedencia del continente africano, frente a las condiciones a las que eran sometidas por su rol de mujer esclava a obedecer cualquier situación que permitiera mantener la autoridad y la hegemonía en la colonia, esa tensión se hace expresa en las imágenes y tal vez reafirme lo dicho por Fiano (2004) cuando expresa en su libro "Estudios de la mujer un antología" que:

> Durante el período colonial, a pesar de las prohibiciones establecidas por los conquistadores, las mujeres indígenas y negras recurrieron a formas de resistencia aparentemente pasivas, negándose a tener hijos. Esta protesta contra los colonialistas era más ostensible en las esclavas recién llegadas de África. Cuando en el siglo XVIII los esclavos subieron de precio, las mujeres negras fueron estimuladas a tener hijos; los esclavócratas favorecieron sus matrimonios con esclavos y manumisos, además de rebajar las horas de trabajo a las esclavas embarazadas. No obstante, las mujeres continuaron sus prácticas abortivas, como una manera de expresar su resistencia a procrear nuevos esclavos. Las indígenas también se resistieron a tener hijos; los estudios de Lebrón de Quiñones han probado que en la zona occidental del Virreinato de Nueva España "se practicaba regularmente el aborto. (p.75)

Imagen 7. *Díaz, R. y Vargas, E. (2001), Espacios 7, Editorial Norma S.A. P. 160*

De otro lado, esta imagen representa claramente la liberación que vivió la comunidad negra, en ella, vemos a tres mujeres y dos hombres semidesnudos alegres y señalando sus manos al cielo con los grilletes rotos. Se observa nuevamente el papel de la mujer acompañando los procesos de libertad, igualmente la escena muestra que es el hombre quien alza las manos despojándose de las cadenas. Sin embargo, el que sigan sin vestido y los torsos de las mujeres permanezcan desnudos muestra cierta precariedad frente a unas lógicas sociales imperantes como del lugar de la mujer negra.

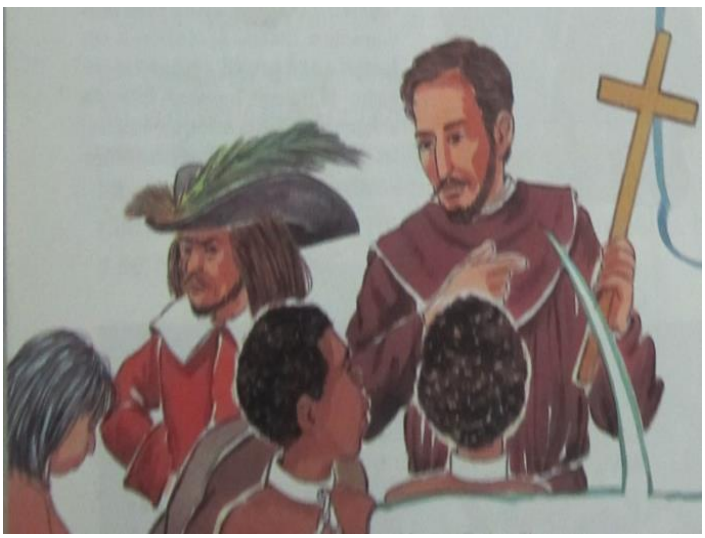

Imagen 8. *Díaz, G. (1997), Orígenes 4, Santa Fe de Bogotá, Editorial Libros & Libros. P.180*

Observando la imagen, en que el pie de página presenta de un lado a un sacerdote ejerciendo la evangelización:

> Yo soy Pedro Claver, sacerdote Jesuita, nacido en Verdú (España) en 1580. En Cartagena de Indias conocí la crueldad con que eran tratados los negros, me convertí en su protector y amigo. Los ayudé en lo espiritual y económico. Por esto me llamaron el apóstol de los Negros". // La muerte me sorprendió en Cartagena en 1654. El papa León VIII me canonizó, es decir me declaró Santo en 1888. *(p.180)*.

Allí se observa a San Pedro Claver hablándole a dos negros con cadenas en sus cuellos y desnudos sus torsos; se resalta en la imagen la misión evangelizadora del jesuita, esgrimiendo la cruz como símbolo clásico de la cristiandad. Se subraya que la muerte de este sacerdote fue en Colombia. De otro lado aparece un español ataviado con los vestidos más usados en actitud furiosa frente a un sujeto que puede ser indígena con cabello largo y desnudo en el torso en actitud sumisa.

Si bien en el texto se manifiesta que la ayuda central ofrecida por este personaje, se centraba en su misión evangelizadora de los negros, cabe preguntarse el papel del blanco - español que se encuentra expectante y vigilante de la actividad que hace el sacerdote con los negros.

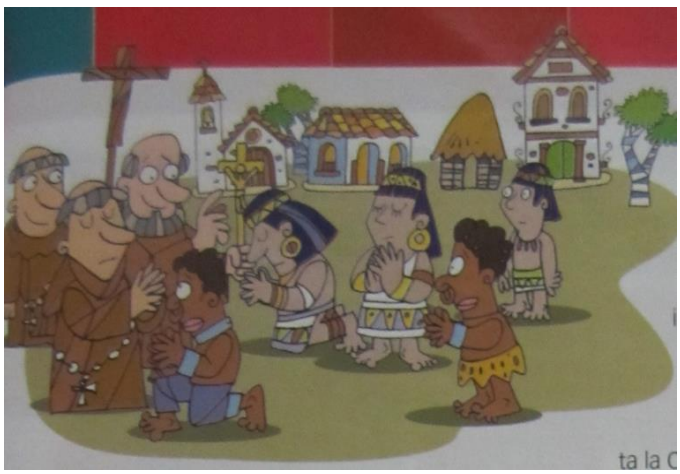

Imagen 9. *Sarmiento, H. (2008), Vivencias 4, Editorial Voluntad. P. 113*

En el caso de esta imagen del texto de la Editorial Voluntad, se representa la tarea de evangelización de la Iglesia sobre las comunidades negras e indígenas, el pie de página que acompaña habla de cómo ″La Iglesia jugó papel importante durante la Colonia, en especial con su acción misionera″ (p.68). Allí aparece nuevamente el elemento cruz. Se observa un negro que recibe con suma atención, cierto resquemor la tarea evangelizadora.

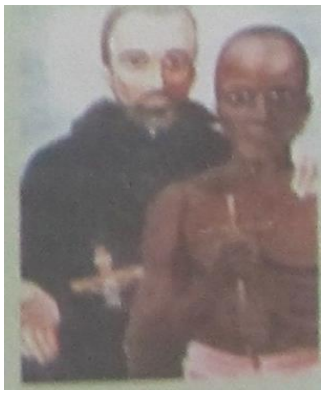

Imagen 10. *Ortiz, M. y Granada, G. (2009), Ejes Sociales 7, Bogotá, Educar Editores. P. 155*

En la escena se presenta a San Pedro Claver junto con un negro, se resalta que el negro se antepone en la imagen, llevando consigo el elemento cruz del cual hemos hablado. La imagen muestra la señal de que el proceso evangelizador esta dado, se muestra como reafirmación o un hecho, la representación se hace a partir de que el negro con torso desnudo lleva el elemento en su mano, en muestra de aceptación en tanto es empujado por el santo acción que se lee en la disposición de la mano que hace avanzar, que parece dirigir hacia delante.

Imagen 11. *Maldonado, C.; Prieto, F. y Cristancho, H. (2010), Hipertexto 7, Editorial Santillana. P.170*

En esta imagen en particular se presenta una escena donde el sacerdote atiende a un negro, lo cual permite ver dos situaciones: en la primera, al negro se le presenta en su condición de esclavo enfermo En la segunda, vemos a partir del proceso evangelizador y solo ahí, a un negro que también se enferma. Esto en un contexto íntimo, más familiar; lo que se revela por la ropa que usan los otros miembros reunidos en torno al enfermo, la mujer atrás como el hombre al parecer en ropa íntima, en un ambiente bastante prolijo casi sin objetos: muebles, enseres, ropa, etc. podría pensarse que son las barracas construidas para los negros durante la esclavitud.

2.1.3 Agrupamiento visual

> "En efecto el agrupamiento entre enunciados sucesivos no son en todas partes los mismos y no proceden jamás por simple amontonamiento o yuxtaposición de elementos sucesivos." (Foucault, 1984, p.210)

El agrupamiento visual refiere principalmente a ver en el interior de las imágenes los elementos que convocan a otros discursos, a fin de asociarlos con aquellos que emergen de los textos permitiendo analizar lo que no es decible en el texto para el lector. No se trata de clasificar a nuestro criterio, pues es claro que en determinada época todo concepto se pudo agrupar de manera diferente, "un agrupamiento nominal por el cual se designan sus semejanzas

y sus diferencias – allí donde, desde el fondo de los tiempos, el leguaje se entrecruza con el espacio.” (Foucault, 1968, p.3)

Hasta el momento se ha visto cómo se conforman y cómo han emergido los conceptos, ahora veremos cómo se agrupan a partir de lo que plantea el texto. Dichos conceptos, objetos e instituciones emergentes, producto del análisis son: Mujer negra – familia, servidumbre – resistencia. Hombre negro - fuerza, trabajo, desnudez – resistencia, comunidad negra - religión, iglesia y evangelización.

2.1.4 La imposible discontinuidad

La imagen del texto representa un encuentro de culturas, donde el sujeto blanco tiene hogar, el sujeto indígena aparece sin antecedentes, sin cultura, sin historia. En la siguiente época, se encuentra al sujeto negro encadenado, cuya razón de existir es la de ser esclavo y el indígena en práctica de trabajo; el texto pretende asociar al indígena al trabajo y al negro a ser esclavo. La participación del negro en contradicción con el texto es activa, como se ha podido ver en este capítulo.

Imagen 12. *Garavito, C. (1991), Pobladores 4, Editorial Voluntad. P. 126.*

En el texto se representa lo que supuestamente contaría un indígena; sin embargo, el elemento predominante como temática en esta imagen es el látigo y las cadenas, símbolos que utiliza el texto de manera recurrente para representar la esclavitud y la actitud pasiva del negro.

Imagen 13. Garavito, *C. (1991), Pobladores 4, Editorial Voluntad. P.143*

"Terminamos siendo sus esclavos. Tuvimos que trabajar más de lo que era físicamente posible. Todo esto nos confundió tanto que en ocasiones preferíamos la muerte. Para reemplazarnos trajeron negros de África a los cuales trataron como esclavos" (p.143)

Hasta acá, se puede describir lo que la imagen muestra desde la superficie, se logra hacer el primer agrupamiento de hombre negro – fuerza con desnudez y resistencia física, este último muestra un tipo de concepto resistencia diferente a la que vimos con el concepto mujer – servidumbre.

Podemos observar que la desnudez del sujeto hombre - negro lo sitúa en una condición de superioridad física, resistente y fuerte, apto para cualquier labor que requiera trabajo físico.

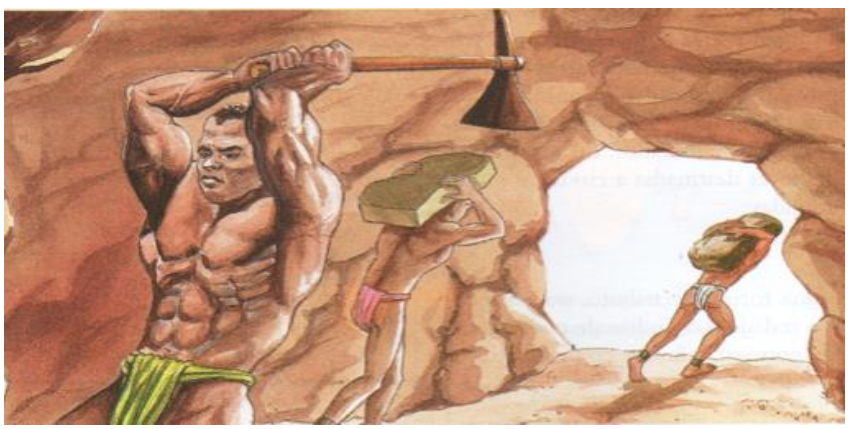

Imagen 14. *Ibarra, A. y Díaz, R. (2000), Milenio 4, Editorial Norma S.A. P.124*

De allí que la práctica de trabajo y mano de obra en el desarrollo en la época de la Colonia, sea otorgada en mayor medida a los negros que al indígena; sin embargo, en la superficie del texto no se presenta así; este muestra a la comunidad negra en su condición de esclavo, la recurrencia en el enunciado gráfica piramidal muestra al negro como esclavo, quienes "fueron traídos de África y eran obligados a trabajar en minas y cultivos. No recibían remuneración ni tenían derechos" (Ibarra y Díaz, 2000, p.70)

Imagen 15. *Neira, A. y Rodríguez, M. (2006), Amigos de las Ciencias Sociales 4, Editorial Santillana. P.116*

Viendo el concepto de resistencia tanto en el hombre negro, como en la mujer negra, se aborda el concepto de familia: El texto presenta la siguiente imagen que es un "Grabado que refleja la triste condición en que Vivian los esclavos negros. Los primeros africanos llegaron a la nueva Granada en la segunda mitad del siglo XVI" (p. 173), en ella podemos indicar que se representa una mujer con una cadena en el cuello quien carga un bebe a la espalda y tiene a sus pies un niño. En el fondo se aprecia un castigo a un esclavo.

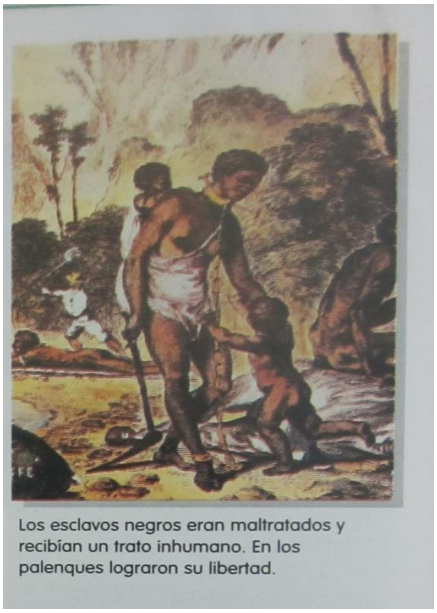

Imagen 16. *Borja, J. (1995), Procesos Sociales 7, Editorial Santillana. P. 173*

La temática que está trabajando el texto Procesos Sociales 7 es la esclavitud negra y el texto Civilización 4 el Cimarronismo, es evidente la tensión en la ejemplificación del texto y su relación con el contenido, sin embargo la imagen nos permite resaltar a la mujer negra junto a un niño, que al parecer puede ser su hijo, en su mano esgrime un instrumento asociado al trabajo.

Aunque la imagen es utilizada para representar el contenido en el texto escolar de la libertad y la esclavitud negra, ella se encuentra representando una escena donde podemos asociar a partir del análisis trabajado hasta ahora, la representación del negro como un esclavo y no como un individuo que hace parte de un contexto y perteneciendo a un estadio social.

2.1.5 La unidad discursiva y el Poder en la imagen

Se entiende la unidad discursiva en el texto escolar desde Foucault, "como un nudo en una red" (Foucault, 1984, p.54). En tanto "las márgenes de un libro no están jamás ni rigurosamente cortadas: más allá del título, las primeras líneas y el punto final, más allá de su configuración interna y la forma que lo autonomiza, está

envuelto en un sistema de citas de otros libros, de otros textos, de otras frases…," (Foucault, 1984, p.36).

