

El lugar del racismo y de la discriminación racial en las memorias de la Afroeducación

María Isabel Mena García

Resumen


El artículo presenta los resultados de una investigación desarrollada con docentes de instituciones educativas en Bogotá con la cual se pretendió medir algunas percepciones acerca del racismo, la discriminación racial y su incidencia en el desarrollo e implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos —CEA—. El estudio hace evidente que la Cátedra no tiene lugar dentro del Proyecto Educativo Institucional en sus componentes pedagógico, administrativo y de desarrollo comunitario, a pesar de que han transcurrido dos décadas desde su reglamentación en Colombia.

Palabras-clave: Afroeducación. Racismo. Discriminación racial. Cátedra de estudios afrocolombianos. Estudios afrocolombianos.

María Isabel Mena García

Universidad del Valle/Cali, Colombia

E-mail: afromena@yahoo.com

 <https://orcid.org/0000-0002-6324-1106>

Recibido em: 23/08/2018

Aprovado em: 24/10/2018



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e59329>

Resumo**Palavras-chave:**

Afroeducação.
Racismo.
Discriminação racial. Cátedra de estudos afro-colombianos.
Estudos afro-colombianos.

O lugar do racismo e da discriminação racial nas memórias da afro-educação

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com professores de instituições educacionais em Bogotá, com a qual se pretendeu medir algumas percepções sobre racismo e discriminação racial e sua incidência no desenvolvimento e implementação da Cátedra de Estudos Afro-Colombianos (CEA). O estudo deixa claro que a Cátedra não tem lugar dentro do Projeto Educacional Institucional em seus componentes pedagógicos, administrativos e de desenvolvimento comunitário, apesar de 18 anos desde a sua regulamentação na Colômbia.

Abstract

Keywords: Afro-education. Racism. Racial discrimination. Chair of afro-colombian studies. Afro-colombian studies.

The place of racism and racial discrimination in the memories of the afro-education

The article presents the results of a research carried out with teachers of educational institutions in Bogotá, which aimed to measure some perceptions about racism and racial discrimination and its incidence in the development and implementation of the Chair of Afro-Colombian Studies (CEA). The study makes it clear that the Chair does not take place within the Institutional Educational Project in its pedagogical, administrative and community development components, despite 18 years since its regulation in Colombia.

Presentación

Cuando de revisar el lugar que ocupan las publicaciones y/o investigaciones en relación con raza, racismo, esclavitud, e incluso memorias diaspóricas en la escuela¹, el asunto no ocupa un porcentaje importante en los cánones etnoeducativos. Al respecto puede preguntarse por las causas del silencio acerca de las experiencias que se ocupan de estos temas. Verges (2010) otorga elementos para una posible respuesta:

[...] pero lo que sí es cierto es que la esclavitud, por su lejanía tal vez con relación a acontecimientos más recientes, por la implicación de demasiados países en este mercadeo humano, lo que imposibilita designar a un solo responsable, por la complejidad del proceso o porque, simplemente, no ha sido objeto del mismo trato académico que los demás hechos históricos, ha sido relegada a un silencio, tanto injusto como reprochable (p.8).

El anterior Interrogante lleva a otro: ¿Será que la academia y la escuela son racistas en sí mismas? Una posible respuesta se daría en términos de considerar que el conocimiento oficial y legítimo, sostenido por la propia la institución escolar, actúa como un narcótico social al no contribuir a esclarecer actuaciones de discriminación racial que surgen de la esclavitud.

Por ello, cuando se trata del tema racial, esta misma academia, con su información ordenada –llámense artículos, *software*, grupos de investigación u otros productos estandarizados– no duda en deslegitimar la necesidad de incluir la raza, el racismo y la discriminación racial, desde el argumento de que los afros, negros, raizales y palenqueros, son iguales a los demás y, por lo tanto, la temática afrodescendiente ya ha sido incluida en otros aspectos como lo étnico o lo intercultural y, en consecuencia lo afro es una situación cumplida.