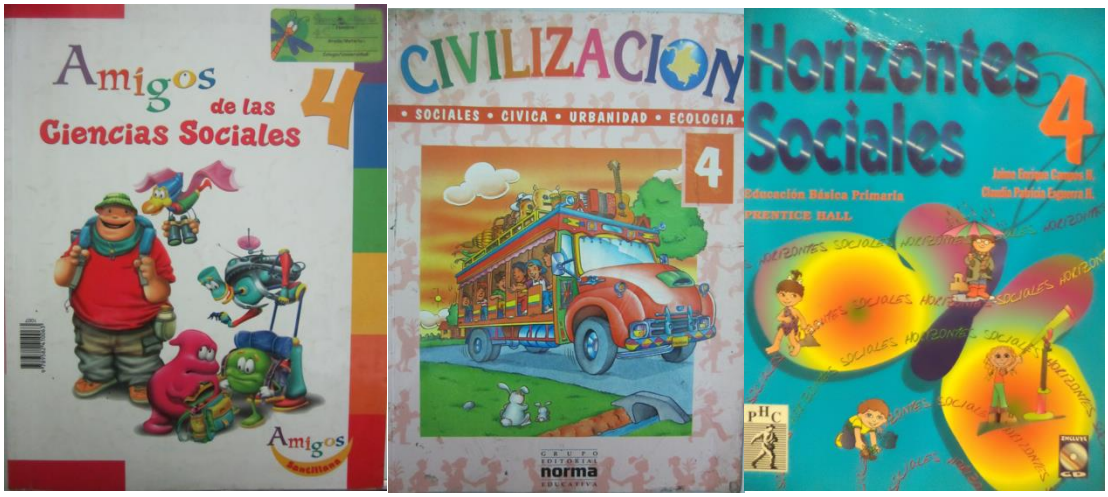

***Imagen 17**. Neira, A. y Rodríguez, M. (2006), Amigos de las Ciencias Sociales 4, Editorial Santillana., Mejía, W. (1996), Civilización 4, Editorial Norma S.A., Campos, J. y Esguerra, C. (1999), Horizontes Sociales 4, Prentice Hall.*

En tal sentido y desde las imágenes se observó cómo a partir de los múltiples discursos; "entendiendo el término de discurso [como el] conjunto de los enunciados que dependen de un mismo sistema de formación*"* (Foucault, 1984, p.54) se configuró el texto escolar como unidad, permitiendo evidenciar las intenciones de los discursos que circulan en un mismo sistema o campo de formación: "el texto escolar tiene un régimen de producción específico propio de la empresa editorial y una forma de circulación al interior de las instituciones educativas*"* (Castro, 2009, p.145).

En el texto "Pobladores 4" (1991) escrito por Gonzalo Díaz Ribero, con formación académica: Sociólogo (Universidad Simón Bolívar) y Magister en evaluación en Educación (Universidad Santo Tomás), de la Editorial Libros & Libros que tiene 242 páginas, encontramos 10 unidades, 26 páginas, son dedicadas a la Historia Colonial, allí se desarrolla ampliamente el trabajo del esclavo, presenta 3 dibujos, 1 mapa y 34 imágenes en el tema de la Colonia de los cuales, 4 corresponde al 11,7%, alusivos a los negros esclavizados con el 0 %

de representación de las comunidades negras; el 48,7% representa a los indígenas y el 51,3% a los conquistadores

El texto “Amigos de las Ciencias Sociales 4, Editorial Santillana” escrito por Adriana Inés López, licenciada en ciencias sociales y María Mercedes Rodríguez Clavijo, licenciada en educación básica primaria, de la editorial Santillana, cuenta con 125 páginas, 8 unidades. En 9 páginas se dedica a la Historia Colonial, la temática que desarrolla es la esclavitud. Presenta 5 dibujos, 1 pintura y/o grabado y 26 imágenes en el tema de la Colonia de los cuales 6 son alusivos a los negros esclavizados correspondiendo al 23.1%; el 0% representa a los indígenas; el 37.9% corresponde a los conquistadores y el 0 % representa a las comunidades negras.

El texto “Sociedad Activa 7, Educar Editores” escrito por Campo Elías Burgos, Licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad La Gran Colombia) Especialista en Lingüística y Dialectología hispanoamericana (Instituto Caro y cuervo) Doctor en Filosofía (Universidad Javeriana) y Ana Victoria Navarro, Licenciada en Ciencias Sociales (Universidad Pedagógica), Postgrado en Política Social (Universidad Externado de Colombia): editado por Educar Editores 1994, cuenta con 246 páginas, 5 unidades, allí 11 páginas, son dedicadas a la Historia Colonial. Habla de la historia africana, ilustrada con una sola imagen latinoamericana que desarrolla la esclavitud negra; presenta 1 dibujo, 1 mapa, 2 fotografías y 26 imágenes en el tema de la Colonia de los cuales 2 páginas, son alusivos a los negros y corresponde al 10%, el 0% representa a los indígenas, en 26 páginas hace alusión a los conquistadores con el 86,7% y 4 páginas en donde se contextualiza a las comunidades negras, equivalente al 13,3%.

Lo anterior nos conduce a relacionar la normatividad circundante de la época, y ver algunas tensiones y conexiones que se generaron alrededor de la producción de los textos. Según los datos expresados anteriormente, la tendencia que existe en correlación a atender los lineamientos que circulaban en las mallas curriculares para la enseñanza, por ejemplo en el

"Marco General de Ciencias Sociales[10]": comprender cómo definían la enseñanza de lo negro, específicamente en las unidades del periodo colonial, de allí, que sólo se encuentre en los textos escolares de cuarto y sétimo grados alusiones al sujeto negro.

Tabla 1. Distribución de contenidos generales a ser abordados en cada grado de la educación primaria y secundaria de acuerdo al Marco General de Ciencias

Grado Escolar	Contenidos Generales
I	Los niños a partir de su medio circundante social y físico más inmediato Introducción a formas de vida de las generaciones presentes.
II	La vida en el lugar en que vivimos: el campo, el pueblo o la ciudad en la actualidad y en otras épocas. Comparación entre la vida urbana y la vida rural.
III	Formas de vida en la región donde vive el niño y en las otras regiones de Colombia.
IV	Los grandes procesos del desarrollo regional del país El proceso de la formación de la nación colombiana.
V	Colombia en el siglo XX y sus relaciones con los demás países del mundo
VI	Origen y evolución de las civilizaciones en el viejo mundo y en América, hasta el Descubrimiento
VII	El mundo, América y Colombia desde el descubrimiento de América hasta finales del siglo XVIII
VIII	Colombia, América y el mundo desde el proceso de independencia de las naciones latinoamericanas hasta la primera Guerra Mundial. (Énfasis en el proceso de formación y desarrollo de la nación colombiana).
IX	Colombia, América y el mundo en el siglo XX. Relaciones de Colombia con América y el resto del mundo y proyecciones hacia el futuro.
X	Reflexión sobre la realidad colombiana en las últimas décadas y el contexto Latinoamericano
XI	Reflexión sobre las Ciencias Sociales en las últimas décadas en Colombia y América Latina en el contexto universal.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (1989). "Marco General Ciencias Sociales". Bogotá D.E. (p. 17)

[10] Fuente: Ministerio de Educación Nacional. (1989). Marco General de Ciencias Sociales. Bogotá, D.C (p. 17)

Como se observa en el plan de estudios de Ciencias Sociales se puede evidenciar la tensión en la producción del texto escolar, entre la norma y las temáticas y contenidos propuestos.

La tabla 1, indica, que la palabra proceso y Colombia se encuentran inmersas dentro de las temáticas a tratar en los grados cuarto (4), dejando así la posibilidad abierta tanto para el que produce el texto, como el que hace la mediación pedagógica de establecer condiciones de aprendizaje. En el grado séptimo (7) se hace un énfasis, América y Colombia desde el descubrimiento de América hasta finales del siglo XVIII, dejando nuevamente la mediación y la producción del texto de manera abierta.

Establece vínculos con Colombia viendo el desarrollo y la formación de nación, el texto, reduce el contenido a la Colonia y el papel del negro en el que fue la esclavitud, pero la norma tampoco establece de manera explícita la comunidad negra; es decir no se registran en los ejes propuestos en el "Marco general de Ciencias Sociales", específicamente en la estructura conceptual una ubicación (Espacialidad, Temporalidad, Estructura socio cultural) de lo negro. En el análisis porcentual de los textos en relación con los sujetos que escriben, se evidencia lo dicho: la mayoría de páginas, son dedicadas a la Historia Colonial, la Historia Africana, cuenta con la minoría de imágenes, por no decir que sin registro; la temática que desarrolla con más recurrencia es la esclavitud negra, de allí que la mayoría de páginas e imágenes sean dedicadas a los conquistadores[11], los textos se quedan en la visión que propone curricularmente el estudio del periodo Colonial en América y Colombia.

Tabla 2. Programa Curricular para el grado séptimo. Marco General de Ciencias Sociales

[11] Para ampliar ver Matriz de datos página 8

Dimensiones	Unidad II	Unidad IV
Ubicación espacio temporal	1. Medio ambiente físico (paisaje natural) en dónde se desarrollaron los imperios: Islámico (mediterráneo), Bizantino, Carolingio Y Romano-Germánico; Mongol en Asia Central. Los de África Negra (ghana y malí), Aztecas, Mayas e Incas en América; y análisis de cada región dentro de su respectivo continente. 2. Fuentes para el estudio de estos imperios. 3. Adaptación y transformación de cada uno de estos pasajes por los hombres gestores de estos imperios	1. Medio ambiente físico (paisaje natural) encontrado por las empresas exploradoras de América. 2. Fuentes para el estudio de América y Europa de los siglos XV al XVII. 3. Influencia del medio Americano sobre los descubridores y transformación del medio por parte de los descubridores.
Estructura socio-cultural	1. Organización Económica -Posición estratégica de Bizancio, actividad marítima y comercial; industria de la seda. La propiedad Agraria y el pago de diezmos en el imperio Carolingio. Actividad comercial en el Imperio Mongol y en África Negra (Tierra de Oro). Economía de apropiación (caza, pesca, recolección) de las comunidades primitivas y economía de producción en las comunidades aldeanas de África Negra.	1. Organización Económica - Importancia de América para el mercantilismo y el capitalismo europeo. La crisis económica en España. Situación económica de Inglaterra, Francia e Italia. - La vida económica en las colonias españolas y lusitanas: actividades, la propiedad, el comercio, casa de contratación, la industria. La hacienda colonial, el monopolio industrial y comercial. Comparación con el régimen económico de las colonias anglosajonas.
	1. Organización Jurídico- Política -Unión Iglesia-Estado en el Imperio Bizantino; Autocracia. Clases Sociales. Carlo Magno como gobernante, organización jurídico-política y social de su imperio y fundación del Sacro Imperio Romano Germánico por Otón I. - Gengis Kan y la organización administrativa del imperio Mongol (kanatos) - Kublai Kan y la conquista de China	2. Organización Jurídico-Política - Causas del descubrimiento, situación social, política y económica de Europa conquistadora a finales del siglo XV, decadencia Medieval en Europa. - descubrimiento de América. Empresas descubridoras Europeas. - Comienzos de la Edad Moderna: los cambios en España, Inglaterra y Francia. El absolutismo monárquico.

	- Surgimiento de Estados en África Negra por el excedente económico	- El proceso conquistador, penetración en el área latinoamericana y norteamericana. Instituciones de la conquista y comparación con las instituciones Anglosajonas. - Consolidación del absolutismo monárquico en España y Francia. Crisis y consolidación de la Monarquía Constitucional en Inglaterra. Las instituciones político-administrativas en las
		Colonias. Leyes de Indias. Comparación entre las Anglosajonas, las Españolas y las Lusitanas. - Los cambios sociales en Europa, decadencia de la sociedad feudal y formación de la burguesía. El humanismo. -La vida social en las colonias Latinoamericanas. Estructura social. El mestizaje, la esclavitud y el régimen de indias, criollo y peninsular, comparación con las colonias anglosajonas.
	2. Saberes y expresiones Colectivas - Concepción del Estado en el Imperio Bizantino. La religión entre los Bizantinos. El cisma de Oriente. Alto nivel cultural de los Bizantinos vs bajo nivel de Europa Occidental. Arte, Filosofía y Ciencias. Renacimiento cultural en Europa durante Carlomagno y el Sacro Imperio. - Sociedades tributarias en África Negra.	3. Saberes y expresiones colectivas -La reforma y contrarreforma. El real patronato en España. Crisis religiosas en Inglaterra y Francia. La Evangelización y la Iglesia en las colonias españolas y lusitanas. El protestantismo en las colonias anglosajonas. - Renacimiento artístico y literario europeo. La cultura, las artes, la ciencia y la educación en las colonias latinoamericanas, comparación con la de las colonias anglosajonas. La vida cotidiana en las colonias (marco de referencia, la vida cotidiana en el Nuevo Reino de Granada)
Interacciones	TRASCENDENCIA DE LOS IMPERIOS MEDIEVALES	REPERCUSIONES DE LA MODERNIDAD
	- Papel cultural del Imperio Bizantino en Oriente y en Occidente. Repercusiones actuales hasta hoy (Derecho-Arte-Religión). Repercusiones actuales de los imperios Carolingio y Romano-Germánico (Estados Pontificios,	1. En el resto de Europa y para el viejo Mundo. 2. En América Latina y Anglosajona.

	surgimiento de algunas naciones Europeas) - Inventos contemporáneos al imperio Mongol (armas de fuego y pólvora)	

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. (1989). Marco General de Ciencias Sociales. Bogotá, D.C (p. 35-38)

Una de las conexiones más evidentes es el resultado de la no presencia del legado africano a la constitución de identidad en Colombia, sin embargo las imágenes del texto nos han llevado a observar la presencia activa del negro, mostrando una disputa en su papel protagónico, sobreponiéndose a lo dicho en el texto, pareciera que quisiera debatir, entran en el campo y decir que fue presencia viva en la época.

Como miramos anteriormente, las tensiones generadas en épocas, hacen que las conexiones e intenciones entre la producción de textos por las editoriales y la normatividad, produzcan contradicción y por ende tensión entre ellas la lucha hegemónica no es tan clara y hace que el campo de fuerzas sea más visible para el lector. Al parecer el sujeto negro hace parte de un ejercicio de poder cuando su representación gráfica (imagen) es visible y frecuente en los textos, explicándose que su invisibilidad como sujeto ausente de los otros contextos, que no sean de esclavo, se hace aún más presente. Al dejar ver esas tensiones del texto y la norma, lo cual conduce a una producción de realidad y verdad; en palabras de Foucault:

> el *poder*, más que reprimir, produce realidad, más que ocultar o engañar, produce verdad, la verdad que aquellos sujetos creen como naturalizada; esta naturalización termina produciendo a los mismos sujetos. Sin duda, el poder "no se aplica pura y simplemente como una obligación o una prohibición a quienes 'no lo tienen', los invade, pasa por ellos y a través de ellos, se apoya en ellos, del mismo modo que ellos mismos, en su lucha contra él, se apoyan a su vez en las presas [léase fuerzas] que ejerce sobre ellos (Foucault, 2006, p.78).

Ahora bien, las siguientes tablas reafirman la condición de superficie en las que se plantea las normas a partir de la malla curricular, logrando evidenciar a una comunidad negra, invisibilizada.

El eje seis (6) plantea: Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos, ya vimos que ni el texto ni la norma tienen un diálogo y una consecuencia para desarrollar estas temáticas, sin embargo las imágenes muestran algunas actividades del negro en relación con su cultura, sin explicación alguna.