Y es claro que los estudios sobre raza y racismo en las experiencias etnoeducativas y de Cátedra no cuentan con un arsenal cognitivo que permita responder a las formidables mutaciones del racismo, lo cual simplificaría enormemente este ejercicio. Por el contrario, pueden verse con preocupación los efectos invisibilizadores que se están mostrando en las llamadas experiencias de etnoeducación, etnoeducación-afro, afro-etnoeducación, estudios afrocolombianos de cátedra —CEA— o, en general, de lo que se ha categorizado como lo afro. Al respecto se pueden citar como ejemplo algunos de los estudios e informes producidos por el Ministerio de Educación Nacional o aquellos que circulan desde la experticia de algunas redes de docentes.

¹ Véase una reflexión inicial en *La Cló africana en problemas*. Memorias del foro afrocolombiano. Secretaria de Educación Distrital. Bogotá. 2005

Desde estos no lugares, nos interesa desarrollar algunas reflexiones iniciales en relación con el lugar de la raza, el racismo y la discriminación racial en las propuestas pedagógicas, tanto las que se consideran críticas como aquellas que aún no representan experiencias teórico prácticas que llenen de contenido el derecho a una educación que reivindique la ancestría africana, negritud o afrocolombianidad.

Así las cosas, el proyecto *Dignificación de los afrodescendientes y de su cultura* realizó con los docentes de instituciones educativas públicas y privadas, una investigación en Bogotá para determinar, en primer lugar, las percepciones de los docentes en relación con el tema del racismo y la discriminación² –sus respuestas se consideran determinantes en el proceso de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos–; en segundo lugar, se pretendió conocer otros componentes (administrativo, gestión de participación comunitaria) de la organización escolar que terminan incidiendo –más de lo que queremos creer– en la implementación de una política educativa integral a favor de la población afrocolombiana; y, finalmente, los datos sugieren aspectos relevantes de cómo viven y conviven los estudiantes afrocolombianos, negros, raizales y palenqueros en la institución, en un país como Colombia declarado multiétnico, pluricultural y también multirracial.

Desde esos aspectos, el presente texto se encuentra dividido en tres secciones: la primera contiene el fundamento teórico y metodológico que sustenta la selección y la aplicación de una encuesta como herramienta de captura de información, la segunda parte muestra los resultados de esa aplicación y la tercera presenta las conclusiones y recomendaciones de la investigación. Esta indagación que se constituye en el primer referente de este tipo en América Latina debido a que permitirá a los interesados en la implementación de políticas educativas conocer por primera vez, y de voz del docente sus percepciones e imaginarios en relación con los estudiantes afrocolombianos, negros, raizales y palenqueros, grupo poblacional que, según los datos de la Secretaría de Educación, sólo llegan a registrar 1260 del total de los estudiantes matriculados³.

Se espera entonces que, sin pretensiones egocéntricas, el informe sea analizado y tenido en cuenta como otro insumo de los que están circulando en nombre del tema *afro* y sea referenciado como un instrumento útil en las informaciones permanentes sobre política pública y, específicamente, racial en Colombia.

²Con base en estos resultados, Medellín y algunas escuelas del Valle de Aburrá se aprestan a realizar esta misma investigación.

³Cfr.[en línea] www.sed.edu.co . Es evidente el subregistro de estos estudiantes.

Fundamentos teóricos y metodológicos

Según la Secretaría de Educación de Bogotá, la política educativa ha sido vigilante de cumplir con aquellos aspectos que, según la ex relatora de las Naciones Unidas, Katarina Tomasevski, “consagran la educación como un derecho fundamental de los seres humanos, más allá de las reglas de mercado” (Organización de Naciones Unidas, 2005,p.44) y para quien resultan útiles las cuatro A:

- Asequibilidad: presupuesto suficiente, escuelas y maestros necesarios, infraestructura y dotaciones pertinentes.
- Accesibilidad: gratuidad, accesibilidad económica, material y geográfica a las instituciones educativas.
- Adaptabilidad: pertinencia del currículo y la oferta educativa de acuerdo a contextos y poblaciones específicas.
- Aceptabilidad: calidad de la educación asociada a las necesidades, intereses y expectativas de las diversas comunidades y poblaciones.

Estos fundamentos dan garantía al derecho por la educación en un país que reconoce su condición multiétnica, multirracial y pluricultural. De manera muy específica, el plan de desarrollo de la entonces, administración capitalina insiste en la diversidad cultural y promueve procesos interculturales que reconocen las particularidades de los grupos humanos que se relacionan en la escuela; asimismo, avanza en el reconocimiento de los niños, jóvenes y docentes como sujetos de la política educativa.