Tabla 3. Malla curricular grado cuarto de primaria

Ejes generadores	Preguntas problematizadoras	Ámbitos conceptuales sugeridos
6. Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos	¿Cómo se construyen las costumbres comunes a partir de tradiciones distintas y conflictivas?	-Comidas, fiestas, rituales y juegos en la colonia como expresión especifica de las formas de vida en distintos grupos. -Características de las formas de vida en la colonia, de los diversos grupos: españoles, criollos, mestizos, esclavos. -Conflictos usuales en la colonia entre grupos sociales. -Persecución de las costumbres y rituales paganos.

Fuente: Ministerio de educación Nacional (2002). "Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales" Bogotá D.C.

Tabla 4. Malla curricular grado séptimo de básica secundaria

Ejes generadores	Preguntas problematizadoras	Ámbitos conceptuales sugeridos
1. La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de géneros y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana	¿El mestizaje americano sirvió para solucionar los problemas socio-étnicos surgidos en la colonia, o por el contrario se agudizaron los conflictos?	-Movimientos de lucha y resistencia de los grupos étnicos -Transformaciones organizativas, políticas, económicas y sociales de los pueblos indígenas, después de la colonia

		-La problemática de las poblaciones afroamericanas (colonia, abolición de la esclavitud y actualidad)

Fuente: Ministerio de educación Nacional (2002). "Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales" Bogotá D.C.

2.2 El enunciado en la imagen

A partir del trabajo desarrollado a lo largo del capítulo, nos dimos a la tarea de encontrar en la imagen aquellos elementos que no están en la superficie y que la hacen irrepetible, es decir alrededor de las unidades del texto, que llevaban a cabo las temáticas de La independencia, la colonia y la esclavitud, pudimos observar las condiciones en las que emerge y evidenciar lo que no era posible decir antes, poder ver lo micro en forma de descubrimiento, de allí que se pudo formar a partir de las tensiones y luchas del texto, con lo circundante en el enunciado de la Identidad Negra en el texto escolar, identificado a partir de sujetos, conceptos, instituciones y disputas que dieron lugar a fuerzas y por ende a identificar las condiciones de saber y poder que emergieron alrededor de lo que significa lo negro; en otra palabras fue posible, -lo plantea Foucault- encontrar "[…] los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero*"* (Foucault M. , 1979, p.31)

Producto de lo desarrollado, se hizo la relación y conexiones lo cual permitió ver a un negro que resiste, que tiene una cultura, en algunas ocasiones con familia, algunos con hogar y amigos, que descansa y que fundamentalmente trabaja. Lo cual se ha llevado a identificar que sí existe un campo donde se le puede otorgar condiciones de saber y poder al negro.

El presente capítulo, mostró cómo se evidencian las tensiones y fuerzas que juegan las imágenes en los textos escolares y cómo ellas configuran o configuraron una forma de ver al negro, y/o lo afro en Colombia. Fue imperativo el uso de la Caja de Herramientas de Michel

Foucault (1984), para exaltar condiciones de posibilidad, la emergencia y las fuerzas que subyacen de ellas (imágenes) en los textos escolares.

CAPITULO III
EL COLOR DE LA DISPERSIÓN

> "Definir un conjunto de enunciados en lo que hay en él de individual consistiría en describir la dispersión de estos objetos, captar todos los intersticios que los separan, medir las distancias que reinan entre ellos; en otros términos formular su ley de repartición" (Foucault, 1984, p.15).

3.1. El negro como esclavo

El periodo de la Colonia en el texto escolar, se convirtió para la investigación, en el eje fundamental para entender el lugar que se le otorgó al negro, pues fue allí, donde también se vio representado en el ámbito educativo; aunque no se considera fundante o su origen, si permite evidenciar unas prácticas que se dieron en la época analizada, que han contribuido a configurar una "historia" del negro en Colombia.

La representación del sujeto negro aparece de manera recurrente en las imágenes y sus pie de página en el texto escolar, cabe resaltar que el contenido del mismo en relación con la imagen en muchas ocasiones no se relacionan, pues si bien en la temática se habla del esclavo, en las imágenes aparece el sujeto "Negro**"** visible y como actor vivo dentro del contexto; bien sea en una celebración, condiciones de maltrato o de evangelización entre otros, a continuación algunos ejemplos: "Esclavos negros celebrando un bautizo en el Brasil" (Mejía 1996, p.221); "Los esclavos negros eran maltratados y recibían un trato inhumano"; "En los palenques lograron su libertad" (Mejía,1996, p.258); "Yo soy Pedro Claver, sacerdote Jesuita, nacido en Verdú (España) en 1580. En Cartagena de Indias conocí la crueldad con que eran tratados los

negros, me convertí en su protector y amigo. Los ayudé en lo espiritual y económico. Por esto me llamaron el apóstol de los Negros". “La muerte me sorprendió en Cartagena en 1654. El papa León VIII me canonizó, es decir me declaró Santo en 1888”. (Díaz, 1997, p.180).

También se le encuentra al sujeto Negro, en lo que parece ser la representación cultural, bailando una danza con una mujer negra; sorprende que en este tipo de imágenes se le pregunta al lector: “¿Qué hacen los negros y las negras? ¿Se divierten o hacen un ritual?” (Campos y Esguerra, 1999, p.211); el contexto en el que se encuentra la imagen está asociado a la vida en la Colonia, se asocia a un negro que se divierte o que tiene rituales. El texto muestra la esclavitud en la colonia, como una de las formas de naturalizar la constitución del sujeto negro en la historia, es decir no aparece de manera distinta, no hay otra lectura del negro. Se observa imágenes congeladas en el tiempo. Observemos entonces, cómo se fue estructurando lo que se enuncia en la época de estudio sobre lo negro en Colombia, a fin de analizar si se está afirmando una identidad étnica, una práctica de una época, o si los acontecimientos o hechos circundantes entraron en las condiciones de enunciación.

En el texto escolar “Pobladores 4” específicamente en los contenidos, a su interior se escribe que el negro solo se enuncia desde el lugar de esclavo, ejemplo: “la explotación del trabajo indígena La encomienda, la mita, el resguardo y la esclavitud negra” Objetivo: “Comprender las transformaciones de la sociedad en la colonia, ocasionadas por la baja de la población indígena, el carácter masivo del mestizaje, el agotamiento del primer ciclo minero y la introducción de los esclavos negros” (Garavito, 1991, p.165). Vemos cómo el texto reafirma el adjetivo “negro” en la condición de esclavo, de allí que el apartado del mismo texto escolar que habla de la esclavitud, exprese: “la esclavitud estaba regida por amos y capitanes quienes consideraban a sus esclavos como seres irracionales, incapaces de pensar y sentir” (p.165). Si el negro es asociado solo a la esclavitud y se da por entendido que es un ser irracional, es posible que se esté generando cierta clase de estereotipo en la forma de ver al sujeto negro en

Colombia, es de observar qué tipos de discursos circundaban simultáneamente alrededor de estos enunciados y cómo ellos le dan posibilidades de emergencia a otros discursos como el Racismo.

El periódico el Tiempo, en una publicación del 2 de abril de 1995, titulada: "El sutil racismo de los colombianos", señalaba el caso de Pastor Elías Murillo Martínez, director para esa época de Asuntos para las Comunidades Negras; quien al llegar al palacio de justicia, fue señalado por una mujer, la cual murmuró: "esto cada vez se está pareciendo más a Ciudad Bolívar. Él no prestó atención al comentario, -pero claro que me molestó-, recuerda. Ni siquiera pensó en decir algo porque, sencillamente, no era el momento. Lo que sí le sorprendió fue que, incluso en una reunión de alto nivel como es el Conpes[12], se expresara lo que la mayoría de los colombianos niega que existe: el racismo hacia la raza negra." (El TIEMPO, 2012)

Así el enunciado: "El negro como esclavo" mostró cómo se le otorgaron funciones específicas asociadas al trabajo físico; en este caso, mano de obra en minas y realizando todo tipo de oficios en haciendas y plantaciones. Aclarando que son sujetos sin derechos. Enunciado que se acompaña de imágenes como las de abajo en donde se ofrece el lugar del negro en la pirámide (último escalón) naturalizando su lugar de inferioridad y asociado con una forma de ser sujeto y de vivir en tanto unas habilidades ya definidas.

En tanto, y en una publicación distinta como el periódico, en un artículo del Tiempo (2012) …señala que "No hay negro que, en algún periodo de su vida, no haya recibido alguno de los calificativos de los blancos; "hijo del diablo, ladrón, sucio, morocho, el púrpura, bullicioso, resentido, negro chocolatoso o simplemente, NEGRO!". Dos discursos que dan cuenta de la discriminación hacia esta población.

[12] El Consejo Nacional de Política Económica y Social — CONPES — fue creado por la Ley 19 de 1958. Ésta es la máxima autoridad nacional de planeación y se desempeña como organismo asesor del Gobierno en todos los aspectos relacionados con el desarrollo económico y social del país. Para lograrlo, coordina y orienta a los organismos encargados de la dirección económica y social en el Gobierno, a través del estudio y aprobación de documentos sobre el desarrollo de políticas generales que son presentados en sesión. Departamento Nacional de Planeación, Colombia (internet), 2015 (citado el 9/09/2016). Disponible en: https://www.dnp.gov.co/CONPES/Paginas/conpes.aspx

Ahora bien, si el negro fue traído a América con ese propósito, hay que ver qué tipo de actividades son las que desempeñaba en el periodo colonial según los textos escolares. Por lo general y de manera recurrente en el texto aparece una figura que ubica al negro en el periodo de la colonia, le otorga funciones y lo sitúa en una escala jerárquica para identificar su ubicación en la sociedad: Se trae a colación la figura piramidal [13], que es reiterativa en los textos y que también se puede catalogar como enunciado para este estudio. La figura permite ver las funciones que se le otorga al "negro" y que son específicas relacionadas al trabajo físico; en este caso, mano de obra en minas, fíjese que el texto expresa también que son sujetos sin derechos y reafirma la condición de esclavos.

Imagen 18. *Sarmiento, H. (2008), Vivencias 4, Editorial Voluntad. P.110*

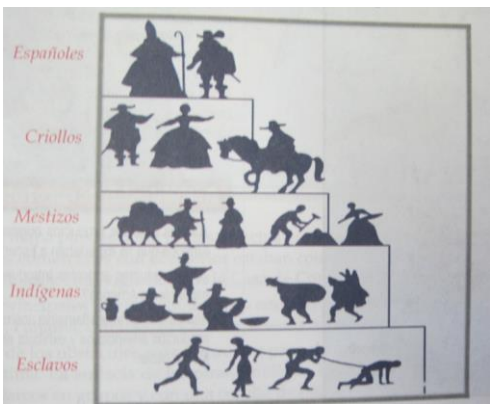

Imagen 19. *Vélez, J. et al. (1994), Mundo Medieval 7, Editorial Libros & Libros. P.11*

[13] "una ecuación de enésimo grado, o la formula algebraica de la ley de refracción deben considerarse como enunciados, y si bien poseen una gramaticalidad muy rigurosa (ya que están compuestas de símbolos cuyo sentido está determinado por reglas de uso y su sucesión regida por leyes de construcción), no se trata de los mismos criterios que permiten definir, en una lengua natural, una frase aceptable o interpretable. En fin, un gráfico, una curva de crecimiento, una pirámide de edades, "una nube de repartición", forman enunciados." (Foucault, 2003, p.102)

Dicha condición es apreciada por Jiménez (2004)

> La percepción que tenemos sobre los temas de la esclavitud y de lo negro todavía tiene mucha relación con la imagen que nos ha quedado por medio de las novelas de Jorge Isaacs, Tomas Carrasquilla y Eustaquio Palacios, en las que lo negro aparece atado a la bondad de los amos hacia sus esclavos y a la relación afectiva entre niños blancos y sirvientes negros. Otras apreciaciones, en cambio, obedecen a la mirada que se le dio al problema del negro desde cuando aparecieron los primeros trabajos en Colombia, en la década del sesenta. (p.65)

Lo planteado anteriormente, muestra como desde la narración literaria se visibilizó al negro en una dimensión esclavista, reafirmada la condición de esclavo, y asociada al trabajo de mano de obra específicamente. Algunas viejas disputas, que posibilitaron que estos discursos emergieran de esta forma, se encuentran en la tensión que se generó en el siglo XX por el territorio; actores importantes de esa época, fueron los indígenas, los campesinos y los negros; los indígenas, centraron su lucha en la defensa del territorio, en la medida que se le otorgaron los cabildos[14]; los negros por su parte:

> …lograron acomodarse en poblados campesinos que surgieron de un proceso de apropiaciones legales e ilegales, en un principio clandestinas, de ex-esclavos y sus descendientes en las vastas tierras planas de sus antiguos amos. Estas apropiaciones tuvieron más el carácter de una lucha por la libertad representada en la posibilidad de un sitio para vivir y encontrar el sustento en el nuevo mundo, en donde si bien podían recrear su cultura y costumbres propias tenazmente atacadas por la colonia" (Moreno, 2005, pág. 4).

[14] El tipo de ocupación del territorio también fue desde temprano diferenciado para estas dos poblaciones. En la época colonial, se instituye para los indígenas la figura territorial del Resguardo, la cual tiene que funcionar bajo la tutela de un Cabildo, estas parcialidades son numerosas en el Cauca desde esta época. Bajo el liderazgo del indígena Páez Juan Tama (1708), las comunidades indígenas del Cauca fueron además las únicas que recibieron unos títulos de propiedad de sus tierras por parte de la corona española, en las que tratarían de conservarse en lo sucesivo. El hecho de que el resguardo sea oficialmente reconocido como un territorio asignado colectivamente a las comunidades indígenas por la legislación sobre éstos, va a permitir a las comunidades indígenas lograr ciertas ventajas como encontrar en éste un potencial organizativo, sin embargo los resguardos serán atacados por legislaciones siguientes que buscan su disolución o reducción. (Moreno, M. (2004), Nuevas Ciencias Sociales 4, Bogotá, Educar Editores S.A pág.4.

Otro discurso que emergió fue el de la Constitución política de 1991, que se refirió para esta época a la multietnicidad y el pluriculturalismo, los cuales entendían que el sujeto negro era un actor vivo en Colombia; frente la negación que les había otorgado el estado, al no reconocerlos como actores de la Patria, (véase capítulo 2 análisis textos escolares antes del 91), elementos o discursos como inferioridad, moral, racismo, hicieron posible que la comunidad negra en Colombia los tomara como arma de combate, para afirmar su condición étnica activa en el país.

Así el discurso de lo étnico que emerge de manera recurrente después de la constitución política del 91[15] se convierte en factor fundamental en las luchas por la educación, defensa del territorio, etc. de allí que hablar de: Etnoeducación y de la Cátedra de estudios afrocolombianos CEA, sea hablar de hechos que si bien configuraron formas de comprender y revindicar al afro-colombiano, también enfrentaron prácticas educativas tradicionales que habían visibilizado y enunciado al negro como esclavo.

> Todos los colombianos reconocemos que los contenidos y las imágenes que nos ha creado el discurso educativo nos han fijado la idea de la supremacía y la dominación del "blanco" sobre los pueblos negros e indígenas. Se ha hecho una gran valoración de la identidad hispanoamericana con sus raíces grecorromanas, subvalorando, subordinando e ignorando las identidades africana, indoamericana y asiática. El etnocentrismo blanco ha traumatizado psicológicamente a los afrocolombianos al excluirlos de un todo y de frente, y negarles los conocimientos que les permitan redescubrir y formar un auto concepto de su Africanidad para poder comprender y ejercer su Afrocolombianidad. (Mosquera, 1999, p.65)

[15] ARTICULO TRANSITORIO 55 Dentro de los dos años siguientes a la entrada en vigencia de la presente Constitución, el Congreso expedirá, previo estudio por parte de una comisión especial que el gobierno expedirá para tal efecto, una ley que les reconozca a las Comunidades Negras que han venido ocupando tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la cuenca del Pacífico, de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción, el derecho a la propiedad colectiva sobre las áreas que habrá de demarcar la misma ley. (Constitución 1991)

Uno de los discursos que circula mostrando como problemática dicha enunciación es el del Boletín del Movimiento Nacional Afrocolombiano Cimarrón: Estudios afrocolombianos para el 2001, en el que se señala que:

> La situación y problemática de la población afrocolombiana se caracteriza por la explotación de su fuerza de trabajo en los empleos duros, el despojo de sus tierras, el retraso educativo, la pobreza e inhumanidad en las condiciones de vidas familiares, el racismo en las relaciones con las comunidades mestizas blancas, la discriminación racial en la cotidianidad, la exclusión racial en casi todas partes y la ciudadanía incompleta, ciudadanía "recortada" por la violación de sus derechos humanos. Las graves consecuencias económicas, sociales, culturales, educativas, políticas y espirituales que provocó la Institución de la Esclavitud, están vivas y activas dentro de la sociedad colombiana unidas a los desequilibrios, inseguridades e injusticias propios del modelo de desarrollo económico y social capitalista promovido por las élites dominantes, sus víctimas siguen siendo las poblaciones afrodescendientes que reivindican la verdad, justicia, reparación y equidad social y comunitaria. (Mosquera, 1999, p.67)

Allí se reclama por una institucionalización del negro en desigualdad que afecta y no respalda sus derechos humanos entre los que se cuenta la educación. La reivindicación de los derechos humanos básicos usa como elemento principal su condición de raza para exigir se le restablezcan. El caso se puede ejemplificar tomando una sentencia de tutela del año 2008, la cual expresa la condición de un afro que le negaron un empleo en la capital de Colombia – Bogotá D.C, la situación se dio por no cumplir los requisitos mínimos de edad que solicitaba la convocatoria, sin embargo el demandante afro alegaba lo siguiente: “Manifiesta el demandante que es desplazado por la violencia, que se encuentra desempleado y marginado

por ser afro-descendiente; que carece de vivienda propia y que tiene que velar por su familia, en especial por los alimentos de un menor de edad (Sentencia de tutela T564 de 2008)

Otro campo de lucha se da en la Cátedra de estudios Afrocolombianos CEA (2008), desde donde se afirma la necesidad de profundizar las temáticas y contenidos alrededor de la enseñanza de lo afro en Colombia y plantea: "Nuevas lecturas sobre África, los Afroamericanos y los Afrocolombianos, requieren por lo menos en una fase inicial referentes sobre el sentido de los estudios en cuanto a contenidos mínimos, enfoques, consideraciones teóricas y metodológicas que consulten la memoria histórica, no solo de los conquistadores y sus descendientes, sino de los grupos étnicos afros en sus contextos como protagonistas, cuyo verdadero papel histórico ha sido ignorado, tergiversado y menospreciado propuesta curricular, lecturas que recojan los resultados de los trabajos y publicaciones de especialistas reconocidos o que se apoyen en rigurosas investigaciones en curso". (Lineamientos Curriculares CEA, 2001, p. 28).

El momento metodológico de la CEA abrió la discusión entre los mismos docentes afros, quienes a la hora de generar aportes al proceso educativo para la enseñanza escolar, vieron la dimensión y algunos problemas generados desde su quehacer, el debate se evidencia con más fuerza, a partir de la expedición en 2001 de los lineamientos Curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos; este documento según expresaban no representaba un plan de estudios claro en las mallas curriculares, para el 2006.

De otro lado. En el marco del Seminario "La Decolonialidad del ser" adelantado en la Maestría en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquía; distintos docentes afros tuvieron la oportunidad de expresar[16] algunos testimonios alrededor de la CEA.

[16] **Testimonios:** (2006) "Seminario La decolonialidad del ser", en el marco de la Maestría en Educación de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, archivo de audio.

"Nosotros estamos siendo afortunados porque nos están diciendo "construya usted mismo sus elementos", que es lo que siempre hemos dicho. Mire, los que estamos en el curso de matemáticas, cuántos errores hemos cometido por dejarnos guiar de las editoriales, cuando nosotros podemos construir nuestras propias herramientas de trabajo, nuestros propios módulos (Docente afrocolombiano de San Juan de Urabá, Encuentro, 10 de mayo de 2006)."

"Yo no sé, y ojalá, Dios me ayude, yo no sé cómo voy a empezar a dictar esta clase en mi salón, cuando en mi salón no todos son negros, o sea ¿yo, cómo lo voy a hacer? ¿O me estoy excluyendo, o nos estamos excluyendo, o qué estamos haciendo? O sea, no entiendo, yo no entiendo (Docente afrocolombiana de Apartadó, Encuentro, 12 de mayo de 2006)."

"Nos llegan puntos de vista construidos desde lo citadino desconociendo lo local, y se construyen estándares, pruebas; se pierde el contexto de vida con relación a lo que se plasma en las cartillas y libros. Error que repetimos los profesores cuando no pensamos en hacer la Cátedra desde el mismo entorno (Docente mestizo de Arboletes, Encuentro, 9 de mayo de 2006)."

Yo no me había puesto como a pensar en esto, en estas jerarquías [de clase, de etnia, de género, de saberes], porque ya uno está como tan agachado, y sabe uno que sí, que son ellos los que mandan, que son ellos los que están por encima, que son ellos los primeros, que son ellos los que dan un paso adelante, y uno como que ya no piensa en acabar con eso, sino que uno se matriculó ahí y se quedó ahí (Docente afrocolombiana de Frontino, Encuentro, 16 de mayo de 2006).

Leyendo con detenimiento estos testimonios algunos elementos que sobresalen alrededor del pensamiento afro son, el desconocimiento de la ley en clave de la igualdad, los derechos para todos, la influencia de las editoriales en una configuración del negro como inferior, la pregunta por la exclusión, del blanco al negro y también del negro al blanco, al igual que los estándares que regulan la formación de lo afro; naturalizando un lugar de inferioridad en la jerarquía social.

Lo anterior, refiere algunas tensiones que permiten observar cómo el discurso de la inferioridad está vigente y en circulación entre la misma comunidad negra o afro. En tal sentido se observa en los testimonios que varios de los discursos bien sean de los blancos, mestizos, indígenas y negros se hayan establecidos de manera jerárquica, donde existe algo superior que indica el deber ser y hacer.

En el mismo sentido los afros se sorprenden por el hecho de que, sean ellos los actores para reconfigurar las formas de enseñanza de lo negro, pues a lo largo de la historia siempre han sido sometidos a los modelos de aprendizaje que imponen los entes educativos

Otro tipo de tensiones en la dispersión y en el micro-contexto, es la casi inexistencia del joven afro en el rastreo documental; se encontraron discursos solo desde el 8 de abril de 2008; cuya intención de esta comunidad es la de formular procesos de participación distinta a las tradicionales, todo esto se evidenció en "la red nacional de jóvenes, organizaciones, estudiantes y profesionales afrocolombianos" que tuvo lugar en la ciudad de Cali el 12 de abril de 2008, dentro de las concertaciones en las que participaron jóvenes de Bogotá, Medellín, Putumayo, Cali y Buenaventura, entre ellas se resaltan las siguientes: "En primer lugar, que como jóvenes estamos cansados de replicar los mismos modelos de luchas que han tenido las organizaciones y grupos afrodescendientes, y que se quedan en esencialismos sin replicar en acciones claras y concretas. Que la red debe de tener una directriz apostándole al relevo

generacional desde la transversalidad de todo su proceso.” (Red nacional de jóvenes afrocolombianos "la nueva escuela afrocolombiana**,** 2008)

Volviendo al texto escolar “Pobladores 4” en la autoevaluación de la temática, vemos cómo en un mismo párrafo el concepto “negro” y “africano” se encuentran asociados sin distinción alguna y hacen al lector la siguiente pregunta: “Para detener la destrucción de los indígenas los españoles trajeron a los negros africanos como esclavos. ¿Qué otras razones hubo para traerlos? En la temática se desarrolló la esclavitud y se catalogó al negro como principal autor de esa práctica, la pregunta también asocia el significado del africano que, si bien son los mismos sujetos, no se deja claro en el texto si el negro es catalogado esclavo cuando llega a América o si el africano que se encuentra en su continente ya subyace bajo esa condición. Tensión evidente en el texto en no hacer distinción entre conceptos.

La propuesta de “Marco general” (Ver tabla 1) fue y sigue siendo central como pauta curricular oficial que orientó la organización del plan de estudio durante la década de los noventa, cuya impronta sigue siendo utilizada por instituciones educativas, maestros y editoriales, en la organización de los contenidos y temáticas para los estudiantes según el grado escolar que cursan (Ver tabla 5); es decir que si bien existía una intención política por ubicar al negro como actor activo dentro de la sociedad colombiana, sólo en los dispositivos escolares se podía ubicar la presencia del negro en el tema del periodo *colonial*; es decir que el negro circuló por los discursos que se han visto al interior del texto, que permitieron la tensión generada en la época por la invisiblización expresa y escrita tanto de las editoriales, como del Ministerio de Educación imponiendo la política pública.

Tabla 5. Distribución de contenidos generales a ser abordados en cada grado de la educación primaria y secundaria de acuerdo al Marco General de Ciencias.

GRADOS	CONTENIDOS GENERALES
I	Los niños a partir de su medio circundante social y fisco más inmediato Introducción a formas de vida de las generaciones presentes.

II	La vida en el lugar en que vivimos: el campo, el pueblo o la ciudad en la actualidad y en otras épocas. Comparación entre la vida urbana y la vida rural.
III	Formas de vida en la región donde vive el niño y en las otras regiones de Colombia.
IV	Los grandes procesos del desarrollo regional del país El proceso de la formación de la nación Colombiana.
V	Colombia en el siglo XX y sus relaciones con los demás países del mundo
VI	Origen y evolución de las civilizaciones en el viejo mundo y en América , hasta el Descubrimiento
VII	El mundo, América y Colombia desde el descubrimiento de América hasta finales del siglo XVIII
VIII	Colombia, América y el mundo desde el proceso de independencia de las naciones latinoamericanas hasta la primera Guerra Mundial. (Énfasis en el proceso de formación y desarrollo de la nación Colombiana).
IX	Colombia, América y el mundo en el siglo XX. Relaciones de Colombia con América y el resto del mundo y proyecciones hacia el futuro.
X	Reflexión sobre la realidad colombiana en las últimas décadas y el contexto Latinoamericano
XI	Reflexión sobre las Ciencias Sociales en las últimas décadas en Colombia y América Latina en el contexto universal.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Marco General de Ciencias Sociales (p. 17)

La propuesta curricular que se proponen para estos grados en torno al análisis del periodo colonial, hace hincapié en la importancia de abordar la organización del "estado colonial" como contenido que da cuenta del periodo en sí, deja en el imaginario del lector del texto escolar que solo existe una forma de organización para las comunidades negras.

3.2. El color de la sospecha

Lo "Negro" y lo "Blanco" como concepto en el contexto colombiano, remonta a discusiones sobre la raza y el color de piel; papel histórico que le ha sido encomendado en esa supuesta historia lineal contada desde la Colonia; la esclavitud, las jerarquías raciales, los derechos, y el territorio, han marcado viejas disputas que aún están latentes en el país; por un lado acude a la recurrencia de discursos que afirman que la sociedad colombiana no es racista, por el otro lado comienzan a mostrarse las desigualdades raciales imperantes cuyo modelo se instaló desde los discursos que narran lo acontecido en la Colonia.

Una característica que asocia a lo afro en Colombia en el texto escolar, son los datos y el comercio desde la demografía y la economía: uno, "Se ha calculado que, durante unos 300 años, entraron alrededor de doscientos mil esclavos a las colonias que hoy en día comprenden los países de Venezuela, Ecuador y Colombia" (Ibarra y Díaz, 2000, p.124) y dos, "Algunas

Cifras de la trata negrera. se estima que unos 300.000 africanos fueron transportados a América española entre 1550 y 1640. Los puertos de llegada eran los mismos que para el resto del tráfico comercial. Veracruz (27%), La Habana (7%), Buenos Aires (16%) y sobre todo Cartagena de Indias (50%)"(Ortiz y Rueda, 2007, p.64) “Los primeros esclavos africanos llegaron a lo que hoy es Colombia en 1501" (Moreno, 2007, p.148) esta afirmación por ejemplo, congela a Colombia en el siglo XVI negando la posibilidad del cambio. Una manera de decir que no permite leer a los negros insertados en la sociedad como colombianos. Eso es evidente en los textos escolares, cuando lo que se encuentra sobre los negros es más que nada un discurso colonialista que los ubica como esclavos en el lugar inferior de la pirámide social y humana. Lugar que parece no han dejado.

Así, la lucha del negro en Colombia para el texto escolar, no se encuentra más que representada por el concepto de cimarronismo; pero el texto no lo amplía, no lo explica, no lo sitúa más allá de dar por hecha su comprensión y preguntar para refrendar dicha significación: “¿Qué nombre recibían los negros que huían de sus amos?" (Ibarra y Díaz, 2000, p.128) la imagen que acompaña tal discurso representa a dos negros en la labor de extraer oro.

Para mostrar la participación del negro en Colombia como actor social se muestra el "Aspecto de una calle de Barranquilla durante la Colonia" (Acosta, Díaz, y Ramos, 2004, p.203) representada por la plaza de mercado; pareciera que ella en sí misma es el lugar donde se liberaban escenarios para socializar, es decir la plaza como el lugar de encuentro y de diálogo. De otro lado, los palenques en el texto (Rueda y Tanács, 2004, p.227) se asocian a una ubicación geográfica en un mapa de la actual Colombia, pero no se aclara la fuente, ni la temporalidad, no las trasformaciones que haya podido vivirse en el país en relación con estas diferencias raciales. Así, la tensión generada entre la producción de contenidos y la relación con la imagen es constante; no se deja claro el significado de lo negro y menos de lo

afrocolombiano, discurso, que al ser tan reciente su inmersión en la época se encuentra aún en un campo de fuerza que no ha favorecido su definición

Se explica que la descendencia es propia de los indígenas y de los negros; es decir, que existe una forma de ser Colombiano que tiene que ver con esos ancestros: "Colombianos descendientes de Indígenas y africanos" (Ibarra y Díaz, 2000, p.129). La imagen busca conectar ese pasado colonial con la contemporaneidad, dando un lugar a la diversidad étnica de Colombia; pese a esto, la mayoría de rostros pertenecen a indígenas y no a negros.

El texto escolar "Orígenes 4" en el apartado de mestizaje, explica cómo se dio este proceso: "Los españoles vinieron sin mujeres, tuvieron relaciones con las nativas. Así apareció una población de hijos, hijas de españoles e indias. Más adelante, con la llegada de los negros de África, los españoles tuvieron hijos con mujeres negras. A su vez, hombres negros se mezclaron con mujeres indígenas. A esta mezcla racial se le denominó mestizaje." (Díaz, 1997, p.183). Dentro de la conversión matemática "suma" que está en el texto, se encuentran: Blanco - India, Blanco - Negra, Negro - India. A partir de allí es que se establece el mestizaje para el texto.