En este camino recorrido gran cantidad de docentes encuestados se refirieron a que el tema afrocolombiano “*está ahí*” en Ciencias Sociales, como parte del proyecto transversal de Democracia, valores y, por extensión, en el de Derechos Humanos. Tal apreciación se convierte en una alarma importante de valorar, pues para nadie es un secreto que los *derechos* y sus categorías universalistas se oponen a la consideración de la diferencia racial como base y fundamentación de las conquistas por la dignidad humana⁴; y si esa realidad es así, se ha de recordar cómo la estrategia de los planes de PROMETEO⁵ mostró que *lo afro* aparece en el

⁴Ejemplo de ello puede encontrarse en el hecho de que en ningún informe aparece una literatura crítica de estos derechos que permita valorar en la escuela la constitución de un nuevo patrón analítico menos universalista del derecho.

⁵ Programa de derechos humanos en las instituciones escolares agenciado por la Secretaría de Educación Bogotá, Colombia.

plan cuando se cuentan todas las problemáticas sociales que agravan la vulnerabilidad de los Derechos Humanos en las instituciones escolares.

En ese sentido, la investigación aquí reseñada se constituye en el primer aporte nacional relacionado con el tema del racismo en la escuela, claramente indispensable para avanzar en la comprensión de los factores asociados a la calidad de la educación, y que usualmente pasan desapercibidos en los estudios de esta naturaleza.

De igual modo se hace necesario que en las evaluaciones institucionales y en la elaboración de los planes operativos anuales de cada institución educativa se otorgue un espacio para hacer un reconocimiento a las eternas dificultades raciales que arrastran las escuelas en su perpetua negación que aducen las y los colombianos en el sentido de que no son racistas y que, por lo tanto, no ejercen la discriminación racial.

Por ello, este estudio se apresta a contribuir a las lagunas más notorias de la investigación pedagógica y educativa en Colombia: el tema racial y las consecuencias de esta negación en el sistema educativo.

Es importante tener en cuenta algunas salvedades bioéticas de la investigación. La primera radica en que su pieza angular la constituyen los docentes, gremio al que no nos cansaremos de dedicar nuestros profundos reconocimientos por su entereza y compromiso; en segundo lugar, nos asiste el convencimiento de que el mejoramiento profesional del profesor se constituye en la oportunidad para la construcción de un edificio ciudadano fuerte y consolidado, tal como lo señala Mosquera:

Para el caso colombiano, es muy importante unir las reflexiones sobre raza e ideología del mestizaje triétnico, este último, andamiaje estructurado del proyecto republicano del siglo XIX que hizo difuso el orden socio racial, distanciándose discursivamente de las jerarquías de las sociedades de castas de la colonia y prohibiendo, por intermedio de dispositivos públicos de poder como la iglesia, la escuela, las universidades y los partidos políticos, que los nuevos ciudadanos se refieran a la raza (2010, p. 18).

Y de acuerdo con la línea argumentativa aquí expresada, la presente investigación presupone algunos puntos básicos:

1. Los sujetos escolares racializados se constituyeron en la base de esta investigación.
2. Se hace pertinente tener en cuenta que la “denominación” de la comunidad afrodescendiente (afro, negro, raizal y palenquero) deriva en “huidas” lingüísticas por parte de los docentes; la cual pareciera que permite hacer desaparecer la problemática racial en las instituciones educativas. Giros lingüísticos que demuestran que si *no* llaman *negros* a los estudiantes de este colectivo, se acaba el racismo. Al respecto,

véase el interesante artículo *Lo decimos con cariño: estratificación racial y el discurso de lo negro en Colombia* (Lobo, G. y Morgan, N., 2005).