Con relación a lo anterior, si bien el texto habla del Blanco en la representación como español y si el negro era catalogado como esclavo, para el lector en este caso, el estudiante, es evidente que cada persona que estuviera a su alrededor lo catalogaría o ubicaría en una condición social; el ejemplo se puede observar cuando en la misma unidad del texto escolar le realiza un ejercicio de preguntas: "Observa a tus compañeros y compañeras de clase y contesta las siguientes preguntas: 1. ¿Qué color de piel tienen ellos, ellas y tú? 2. ¿A qué crees se debe este hecho?" Estas preguntas pretenden ubicar a las personas que están alrededor del lector en el mestizaje, otorgando un sentido racial (indio, blanco, negro, zambo, mulato), si el mismo texto ha señalado al Blanco en una condición y al Negro en otra, es de preguntarse ¿qué reacción tendrá el lector si en su salón de clase está un negro? Es posible que se identifiquen

condiciones primeras de emergencia del racismo, a partir de la condición racial que pretende ubicar el texto; más aún cuando él mismo define la esclavitud de la siguiente manera: "Esclavitud: Es una forma de trabajo donde se le quita la libertad a unas personas para obligarlas a trabajar sin pagarles. Un esclavo no era considerado como ser humano" (Díaz,1997, p.179)

Lo dicho, se refirma en otra pregunta que le hace el texto al lector "Piensa: ¿De qué cosas podemos ser esclavos nosotros? (la moda, el consumismo, la pereza etc.). El texto pretende acercar al lector a la condición de significado de esclavo a partir de situaciones de la vida cotidiana, pero si el mismo lector ubica al negro y lo asocia como esclavo, este le permitirá identificarlo a partir de su forma de vestir, o de relacionarse en la ciudad o de ser señalado como perezoso. Si los textos escolares evidenciaban la esclavitud como una forma de trabajo y le otorga la condición del Negro como esclavo, el Blanco se haya entonces ubicado en una condición jerárquica superior. El texto reafirma al negro en una condición racial inferior, consecuencia de ello establece que el discurso racial está dentro de los textos escolares.

De otro lado discursos sociales como los que circulan por la prensa nacional divulgan el racismo y muestran lo ya afirmado, la dificultad de ver lo visible: el racismo imperante en el país hacia las comunidades negras: el Pastor Elías Murillo Martínez, director para esa época de Asuntos para las Comunidades Negras; al llegar al palacio de justicia, fue objeto de un comentario de una mujer: "esto cada vez se está pareciendo más a Ciudad Bolívar. Él no prestó atención al comentario, pero claro que se molestó, recuerda. Ni siquiera pensó en decir algo porque, sencillamente, no era el momento. Lo que sí le sorprendió fue que, incluso en una reunión de alto nivel como es el CONPES[17], se expresara -lo que la mayoría de los colombianos

[17] El Consejo Nacional de Política Económica y Social — CONPES — fue creado por la Ley 19 de 1958. Ésta es la máxima autoridad nacional de planeación y se desempeña como organismo asesor del Gobierno en todos los aspectos relacionados con el desarrollo económico y social del país. Para lograrlo, coordina y orienta a los organismos encargados de la dirección económica y social en el Gobierno, a través del estudio y aprobación de documentos sobre el desarrollo de políticas generales que son presentados en sesión. Departamento Nacional de Planeación, Colombia (internet), 2015 (citado el 9/09/2016). Disponible en: https://www.dnp.gov.co/CONPES/Paginas/conpes.aspx

niega: que no existe el racismo hacia la raza negra." (El TIEMPO, 1995, El sutil racismo de los colombianos.)

La publicación "El sutil racismo de los colombianos" realizada por el periódico el tiempo en 1995, enmarca situaciones generadas en la época, donde el color negro se asimilaba en una especie de sospecha: "No hay negro que, en algún periodo de su vida, no haya recibido alguno de los calificativos de los blancos: hijo del diablo, ladrón, sucio, morocho, el púrpura, bullicioso, resentido, negro chocolatoso o simplemente, NEGRO!". Vemos en lo anteriormente descrito como lo "Negro", es utilizado en expresiones cotidianas y enmarcan unas condiciones propias de la época; si bien por un lado el discurso circundante en el ámbito escolar, desde los textos escolares evidenciaban la condición del negro como esclavo, y las normas y las leyes[18] expresaban la reivindicación de los derechos de las comunidades negras, de otro lado, la sociedad en los micro-contextos generaba prácticas alrededor del significado de lo negro, a partir de la condición propia que se le había otorgado. La misma publicación da otro testimonio que ilustra lo dicho:

> Cesar Palacios, un arquitecto, tampoco entiende esa manía de las mujeres -especialmente- de cambiar de acera apenas ven que un afrocolombiano es el que va caminando tranquilamente detrás de ellas. O la de los policías que para la requisa seleccionan precisamente al negro entre un grupo de cinco hombres blancos. (El TIEMPO, 1995, El sutil racismo de los colombianos.)

La recurrencia del término "Blanco y Negro", como opuestos y jerárquicamente distintos se fue acentuando en la sociedad, intelectuales empezaron a generar debates alrededor del tema, algunos señalaron y afirmaron que la escuela como institución promulga la ideología de la superioridad racial:

> La escuela se constituye en una de las instituciones donde esta ideología de la superioridad racial se ha reproducido con gran potencia, pues, desde sus orígenes y a lo largo de casi dos siglos, en su interior se anclaron prácticas de saber sostenidas en la idea de la inferioridad moral e intelectual de los descendientes de africanos. El racismo entendido de este modo, transita como parte de los contenidos de la socialización primaria que acontece en la escuela para un amplio conjunto de la población infantil (Castillo, 2011, p.45)

De igual manera, la presencia del racismo es una tensión latente en los textos escolares; el análisis de las imágenes, representaba la recurrencia en superioridad racial, haciendo diferencias entre lo blanco y lo negro; eso hizo que se formaran condiciones de saber y prácticas entre la diferenciación de raza, especialmente en la población escolar; en otras palabras, la enseñanza de lo negro y lo afro no se encuentra mediada en el ámbito escolar y mucho menos de manera explícita en los textos escolares, no se ha objetivado, se encuentra aún en un campo de conceptualización de búsqueda de significado de tensión y lucha. Ya Beryle Banfiel para el año 1979 señalaba algunas razones del por qué el racismo estaba latente en los textos escolares.

> […] las ilustraciones de los libros refuerzan poderosamente los estereotipos raciales de los textos y desempeñan un papel considerable en la formación de las primeras imágenes que el niño tiene de otros pueblos. Actualmente, esos estereotipos se han internacionalizado. Entre ellos figuran el niño africano desnudo, con una ajorca en el tobillo; el 'indio' mexicano cubierto con un gran sombrero y reclinado junto a un nopal; el indio norteamericano semidesnudo, con un tocado de plumas y armado de arco y flechas; el culí chino; el rubio vaquero norteamericano". […] "Se trata, desde luego, de figuras caricaturescas que, como toda caricatura, tienen algo de verdadero y algo de falso. Pero el peligro radica en que la percepción del niño se polariza hacia ellas (Banfield 1979, p. 31)

La sospecha hacia la diferenciación entre el color, entre lo blanco y lo negro, se ha mantenido, la población escolar hace representaciones a partir de los gráficos que encontrados en los textos; la circulación de la información en los textos escolares no ha estado mediada por las transiciones que han experimentado los discursos en Colombia a partir de las coyunturas, disputas políticas y luchas que han favorecido ciertos cambios. Aquí cabe entonces la pregunta: ¿por qué los textos escolares no recogen dichas transiciones? ¿Quién determina que va o no en los textos escolares? ¿Quién se beneficia de esa contradicción?

Lo anterior, permite analizar el por qué siempre se ubica a la población negra en algunos sectores de Colombia; los mapas en los textos[19], los ubican casi siempre en regiones de clima caliente, primer código de diferenciación que no deja ver a la población en su diferencia, por el contrario referencia de nuevo la unidad y sus diferencias entre lo negro y lo blanco; nuevamente el color en su esencia, convirtiendo estos discursos en sospecha: la escuela a partir de los textos escolares y los discursos que circulaban en la sociedad, hicieron que se hablara así.

En el texto escolar "Horizontes Sociales 4", en la unidad de la Colonia se encuentra un apartado que presenta los derechos de la población colonial, sorprende ver a los negros esclavos, pues en los textos de manera recurrente se dice que los negros no tenían derechos, otra contradicción que es evidente, sin embargo se quiere resaltar que en la configuración de derechos se ubica al blanco ya no dentro de una escala jerárquica, si no reconociendo a cada actor en la colonia en un marco de derechos: "Los blancos (españoles) podrían ser sacerdotes y ocupar los altos cargos de la iglesia y del ejército. Los criollos Hijos de españoles nacidos en América, podrían desempeñarse como empleados medios del gobierno local y ser miembros

[19] Los textos escolares establecen una especie de determinismo geográfico cuando vinculan la existencia cultural e histórica de las poblaciones afrocolombianas con su pertenencia a ciertas regiones naturales, a cierto tipo de climas, a cierto tipo de regiones geográficas. Este determinismo lleva a reforzar estereotipos que se han producido a lo largo de nuestra historia social, y que llevan a atribuir a las personas ciertos rasgos en virtud de su origen geográfico, por ejemplo la idea que la gente de tierra fría es muy trabajadora, o que a la gente de tierra caliente le gusta el baile (Jojoa, 2008, p. 76).

del ejército. Los mulatos y los mestizos podrían ser miembros del ejército. Los negros esclavos tenían la garantía de que su amo no podía matarlos ni someterlos a ciertos castigos inhumanos" (Campos y Esguerra, 1999, p.215)

Lo anterior permite ver un esfuerzo del texto por articular lo negro dentro de un marco de derechos; pero en el mismo marco de la esclavitud se persiste en seguir mostrando un negro sometido, el texto no le dedica un apartado para dejarlo ver de otra forma. Esto permitió que la sospecha hacia la diferenciación entre el color, entre lo blanco y lo negro, estuviera latente en la época, de manera que la circulación de la información estuvo mediada por las transiciones a las que fueron sometidos los afros en Colombia; coyunturas y disputas políticas, dejaban que lo escrito en el texto, mostrara algún tipo de idea o representación de lo afro o lo negro en Colombia.

3.3. Servir o mujer antes que todo

Si bien son abundantes las imágenes de los textos escolares referenciando a la mujer en labores de servidumbre y al lado del hombre sirviendo, los discursos explícitos al lugar, función y educación de la mujer negra no aparecen, lo que sorprende para la época, en qué discursos variados ponen de relieve la igualdad de género otorgándole a la mujer negra un lugar en la sociedad, que hasta ese momento estaba en relación con la servidumbre. Los discursos de la época de estudio, ya no en lo educativo, para nuestro caso los textos escolares, dejan ver a una comunidad negra activa, adoptando conceptos como, la defensa del territorio, la etnicidad y la cultura, como símbolo de representación en la sociedad.

Algunos ejemplos de esos discursos que circulan, lo hacen desde fuerzas sociales, como el *Movimiento Social Afrocolombiano, Negro, Raizal y Palenquero*: "…la comunidad del pacífico considera que las mujeres se dedican como parte de la comunidad a la defensa de su territorio y de su identidad étnica y cultural. Y a su vez abren caminos para aumentar su acceso

a los espacios públicos de organización y toma de decisiones". (Wadgou, Arocha, Salgado & Ospina, 2012, p.198).

También y a partir de la constitución del 1991, organizaciones como la AMUAFROC[20] (Asociación de mujeres afrocolombianas), que para la década de los 90 y hasta el 2008 formó parte de la Consultiva Distrital de Bogotá de Comunidades Negras; libraron algunas tensiones que permitieron aportar a la edificación de lo negro y lo afro. Desde el ámbito académico se produjeron debates alrededor de la participación de la mujer en escenarios propios, buscando un lugar significativo en la política y en el establecimiento de leyes a favor de la comunidad negra, entre ellas la misma constitución del 91 y la ley 70 de 1993. Ahora es oportuno ver cómo se apropian y circulan términos característicos de la época en estas organizaciones.

Con la idea para el año 1990, de promover los derechos humanos de las comunidades negras, tomando como respaldo la constitución de la personería jurídica de AMUFROC, en Bogotá, se buscó "develar las complejidades de la realidad de la mujer afrocolombiana en torno al desenvolvimiento de esta mujer en la vida social del Distrito Capital (mujer y sociedad); sus oportunidades de formación, capacitación e investigación (mujer y educación), igual que su compromiso con la educación de sus hijos con énfasis en la identidad étnico-cultural (Mujer y etnoeducación – identidad cultural-) las condiciones de la mujer en el hogar y, además, como jefe del hogar (mujer y familia). (Wadgou, Arocha, Salgado & Ospina, 2012, p.199).

Si bien puede observarse cómo el discurso acerca de la "mujer afro" es reconocido: esa nueva denominación circula aprobada como la mejor; en textos o literatura de los mismos afros se encuentran posturas que reflexionan al uso de dicho término:

> Declararse "mujer Negra" es redimensionar un término que permite enfrentar el racismo, lo que no hace el término "afro" que se ha convertido en un eufemismo que

[20] Amuafroc formó parte de la Consultiva Distrital de Bogotá de Comunidades Negras desde su creación y hasta el año 2008, donde tuvo un papel positivo en sensibilizar hacia la participación de las mujeres en este espacio y dinamizar las definiciones de Bogotá sobre política pública y plan de acciones afirmativas para afrodescendientes. Recuperado de: https://amuafroc.wordpress.com/2010/08/

> hace creer a muchos que hemos avanzado grandes pasos porque ya no se nos llama negros sino afros, pero se nos sigue discriminando igual. Un buen número de la población colombiana ha asumido el término afro como lo políticamente correcto, un término que permite que no se sientan avergonzados de su racismo cuando lo pronuncian, por lo que no necesitan ponerlo en diminutivo como con el término negro o negra. Es decir, cambiar negro por afro no ha generado el respeto y el reconocimiento a los cuales consideramos tenemos derecho, se ha cambiado una palabra pero el imaginario, la sensibilidad o "espiritualidad" de este mundo moderno ha seguido intacta.(Lozano , 2010, p.24)

También el término étnico se problematiza:

> Esto nos está diciendo que la identidad étnica negra no es homogénea, aunque así lo hayan pretendido las organizaciones cuando se luchaba por la obtención de un reconocimiento legal y como también lo han pretendido un buen número de antropólogos y antropólogas que además de empeñarse en ver huellas de africanía por toda parte insisten en que las comunidades negras poseen los mismos patrones culturales en todo el país, construyendo a las comunidades negras como un ente homogéneo." (Lozano, 2010, p.25)

Se logra observar dos tensiones latentes; por un lado el uso del término negro y por el otro lado el uso del término afrocolombiano; otro tanto sucede con el término étnico, el cual no logra obrar en el sentido de otorgar desde su uso unas condiciones de reconocimiento e igualdad racial. Estos términos y sus tensiones se recogen en el capítulo I – Artículo II de la Ley 70 de 1993 "Comunidad negra, es el conjunto de familias de ascendencia sus propias tradiciones y costumbres dentro de la relación campo poblado, que revelan y conservan conciencia de identidad que las distinguen de otros grupos étnicos."

Las tensiones internas, permiten observar la gran dispersión de la comunidad negra en asumirse dentro de un estado como unidad, lo que de entrada se muestra disuelto. Esto permite situar a la mujer negra en dichas tensiones: ¿negra o afrocolombiana? ¿Perteneciente a una etnia general? ¿Sierva, esclava y reproductora de negros?

> durante la época de la esclavitud, la mujer negra era reproductora de esclavos que se constituían en un capital para el amo; ahora, en el capitalismo, permanece su imagen de reproductora cuando en realidad su promedio de hijos ha bajado considerablemente. Las políticas de control natal y la pobreza, han logrado domesticar el útero de las mujeres negras. En realidad las mujeres negras nunca han decidido cuantos hijos tener, son otros los que han tomado las decisiones sobre su cuerpo: el amo, el marido, el Estado, la iglesia. Una mujer de estrato 5 que tiene cuatro o cinco hijos es considerada muy guapa, es decir, muy valiente; una mujer negra de estrato 0, 1 o 2, con el mismo número de hijos es calificada como muy bruta (Lozano, 2010, p.28)

Lo anterior permite conocer ciertos discursos alrededor de la condición de servir de la mujer negra, como enunciado que permite ver las fisuras y la intención de la época a pesar de la promulgación de leyes que hablan de la igualdad racial y de género. En tal sentido los textos son la evidencia de que no basta con una ley para que las practicas discursivas cambien. Y no por existir ciertos discursos las condiciones de la población para este caso los negros van a cambiar rápidamente. Los cambios se producen en unas condiciones de posibilidad particular que requieren de la participación de múltiples fuerzas para ser producidos.

La expresión de la servidumbre femenina en la actualidad se pone en evidencia a partir de investigaciones actuales:

> Toqué varias puertas en el sector laboral, fábricas, almacenes, supermercados…pero solo encontré empleo en el servicio doméstico" Aunque en ninguna de esas casas me

> dijeron de forma directa que ese lugar me pertenecía por ser negra, la sociedad me lo recordó todo el tiempo desde mi historia como hija de una mujer negra, que tuvo que trabajar también en este oficio y que aunque hacía su mayor esfuerzo en darnos estudio y evitar que se repitiera la historia con sus hijas, de igual manera como con ella se repitió la historia de su madre; ella no pudo evitarlo del todo, pues el hecho de no encontrar otras alternativas laborales me lo recordaba, en almacenes, fábricas y supermercados me rechazaron por no tener la "buena presencia" que exigían o por vivir en el Distrito de Aguablanca. (Hurtado y Muñoz, 2014, p.45)
>
> Una vez trabajé en un apartamento contratada para hacer acompañamiento de tareas a un niño, pero mis tareas se prolongaban al servicio doméstico porque además de ayudar con las tareas del niño debía hacer todos los oficios, encima de eso me tocó dejar el empleo botado sin ni siquiera ir a cobrar el último mes porque el tío del niño estuvo a punto de abusar sexualmente de mí. Así que me tocó salir corriendo en cuanto pude soltarme del tipo y no volver nunca más por allá[21] .

La condición de servidumbre se ve en el juego de la sociedad, en decir y anteponer que la condición de ser empleada del servicio, no es una condición a la cual pertenezca la comunidad negra; pero, la misma sociedad acredita esa función, es explícito el juego entre lo decible y lo no decible.

3.4. Negro es solo negro, no afrocolombiano

Las tensiones internas, tanto de los textos como de los discursos circundantes han permitido observar, como se ubica lo negro como sujeto y como objeto, esto permitió ver cómo se han asumido dentro del estado, en tanto que si bien después de la constitución política se han dado las condiciones jurídicas para que tengan un campo de acción más activo, los

[21] II Congreso de Estudios Poscoloniales III Jornadas de Feminismo Poscolonial Genealogías críticas de la Colonialidad 9 al 11 de diciembre de 2014 / Biblioteca Nacional de Buenos Aires Mesa Temática: Epistemologías Disidentes Género y Color

documentos y los discursos no los dejan ver de esa forma, las tensiones han configurado tres conceptos que no son claros para la época de estudio, por un lado lo afro, por el otro lo afrocolombiano y otro que emerge como étnico, tres términos que evidencian el campo de tensión para la comunidad negra; los cuales no logran tener un sentido de identificación por parte de los textos escolares, ni en la política. La comunidad negra por su parte, no comparte lo promulgado en la ley 70 de 1993, que expresa que la "Comunidad negra, es el conjunto de familias de ascendencia afrocolombiana que poseen una cultura propia, comparten una historia y tienen sus propias tradiciones y costumbres dentro de la relación campo poblado, que revelan y conservan conciencia de identidad que las distinguen de otros grupos étnicos." Se reconoce entonces una tensión entre lo que se entiende como étnicos y afrocolombianos, en relación a lo promulgado por la ley 70, pues lo que ellos consideraban para ser reconocidos, era que los leyeran desde su dispersión; como forma de ver al sujeto negro en la sociedad y no como unidad, (Afrocolombiano).

El concepto afrocolombiano no circula en los textos escolares a pesar de que la política educativa y social lo haya acuñado, así como la población mediante expresiones cotidianas que enmarcaron unas condiciones propias. Este discurso permitió preguntarse por lo étnico, discurso que emerge de manera recurrente después de la constitución política del 91[22] y se convierte en factor fundamental en las luchas por la educación y defensa del territorio; por ello hablar de: Etnoeducación y de la Cátedra de estudios afrocolombianos CEA, pone en evidencia que si bien configuraron formas de comprender y revindicar al afro-colombiano, también convivieron con prácticas educativas que ya habían establecido al negro como "esclavo", y esto se constató en los textos escolares.

[22] ARTICULO TRANSITORIO 55 Dentro de los dos años siguientes a la entrada en vigencia de la presente Constitución, el Congreso expedirá, previo estudio por parte de una comisión especial que el gobierno expedirá para tal efecto, una ley que les reconozca a las Comunidades Negras que han venido ocupando tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la cuenca del Pacífico, de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción, el derecho a la propiedad colectiva sobre las áreas que habrá de demarcar la misma ley. (Constitución 1991)

Otro tipo de enunciación de lo afrocolombiano fue el de los jóvenes afro que inician un proceso desde el 2003 hasta el 8 de abril de 2008; allí se resalta la intención de esta comunidad por formular procesos de participación distinta a las tradicionales: *red nacional de jóvenes, organizaciones, estudiantes y profesionales afrocolombianos* que tuvo reunión en la ciudad de Cali el 12 de abril de 2008, dentro de las concertaciones que tuvo participación de jóvenes de Bogotá, Medellín, Putumayo, Cali y Buenaventura, se resaltan las siguientes: "En primer lugar, que "como jóvenes estamos cansados de replicar los mismos modelos de luchas que han tenido las organizaciones y grupos afrodescendientes, y que se quedan en esencialismos sin replicar en acciones claras y concretas. Que la red debe de tener una directriz apostándole al relevo generacional desde la transversalidad de todo su proceso." (Red nacional de jóvenes afrocolombianos "la nueva escuela afrocolombiana**,** 2008) Lo anterior, permite observar procesos internos de organización y el interés de realizar nuevas prácticas; sin embargo, la hegemonía latente de sectores de comunidades afro en Colombia, no evidencian que estos procesos hayan trascendido.

Dicha tensión al interior de las comunidades comunidad negras, por hacer posible la reivindicación de afrocolombianos a partir de una condición étnica. Este término no entra como discurso en el texto escolar, se le ve en documentos y se le otorga un significado al mismo. Se le observa al concepto Negro como objeto que ha ganado hegemonía como término y se le ve circular en todos los documentos de la política social especialmente.

Este capítulo concedió dialogar entre el texto escolar y los discursos circundantes de la época, para entender el lugar en el que circulaba el negro; el análisis lo muestra como un actor activo e importante que hizo presencia en la educación y la sociedad, igualmente permite evidenciar las prácticas y costumbres que se establecieron como una "historia" lineal del afro y/o negro en Colombia.

Lo encontrado en la investigación, faculta afirmar que los textos escolares son anquilosados en viejas perspectivas, los cuales requieren de toda la atención frente al discurso que promulgan, pues es evidente que de alguna manera dejan ver al negro desde una figura esclavista y condicionada a imaginarios colectivos que estructuraron formas de ser y ver a este sujeto en la época.

CONSIDERACIONES FINALES

El juego de discursos que se pudieron observar a lo largo de la investigación, particularmente de la época de estudio, permitió observar entre otras cosas, como las formas de ver al "negro" en los textos escolares no contemplaban lo establecido, como tampoco los conceptos de multietnicidad y pluriculturalismo por la constitución política de 1991, y las articuladas a ella, como son la ley 70 de 1993 o la instauración de la cátedra de estudios afrocolombianos. Por el contrario lo que se observa es el establecimiento de un discurso suspendido en el tiempo desde el lugar que ocuparo(n) lo(s) negro(s) en esa historia lineal contada de Colombia, precisamente en el periodo Colonial.

En este sentido, al analizar tanto las imágenes, como los escritos encontrados en los textos escolares evidenció que la estructura organizacional o social que se mencionaba, instalaba aún en la actualidad una idea del negro de la Colonia. Ello en un tipo de publicación que se supone actualiza los conocimientos de modo permanente.

Lo anterior permitió evidenciar la contradicción entre las editoriales, las políticas educativas y la política constitucional, pues al parecer las relaciones existentes no atienden dicha producción discursiva de los textos escolares que enmarquen un lenguaje asociado a la coyuntura político - social de la época; es decir el texto escolar perduró, por lo menos hasta el 2008 de esta forma y no de otra, mostrándose (el texto), con una vigencia que estaba en

contravía de los discursos que se expresaban y que eran de reconocimiento formal. Nuevamente la multietnicidad y la pluriculturalidad, sumado a eso circulaba dentro de la política como cimientos a lo que querían llamar como conformación de la "identidad colombiana".

De ahí que en los textos escolares de cuarto y séptimo de Ciencias Sociales se produzca un efecto de "manto invisible" que diera lugar a discursos racistas, que circulaban tanto en el texto como fuera de él. La constitución quería otorgarle un papel activo al negro en la sociedad, mientras tanto, el texto escolar pretendía dentro de sus contenidos curriculares abordar las dimensiones históricas, pero no evidenciaba las culturales, sociales, políticas y económicas de las poblaciones negras, lo cual permitió que se proyectará una forma de ver el lugar de lo(s negro(s) y asociarla como parte constitutiva de esa idea de "identidad colombiana", esto permitió que la comunidad negra tomara la negación que le están otorgando como arma sistemática para ganar derechos a partir de la condición histórica que ha generado los textos y la sociedad.

En consecuencia, es recurrente que los contenidos del texto escolar, pretendan dar explicaciones históricas que se desarrollan a partir del periodo colonial, dejando de lado el papel activo del negro en la sociedad colombiana, como dejar de lado a África como un continente que no solo traía esclavos, también como referente geográfico e histórico de las aspectos culturales y sociales que pudieron poner a conversar con las encontradas en Colombia a su llegada. De este modo el texto escolar estereotipa a lo(s) negro(s) por lo que se ve asociado a las explicaciones superficiales acerca de la esclavitud, haciendo posible el interrogarse el porqué del desinterés de las editoriales frente a esas otras formas de situar al negro como parte de la cultura y de la sociedad.

De tal forma, el discurso de lo Negro y lo Blanco, favoreció la reproducción de discursos racistas y de discriminación racial, asociados a la pobreza que reforzaba la relación

jerárquica racial que enunciaba el texto. Mientras esto aconteció en los textos escolares la política estatal pretendía asociar e integrar al negro a un modelo "identitario" con el termino Afrocolombiano, sin embargo, lo que mostraron los textos y la política es que este discurso no está culturalmente asociado por reconocer al negro de otra manera en Colombia.

Si bien lo promulgado en el texto escolar no reconocía al negro como actor importante en la historia de Colombia, si se observa la intensión forzada del mismo por darle un lugar de "identidad", pero lo limita a su descendencia, no al aporte social y cultural; es decir, que "existe una forma de ser Colombiano que son descendientes de Indígenas y africanos"(Ibarra y Díaz, 2000, p.128). El texto pretende buscar conectar el pasado colonial con la contemporaneidad, dando un lugar al negro solo desde la descendencia.

Otra característica que asocia a lo negro en Colombia en el texto escolar, son los datos como se ve a continuación: "Se ha calculado que, durante unos 300 años, entraron alrededor de doscientos mil esclavos a las colonias que hoy en día comprenden los países de Venezuela, Ecuador y Colombia" (Ibarra y Díaz, 2000, p.121). , "Los primeros esclavos africanos llegaron a lo que hoy es Colombia en 1501" (Moreno, 2007, p.148) "Algunas Cifras de la trata negrera estiman que unos 300.000 africanos fueron transportados a América española entre 1550 y 1640. Los puertos de llegada eran los mismos que para el resto del tráfico comercial. Veracruz (27%), La Habana (7%), Buenos Aires (16%) y sobre todo Cartagena de Indias (50%)"(Moreno, 2007, p.148); se traen estos datos a fin de evidenciar nuevamente como la ausencia de la historia del afro y/o negro se limita a los datos en el texto escolar.

El concepto de afrocolombianidad, dicho anteriormente no aparece en los textos escolares, sin embargo a partir de la constitución del 1991, en los discursos circundantes a la época de estudio se convirtió en una forma de nombrar una población negra y/o afro en Colombia; es decir se puede catalogar como una especie de invención de la sociedad. Para la misma comunidad negra no es claro tal concepto, se dice esto en virtud a la amplia dispersión

que se encontraba en Colombia para esta época y que se ilustró con datos del DANE en el censo 2005 (Ver capítulo 3), la comunidad negra no quería que se le viera como unidad sino más bien como una comunidad dispersa que tiene formas de expresión cultural distinta, la tensión alrededor de este discurso hizo que se afectaran varios sectores entre algunos los que se sienten que son una población fenotípicamente africana, esto permite otro campo de análisis, pero sin duda alguna se puede decir, que afectó significativamente las forma de constituir la sociedad colombiana para la época. Es interesante ver como este discurso logro posicionarse y circular por el campo de la política, el sector académico y el legislativo para lograr reconocimiento y reproducción en la sociedad.

Lo expresado en esta investigación permitió decir que en el texto escolar, la educación y la política pretendieron para la época de estudio naturalizar el sujeto Negro en función de su papel en la sociedad, a fin de establecer reglas de enunciación para producir y visibilizar alguna "verdad", sin embargo lo socavado en el texto escolar permitió observar los relatos que se encontraban ocultos dando lugar al campo de saber y poder donde las verdades fueron expuestas a fin de abrir nuevas condiciones de posibilidad para el campo académico e investigativo.

A continuación, se realiza otras consideraciones con el propósito de profundizar en posteriores investigaciones:

- El rastreo antes de los años 90, muestra compendios de Colombia que hablan de la política y acontecimientos o hechos sociales que se configuraron en la república, en ninguna unidad del texto se referencia a lo afro o lo afrocolombiano.
- Se puedo observar una fuerza política y social que no ve pertinente la existencia del negro como actor representativo en Colombia. Las editoriales antes de 1991, no muestran al negro en la historia de Colombia diferente a su consideración como esclavo. sin embargo los textos después de este año, hablan de él en las mismas condiciones.

- Existe un discurso en el texto escolar constituido alrededor del imaginario colectivo hacia el negro; es decir que lo que enuncia el texto permitió la comparación y la asociación a conceptos como el racismo y la diferenciación racial.
- La constitución política de 1991, fue un instrumento de lucha de los afrodescendientes para reivindicar sus derechos. En varias ocasiones fue legitimada a partir de su victimización e invisibilización.
- De otro lado, lo que se enseña sobre lo "negro" en la escuela ha configurado en la comunidad afro-descendiente un arma de combate y ha identificado las luchas que puede hacer, frente a la condición que le ha otorgado estos modelos de aprendizaje, incluso desde antes de la constitución de 1991.

BIBLIOGRAFÍA.

Leyes y decretos.

Colombia (1997), Constitución Política, Bogotá, Legis.

Colombia, Congreso Nacional de la República (1987, 21 de Abril), "Ley número 24 de 1987 del 21 de abril de 1987, por el cual se establecen normas para la adopción de textos escolares y se dictan otras disposiciones para su evaluación". Bogotá.

Colombia, Congreso Nacional de la República (1993, 31 agosto), "Ley 70 del 27 de agosto de 1993, por el cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la constitución política". Bogotá.

Colombia, Congreso Nacional de la República (1994, 8 de febrero), "Ley 115 del 8 de febrero de 1994, por la cual se expide la Ley general de educación". Bogotá.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (1984, 24 de abril), "Decreto número 1002 del 24 de abril de 1984, por el cual se establece el plan de estudios para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana". Bogotá.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (1998, 18 de junio), "Decreto 112 del 18 de junio de 1998, por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones". Bogotá.

Documentos Curriculares.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (1989). "Marco General Ciencias Sociales". Bogotá D.C.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (1989). "Marco General Ciencias Sociales.

Propuesta de Programa Curricular séptimo grado de Educación Básica Secundaria". Bogotá D.C.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2001). "Cátedra de estudios Afrocolombianos. Lineamientos Curriculares". Bogotá D.C.

Colombia. Ministerio de educación Nacional (2002). "Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales". Bogotá D.C.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2004). "Estándares Básicos de competencias Ciencias Sociales". Colombia.

Textos escolares.

Acosta, W.; Díaz, G. y Ramos, C. (2004), *Relaciones 4*, Bogotá: Libros & Libros.

Borja, J. (1995), *Procesos Sociales 7*, Santafe de Bogotá: Santillana.

Burgos, E. y Navarro, A. (1994), *Sociedad Activa 7*. Santafé de Bogotá: Educar editores S.A.

Campos, J. y Esguerra, C. (1999), *Horizontes Sociales 4*, Santa Fe de Bogotá: Prentice Hall.

Díaz, G. (1997), *Orígenes 4*, Santa Fe de Bogotá: Libros & Libros.

Díaz, R. y Vargas, E. (2001), *Espacios 7*, Bogotá: Norma S.A.

Gallego, G. y Zarama, R. (1997), *Legado 7*, Santafe de Bogotá: Voluntad S.A.

Garavito, C. (1991), *Pobladores 4*, Santafé de Bogotá: Voluntad S.A.

Ibarra, A. y Díaz, R. (2000), *Milenio 4*, Bogotá: Norma S.A.

Maldonado, C.; Prieto, F. y Cristancho, H. (2010), *Hipertexto 7*, Bogotá: Santillana.

Mejía, W. (1996), *Civilización 4*, Santa Fe de Bogotá: Norma S.A.

Moreno, M. (2007), *Nuevas Ciencias Sociales 4*, Bogotá: Educar Editores S.A.

Narváez, B. *et al*. . (2009). Viajeros 4. Bogotá: Norma S.A

Neira, A. y Rodríguez, M. (2006), *Amigos de las Ciencias Sociales 4*, Bogotá: Santillana.

Ortiz, J. y Rueda, W. (2007), *Ciencias Sociales 7*, Bogotá: Santillana.

Ortiz, M. y Granada, G. (2009), *Ejes Sociales 7*, Bogotá: Educar Editores.

Rueda, W. y Tanács, E. (2004), *Contextos Sociales 7*, Bogotá: Santillana.

Sánchez, F.; Gordillo, A. y Vargas, L. (2009), *Viajeros 7*, Bogotá: Norma.

Sarmiento, H. (2008), *Vivencias 4*, Bogotá: Voluntad.

Vélez, J. *et al.* (1994), *Mundo Medieval 7*, Santafe de Bogotá: Libros & Libros.

Bibliografía Secundaria.

Alarcón, L. y Conde, J. (2003), "Manuales escolares, ciudadanía e identidad nacional en el caribe colombiano. Análisis Heurístico, Bibliográfico y estudio histórico, educativo y Pedagógico, 1832-1898", en *red patre manes*, [En linea], disponible en:http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/UniversidaddelAtl%E1ntico. pdf, recuperado: 7 de Mayo de 2013.

Almario, O., & et-al. (2007). Aproximaciones a los estudios de razas y racismos en Colombia. Revista de estudios sociales. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de los Andes., 184-193.

Álvarez Gallego, A. (2001). "Del Estado Docente a la Sociedad Educadora: ¿un cambio de época?". Recuperado el 24 de 06 de 2012, de Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos, O.E.I.: http://www.rieoei.org/rie26a02.htm, Mayo-Agosto.

Álvarez Gallego, A. (2013). "Las Ciencias Sociales en Colombia: Genealogías Pedagógicas". Recuperado el 18 de 09 de 2016, de Alcaldía mayor de Bogotá. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico: http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_333.pdf.

Amuafroc (2008) Consultiva Distrital de Bogotá de Comunidades Negras. Recuperado el 24 de 06 de 2012, de https://amuafroc.wordpress.com/2010/08/

Almeida, G. y Ramírez, T. (2011), "El Afrocolombiano en los textos escolares colombianos. Análisis de ilustraciones en tres textos de Ciencias Sociales de Básica Primaria", en *Actualidades pedagógicas*, núm. 57, pp. 213-234.

Álvarez, A. (2001), "La geografía de Colombia a través de los textos escolares. La década del treinta: dos estudios de caso", en Ossenbach, G. y Somoza, M. (comps.), *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*, Madrid, UNED, pp. 193- 208.

Álzate, M.; Gómez, M. y Romero, F. (1999), *Textos escolares y Representaciones Sociales de familia. Definiciones, dimensiones y campo de investigación*, Tomo I, Universidad Tecnológica de Pereira.

Carbone, G. (2003), *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*, Buenos Aires, Fondo de Cultura económica.

Carbone, G. (2001b), "Las ciencias sociales en los textos escolares", en Carbone, G. (Dir.), *El libro de texto en la escuela*. *Textos y lecturas*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, pp. 111-154.

Cardona, P. (2007), *La Nación de papel. Textos escolares, lecturas y política. Estados Unidos de Colombia, 1870-1876*, Medellín, EAFIT.

Castillo, E. (2011), "La letra con Raza entra. Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana", en *Revista Pedagogía y saberes*, núm. 34, pp. 61-73.

Castro-Gómez, S. (2005), *La postcolonialidad explicada a los niños*, Popayán, Ediciones de la Universidad del Cauca/Universidad Javeriana.

Castillo, E. y Rojas, A. (2005), Educar a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia, Popayán, Universidad del Cauca.

Castro, G. (2000), "Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro", en: E. Lander, ed., La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, Buenos Aires, Clacso-Unesco, pp. 145-161. _, 2006,

_____ "Seminario La decolonialidad del ser", en el marco de la Maestría en Educación de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, archivo de audio.

Castro, O. (2001), "Las cívicas y los textos de educación para la democracia. Dos modalidades de formación del ciudadano en Colombia durante el siglo XX", en Ossenbach, g. y Somoza, M., *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*, Madrid, UNED, pp. 143-154.

Castro, Las cívicas y los textos de educación para la democracia. dos modalidades de formación del ciudadano en Colombia durante el siglo XX, 2009, p.195

Colmenares, G. (1991), "La batalla de los manuales en Colombia" en Riekenberg, M. *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*, Buenos Aires, Alianza Editorial/FLACSO/Georg Eckert Instituts, pp. 122-134

Choppin, A. (2001), "Pasado y presente de los manuales escolares", en *Revista Educación y Pedagogí* Cruder, Gabriela. (2008). La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto. Buenos Aires: La Crujia-Stella.*a*, vol. XIII, núm. 29-30, pp. 209-229.

Cruder, Gabriela. (2008). La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto. Buenos Aires: La Crujia-Stella.

Deleuze, G. (1987). Foucault. Buenos Aires: Paidós S.A.

Díaz, R. (2012), "El lugar y el no lugar de África en los textos escolares en Colombia" en Machado, M. y Romero, M. (edits), *Diáspora Africana: Retos para la cimentación de su patrimonio*, Amsterdam, Cali, National Institute for the Study of Dutch Slavery and its Legacy (NINSEE), Universidad del Valle, pp. 387-397.

_____ (2009, 19-24 de julio), "Ausencia y presencia de África en los textos escolares en Colombia", Simposio *La Diáspora africana: retos para la cimentación de su patrimonio*. México D.F, 53° Congreso Internacional de Americanistas, Universidad Iberoamericana.

Enao Castrillón, A. (2007). La cátedra de estudios Afrocolombianos: un espacio para reflexionar sobre la pluriversidad en los modos de vivirla afrocolombianidad. Educación y Pedagogía, Vol. XIX (No. 48), págs. 83-96. Mayo-Agosto.

Escolano, B. (2001), "El libro escolar como espacio de memoria", en Ossenbach G. y Somoza, M. (comp.), *los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid, UNED ediciones, pp. 35-46.

_____ (1997/1998). (Dir). *Historia Ilustrada del libro escolar en España*. Vol 2, Madrid, FGSR.

EL TIEMPO "el sutil racismo de los colombianos" recuperado el 16/03/2012 disponible en: http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-308461

Foucault, M. (1979). Nietzsche, la genealogía, la historia. Recuperado el 10 de Abril de 2016, de http://www.librosgratisweb.com/pdf/foucault-michael/nietzsche-la- genealogia-y-la-historia.pdf

Foucault, M. (1979). Microfísica del poder. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.

Foucault, M. (1982). Las Palabras y Las Cosas. Bogotá: Siglo XXI.

Foucault, Michel (1996). La verdad y las formas jurídicas. Barcelona: Gedisa

Foucault, M. (1984). La Arqueología del Saber. México: Siglo XXI de Colombia.

Foucault, M. (1992). Genealogía del racismo. Buenos Aires: Altamira.

Foucault, M. (1990). Tecnologías del yo y otros textos afines. Barcelona: Ediciones Paidós Iberica.

Foucault, M. (2003). Historia de la sexualidad. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores

Argentina.

Foucault, M. (2004). El orden del discurso. Buenos Aires: Tusquets.

Foucault, M. (2006). Vigilar y castigar. Bogotá: Círculo de Lectores.

Foucault, M., & Morey, M. (2001). Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones. Madrid, España: Alianza.

FUNSAREP. (2005-2007). "Mujer que tu presencia se haga visible, que tu palabra se escuche". Plan de acción para dinamizar la participación ciudadana y política de las mujeres populares. Cartagena, Bolivar, Colombia: FUNSAREP.

FUNSAREP. (2007a). "Lo que Nosotras Queremos". Agenda Ciudadanan de Mujeres Populares de las Comunas 2 y 3. Cartagena, Bolivar, Colombia: Intermón Oxfam; FUNSAREP.

FUNSAREP. (2008c). Mujeres Populares: Presencia y Palabra. Caratgena, Bolivar, Colmbia: FUNSAREP.

Funes, A. (2010), "La enseñanza de la historia y las finalidades identitarias", en *Revista enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 9, pp. 87-96.

González O. (2 de abril 1995). El sutil racismo de los colombianos. El Tiempo. Recuperado de: http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-308461

Gómez, M. (2001), "La revolución Francesa en los manuales escolares colombianos de ciencias sociales e historia: estructura temática y contexto educativo". en *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XIII, núm. 29-30, pp. 145-167.

González, M. (2006). "Conciencia Histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto", en *Revista Enseñanza de las ciencias sociales*, núm. 5, pp. 21-30.

Granada, Sebastián. (2003). *Textos escolares e interculturalidad en Ecuador* [en línea], Quito: Universidad Andina Simón Bolivar/Ediciones Abya-Yala, disponible en

http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/229, recuperado: 17 de Octubre de 2013.

Herrera, M.; Pinilla, A. y Suaza, L. (2003a), *La identidad Nacional en los textos escolares de ciencias sociales 1900-1950*. Bogotá, Antropos.

Herrera, M.; Pinilla, A. y Suaza, L. (2003b), "La construcción de la nación colombiana en los textos escolares de ciencias Sociales de la primera mitad del siglo XX", en: *XII Congreso de Historia de Colombia*, Popayán.

Johnsen, E. (1996), *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Madrid, Pomares.

Jimenéz O. (2004), Historia y Memoria. La Etnoeducación de los Afrocolombianos. Educación y Pedagogía Vol XVI. No. 39, 90.

Lozano B. (2010, 22 de mayo) Mujeres negras (sirvientas, putas, matronas): una aproximación a la mujer negra de Colombia. Revista de Estudios Latinoamericanos Recuperado de: http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna/article/view/3720/3569

Lassig, S. (2008), "¿Textos escolares de historia como medio de reconciliación? Algunas observaciones sobre textos bilaterales e "historias comunes"", [en línea] en *Seminario Internacional Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales*. Santiago de Chile: Ministerio de educación, pp. 11-23, disponible en: http://historia1imagen.files.wordpress.com/2010/03/libro_historia_web.pdf, recuperado: 24 de mayo de 2013.

Mena, M. (2006), "La historia de las personas afrocolombianas a partir de las ilustraciones contenidas en los textos de Ciencias Sociales para la educación Básica", en *Revista Enunciación*, vol 11, núm 1, pp. 46-58.

_____ (2009a), "La ilustración de las personas afrocolombianas en los textos escolares para enseñar historia", en *Historia Caribe,* núm. 15, pp. 105 122.

_____ (2009b). “La ilustración de África, los africanos y las africanas en los textos escolares de Ciencias Sociales. rasgos para el caso colombiano”, en: *Seminario Internacional Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales*. Santiago de Chile: Ministerio de educación, pp. 11-23, disponible en: http://historia1imagen.files.wordpress.com/2010/03/libro_historia_web.pdf, recuperado: 24 de mayo de 2013.

Mosquera, J. d. (1991). Racismo y discriminación en Colombia. En M. d. Casas, & et- al, Colombia multiétnica y pluricultural (págs. 361-382). Bogotá: ESAP.

Mosquera, J. (1999), “Etnoeducacion Afrocolombiana vs. Etnocentrismo Hispanoamericano” en La etnoeducación afrocolombiana: Guía para docentes, líderes y comunidades educativas. Bogotá: Biblioteca virtual Luis Angel Arango, disponible en: http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/etnoeduc/etno1.htm, recuperado el 19 de noviembre 2016

Moreno, C y Muñoz O De la Esclavitud a la Servidumbre: Mujeres negras, Dominación patriarcal y Empleo doméstico en CaliRecuperado de http://www.idaes.edu.ar/pdf_papeles/DE%20LA%20ESCLAVITUD%20A%20LA%20SERVIDUMBRE.%20Cristina%20Moreno%20y%20Ofir%20%20Munoz.pdf

Moya, C. (2008), “Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar”, en *cuadernos de lingüística Hispánica* , núm. 11, pp. 133-152.

Noguera, C. (2001), "Los manuales de higiene en Colombia: instrucciones para civilizar el pueblo", en Ossenbach, G. y Somoza, M (Comp.). *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*, Madrid, UNED, pp. 179-192.

Ossenbach, G. y Somoza, M. (2001), (edits.). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, UNED.

Restrepo, E. y Rojas, A. (2012), "Políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia" en *Curriculo sem fronteiras,* vol 12, núm. 1, pp. 157-173.

Red nacional de jóvenes afrocolombianos (2008) "la nueva escuela afrocolombiana" Recuperado de: http://redjoven-afrocolombia.blogspot.com.co/

Romero, N. (2012), "Nuevos usos del texto escolar en la escuela primaria", en Finocchio S. y Nancy, R. (Comps), *Saberes y prácticas escolares*. Rosario, FLACSO Argentina/Homo Sapiens Ediciones, pp. 117-152.

Santiago, J. (2005, Enero-Junio), "El libro de texto y la enseñanza de la historia", en *Revista presente y pasado*. Año X, vol. 10, núm. 19, pp. 170-184

Selander, S. (1990), "Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa", en *Revista de Educación*, núm. 293, pp. 345-356.

Sentencia de tutela T564 (2008). Recuperado de http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2008/T-564-08.htm

Soler, S. (2009), "La escuela y sus discursos. Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación", en *Sociedad y discurso*, vol.15, pp. 107-124.

Velázquez, R. (1995), "Ideología política de los textos escolares de Historia Patria", en Guerrero, J. (comp.), *Etnias, educación y archivos en la Historia de Colombia*. Tunja, UPTC/Archivo General de la Nación/Asociación Colombiana de Historiadores, pp. 109-117.

Wade, P. (1997). *Gente negra, nación mestiza. Dinámicas de las identidades raciales en Colombia*. Bogotá, Uniandes/Universidad de Antioquia/Siglo del hombre editores

ANEXOS

Anexo 1. Ficha de rastreo de documentos

<table>
<tr><td colspan="4">TIPO DE DOCUMENTO
Periódico – Revista – Enciclopedia- Libro – Diccionario - Volante – Texto escolar – Cartilla – Manuscrito – Testimonio oral – Cuaderno Escolar – Literatura – Música – Fotos - otros...</td><td>N° de Ficha</td></tr>
<tr><td colspan="5">DATOS BIBLIOGRÁFICOS:
Con las especificaciones técnicas escogidas. Tener en cuenta las diferencias según el tipo de documento</td></tr>
<tr><td colspan="5">LOCALIZACIÓN DEL DOCUMENTO: Lugar de procedencia: Archivo, biblioteca, institución, persona... Referencia para llegar a él.</td></tr>
<tr><td colspan="5">TEMAS: Según la identificación de los mismos que se haya hecho en la fase de prelectura de documentos</td></tr>
<tr><td rowspan="2">CONTENIDO

“Entre comillas se transcribe el párrafo que se considere pertinente” (pg.....)</td><td colspan="4">PALABRAS FRASES O PROPOSICIONES QUE INSINÚAN ENUNCIADOS O FUERZAS</td></tr>
<tr><td>Espacio discursivo nuclear (correlativo)
Lo decible que constituye sujetos, instituciones, conceptos, objetos.</td><td>Espacio discursivo asociado (colateral)
Lo decible que constituye sujetos, instituciones, conceptos, objetos.</td><td>Espacio no discursivo (complementario)
Hechos, políticos, sociales, culturales, personajes, títulos de publicaciones, nombres de entidades</td><td>FUERZAS:
Relaciones, tensiones explícitas o implícitas que se evidencian en acciones propuestas para intervenir, modificar, afectar algo; o resistirse, como aquello que provoca la acción de modificar un estado de cosas.</td></tr>
<tr><td colspan="5">COMENTARIOS

Este apartado es clave porque acá se van escribiendo ideas que servirán para hilvanar después el texto final.

Se puede comentar, si es necesario:
- el contenido del párrafo en el conjunto de la obra
- si se quiere decir algo sobre las palabras, los hechos, las fuerzas o las actitudes seleccionados
- aportes que van surgiendo para armar los argumentos que se desarrollarán en el trabajo
- preguntas que van quedando sin resolver
- intuiciones, pistas, ideas que surgen para rastrear en nuevos documentos
- posibles tesis centrales que provisionalmente van surgiendo y que quedan sujetas a verificación en la lectura de nuevos documentos y en el cruce de la información que se va discriminando</td></tr>
</table>

Anexo 2. Textos escolares grado cuarto de primaria

NOMBRE DEL TEXTO	CONTEXTO CURRICULAR	EDITORAL Y AÑO DE EDICIÓN	TOTAL PÁGINAS
POBLADORES 4	Marco General de Ciencias Sociales.	Voluntad (1991)	224
CIVILIZACIÓN 4	Marco General de Ciencias Sociales	Norma (1996)	264
ORÍGENES 4	Marco General de Ciencias Sociales	Libros & Libros (1997)	242
HORIZONTES SOCIALES 4	Marco General de Ciencias Sociales	Prentice Hall (1999)	243
MILENIO 4	Marco General de Ciencias Sociales	Norma (2000)	151
RELACIONES 4	Lineamientos y Estándares Curriculares	Libros & Libros (2004)	212
AMIGOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES 4	Lineamientos y Estándares Curriculares	Santillana (2006)	125
NUEVAS CIENCIAS SOCAILES	Lineamientos y Estándares Curriculares	Educar Editores (2007)	161
VIVENCIAS 4	Lineamientos y Estándares Curriculares	Voluntad (2008)	144
VIAJEROS 4	Lineamientos y Estándares Curriculares	Norma (2009)	220

Anexo 3. Textos escolares grado séptimo de básica secundaria

NOMBRE DEL TEXTO	CONTEXTO CURRICULAR	EDITORAL Y AÑO DE EDICIÓN	TOTAL PÁGINAS
SOCIEDAD ACTIVA 7	Marco General de Ciencias Sociales	Educar Editores (1994)	246
MUNDO MEDIEVAL	Marco General de Ciencias Sociales	Libros & Libros (1994)	325
PROCESOS SOCIALES 7	Marco General de Ciencias Sociales	Santillana (1995)	205
LEGADO 7	Marco General de Ciencias Sociales	Voluntad (1997)	336
ESPACIOS 7	Marco General de Ciencias Sociales	Norma (2001)	200
CONTEXTOS SOCIALES 7	Lineamientos y Estándares Curriculares	Santillana (2004)	257
CIENCIAS SOCIALES 7	Lineamientos y Estándares Curriculares	Santillana (2007)	272
EJES SOCIALES 7	Lineamientos y Estándares Curriculares	Educar Editores (2009)	225

VIAJEROS 7	Lineamientos y Estándares Curriculares	Norma (2009)	256
HIPERTEXTO 7	Lineamientos y Estándares Curriculares	Santillana (2010)	256

Anexo 4. Registro Iconográfico

II. REGISTRO ICONOGRÁFICO

1. Elementos de Forma														
TEXTO ESCOLAR	NÚMERO IMAGEN	PÁGINA	TAMAÑO			COLOR			ESP.		PIE DE IMAGEN	FUENTE		F. A
			P	M	G	F.C	ByN	Se	S	N		S	N	

Referencias:

Tamaño: P= pequeño,(hasta 5 cm de lado) M= Mediano (las que ocupan hasta 10 cm de lado), G= grande (las que exceden los 10 cm de lado)
Color: F.C= Diversos Colores, By N= Blanco y Negro, Se= Sepia
Esp= Aclaración de la imagen: S= Si, N= No.
Fuente: S= Si, N=no
F.A=Fuente Aclaración.

Anexo 5. Estructura curricular grado cuarto de primaria. "Marco General de Ciencias Sociales

CONCEPTOS / GRADOS Y ÁMBITOS	ESPACIALIDAD	TEMPORALIDAD	ESTRUCTURA SOCIO CULTURAL					IDENTIDAD INDIVIDUAL Y COLECTIVA
			RELACIONES ECONÓMICAS	RELACIONES JURÍDICO-POLÍTICAS	SABERES Y EXPRESIONES COLECTIVAS	INTERACCIÓN		
						CON EL MEDIO SOCIAL	CON EL MEDIO FÍSICO	
4º Los grandes procesos del desarrollo regional y del país . El proceso de formación de la nación Colombiana	- Características climáticas y de geografía física que influyen en las formas de vida de las personas en diferentes partes de Colombia y el mundo	- Los procesos históricos en nuestro actual territorio desde el periodo indígena hasta la disolución de la Gran Colombia	- Regiones económicas: cafeteras, paperas, azucareras, algodoneras, y mineras - El presupuesto y rentas municipales, departamentales y nacionales.	- Divisiones político-administrativas. Niveles de gobierno en las ramas del poder público en la localidad, la región y nación. - El gobierno como administrador de los bienes nacionales	- Papel de la Iglesia ante la población indígena y negra. - Carácter del estado Colonial: formación de las leyes. - Grupos de resistencia de la independencia y su participación popular en algunos lugares. - Semejanzas y diferencias en el vestido, el alimento, la vivienda, la tecnología, la cultura material y las formas de vida según las distintas regiones de Colombia.	- Grupos sociales dedicados a la producción y comercio de productos agrícolas. - La necesidad de intercambio entre regiones y grupos sociales dada la diversidad de productos según el clima.	- Regiones físicas y socio-culturales. Culturas regionales y subregionales. - Papel de las vías de comunicación y medios de transporte en el intercambio económico y cultural de las regiones. Cambios en las vías de comunicación y del transporte a través de los años.	- Expresión de la conciencia criolla. - Elementos que permiten hablar de la nacionalidad colombiana. - La integración latinoamericana. El congreso de Panamá . situación Latinoamericana frente al mundo

Anexo 6. Malla curricular grado Cuarto de primaria. "Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales"

EJES GENERADORES	PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS	ÁMBITOS CONCEPTUALES SUGERIDOS
La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de géneros y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana	¿Siendo Colombia un país tan aparentemente homogéneo-heterogéneo, cómo hemos llegado a constituir un país?	-Zonas geográficas y climáticas donde predominan los grupos étnicos. -Lenguas, mitos, costumbres, fiestas, vestidos y platos típicos de los grupos étnicos de Colombia. -Ventajas que representa para Colombia la diversidad étnica y cultural. -Organización social, política y económica de los grupos étnicos
Sujeto, sociedad Civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los saberes y derechos humanos, como mecanismo para construir la democracia y buscar la paz	¿Por qué la niñez tiene derechos específicos en la sociedad?	Factores que ubican a la niñez como población especialmente vulnerable. -Instituciones protectoras de los derechos de las y los niños. -Derechos y deberes establecidos por el código del menor en Colombia. -Derechos de la niñez según los acuerdos internacionales y el papel de la UNICEF.
Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre Tierra	¿Cómo efectúan las actividades humanas la cantidad, calidad y acceso al agua que tienen las comunidades?	-El derecho al agua potable y redes de alcantarillado para todos. -Potencial hídrico del país. -Actividades económicas que afectan los recursos hídricos del país. -Problemas y catástrofes que pueden surgir de un mal uso de las aguas.
La necesidad de buscar un desarrollo económico sostenible que permita preservar la dignidad humana	¿Qué podríamos hacer como sociedad civil y ciudadanos, para que los colombianos cubran sus necesidades básicas?	Las necesidades básicas de (servicios públicos, educación y vivienda) -Necesidades básicas de una familia de hoy. -La canasta familiar como referencia de las necesidades básicas. -El ingreso y la satisfacción de las necesidades básicas.
Nuestro planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita	¿Qué impacto, a mediano y largo plazo, tiene sobre la vida el uso inadecuado de los recursos naturales?	-Usos adecuados a la potencialidad del suelo para lograr autoabastecimiento alimenticio. -Aprovechamiento racional de los recursos hídricos y marítimos. -Control a los distintos tipos contaminantes en el aire. -El cuidado de la biodiversidad colombiana.
Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos	¿Cómo se construyen las costumbres comunes a partir de tradiciones distintas y conflictivas?	-Comidas, fiestas, rituales y juegos en la colonia como expresión especifica de las formas de vida en distintos grupos. -Características de las formas de vida en la colonia, de los diversos grupos: españoles, criollos, mestizos, esclavos. -Conflictos usuales en la colonia entre grupos sociales. -Persecución de las costumbres y rituales paganos.
Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación)	¿Qué valor tuvieron los distintos saberes y mitos en las antiguas culturas, y qué valor tiene para nosotros?	-La importancia de los mitos, magia, saberes populares y creencias para conformar las estructuras sociales. -Los grandes saberes y tecnologías que desarrollaron las antiguas culturas. -Saberes de antes que todavía se usan. - La recuperación de la medicina tradicional
Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios	¿Cómo explicarías a un amigo que no conoce el país, lo maravillosa que es Colombia, a pesar de sus problemas?	-Sus ciudades, pueblos, museos y parques naturales. -Organización político administrativa. -Su infraestructura, servicios públicos, vías, medios de información y comunicación. -La riqueza de su biodiversidad.

Anexo 7. Malla curricular grado Séptimo de secundaria. "Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales"

EJES GENERADORES	PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS	ÁMBITOS CONCEPTUALES SUGERIDOS
1. La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de géneros y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana	¿El mestizaje americano sirvió para solucionar los problemas socio-étnicos surgidos en la colonia o,, por el contrario se agudizaron los conflictos?	-Movimientos de lucha y resistencia de los grupos étnicos -Transformaciones organizativas, políticas, económicas y sociales de los pueblos indígenas, después de la colonia -La problemática de las poblaciones afroamericanas (colonia, abolición de la esclavitud y actualidad)
2. Sujeto, sociedad Civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los saberes y derechos humanos, como mecanismo para construir la democracia y buscar la paz	¿Por qué las diferencias nos producen miedo y/o rechazo?	-La diferencia como base de la igualdad. -diferencias que generan discriminación (género, etnia, religión, opción de vida, cultura, subcultura, condición social, política e ideológica) -Mecanismos de protección de los derechos (acción de tutela) -Convención Internacional sobre la eliminación de la discriminación, o ley 22 de 1981.
3. Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre Tierra	¿Cómo han hecho las sociedades para recuperar o ampliar los espacios cultivables y habitables?	-Los saberes de las culturas indígenas americanas para aprovechar los pisos térmicos -El desecamiento de pantanos en Europa para solucionar epidemias y hambre. -La utilización de sistemas de canales en oriente -El aprovechamiento de la selva en los pueblos africanos.
4. La necesidad de buscar un desarrollo económico sostenible que permita preservar la dignidad humana	¿qué implica para una sociedad mantener en condiciones infrahumanas de trabajo a algunos grupos de población?	-El papel del esclavismo en la acumulación de la riqueza. -Tráfico ilegal de personas (niños, trata de blancas, inmigrantes y desplazados) -Trabajo de niños en distintos contextos y épocas. -Explotación laboral en el tiempo
5. Nuestro planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita	¿Cómo afectan los desequilibrios poblacionales la supervivencia en el planeta?	-Funcionamiento básico de la dinámica demográfica: natalidad-mortalidad, sexo y edad. -Los cambios demográficos a través de la historia. -La explosión demográfica y la necesidad de educar para un uso equilibrado de los recursos de la madre Tierra. -El envejecimiento de la población y la superpoblación.
6. Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos	¿Qué generó el cambio del ideal de cristiandad al ideal antropocéntrico moderno?	-Cambio de la explicación teocéntrica a antropocéntrica. -El desarrollo de las nuevas universidades. -La concepción humanista. -Desarrollo urbano, costumbres y formas de vida en las ciudades.
Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación)	¿Por qué ciertos conocimientos en ciencia y tecnología, suelen al comienzo producir rechazo en las sociedades?	-La destrucción de las formas y culturas tradicionales de trabajo. -Alteración del tejido y roles sociales. Resistencia de los más desprotegidos. -Desaparición de las pequeñas estructuras de producción
Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios	¿Cómo se aceptó que el destino de un pueblo estuviera ligado a la herencia de sangre?	-Monarquía (absolutistas, constitucionales, parlamentarias, representativas) -Estamentos aristocráticos y burgueses mercantiles. -Gremios de artesanos -El papel de la institución eclesiástica