3. Esta investigación confirma la tradición académica y técnica desde la cual se promueve que los proyectos afroeducativos y la evaluación de la CEA están por fuera de los PEI y de las políticas educativas. Al respecto se pregunta: ¿consiste en un tema de –y sólo de– la comunidad afrodescendiente y no del sistema educativo como tal?⁶
4. La indagación parte del *concepto de racismo* como concepción estructurante de relaciones entre sujetos; ello significa que en Colombia tener un color oscuro de piel y unos fenotipos asociados a la *raza negra*, expulsa del debate académico e investigativo oportunidades en la provisión de datos, cifras o registros sobre su devenir y genera que en pleno siglo XXI no se conozcan, ni siquiera de manera aproximada, los costos del racismo y la discriminación racial en el sector educativo (Cueto, S. y Winkley, D., 2004).
5. Esta investigación tomó partido en contra de la creciente tensión entre comunidades académicas que, en defensa de lo afrocolombiano, caen en la tentación de convertir el racismo y la discriminación racial en problemáticas culturales, étnicas o de derechos humanos. En este mismo grupo se sitúan aquellos profesores que afirman: “todos los estudiantes son iguales”, lo cual proporciona incesantes bloqueos en las conversaciones respecto al tema. Dicha afirmación, repercute de manera negativa en la construcción de escuelas ideológicas que permeen las viejas concepciones reducidas al folclor, gastronomía o artesanía y convierte lo afro en un tema diluido en la concientización racial. En contraste con esta visión idealista se propone una interpretación materialista del racismo, enraizada en el hecho de que “las razas reciben retribuciones sustancialmente diferentes en las sociedades racializadas” (Viáfara, C. y Urrea, F., 2010).
6. Esta realidad material está en el centro del fenómeno denominado racismo. Los actores que se encuentran en posiciones superiores desarrollan una serie de prácticas sociales o, si se prefiere, una praxis racial y una ideología que mantienen las ventajas derivadas de su clasificación racial.
7. Finalmente, nos adherimos a la teoría de Moore que señala; “La raza existe de *manera concreta y práctica como **marcador social/estructural***. Ella es una realidad social definidora *que* normatiza las relaciones políticas, sociales, económicas y culturales

⁶ Si se revisa la mayoría de informes que la SED y el mismo MEN publican, se dará cuenta que el asunto afro aun no ocupa una franja en la institucionalización del proceso en la Secretaría de Educación de Bogotá.

entre los grupos humanos que ostentan entre sí características fenotípicas diferentes. La raza se fundamenta, no en marcadores biológicos, sino en marcadores **fenotípicos**. O sea, marcadores visibles y tangibles con los cuales los humanos se jerarquizan, se valorizan o se estigmatizan *racionalmente*” (2011:6).

En consecuencia con todo lo anterior, se promovió una premisa en el sentido de que “Si los profesores son conscientes de sus propios complejos y prejuicios, trabajan para superarlos. Seguramente, los estudiantes afrodescendientes se sentirán más confiados, seguros y potenciados en su identidad racial, en los ambientes escolares” (AECID, SED, 2010). Premisa que se constituyó en el punto de partida de este ejercicio, con lo cual se avanzó en la construcción de grandes categorías, a saber: el racismo como herramienta central que guía la definición de prácticas de discriminación racial, espiral investigativo desde el cual se indaga por la identidad de un sujeto llamado maestro, docente o profesor que, en conjunto con la familia y su entorno, juegan unos papeles protagónicos en la construcción de identidades de sus estudiantes en el diario devenir de un aula de clase. Situación especialmente delicada si el ejercicio profesional se realiza en la primera infancia y con la población juvenil escolarizada.

En este espiral tan dinámico, como la historia misma, la segunda categoría interpela la Cátedra de Estudios Afrocolombianos; mide su proceso de implementación a través de los recursos jurídicos y pedagógicos que la soportan, en tanto que configura diversos componentes en la institución educativa a través de la carta de navegación institucional: el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Los textos escolares y su iconografía (Mena, M. I., 2009), los proyectos transversales y el currículo escolar han de permitir la adaptabilidad y la aceptabilidad de los estudiantes afrodescendientes en el marco de lo que se conoce como la convivencia escolar.

Estas dos categorías centrales orientaron el proceso metodológico y definieron las técnicas de recolección de información empleadas: el registro documental de los PEI, la encuesta de indagación, los talleres etnográficos inter-locales y, finalmente, horas y horas de análisis y discusión, tanto con el grupo consultor como con los docentes agrupados en redes.

La estrategia de investigación cualitativa utilizada permitió desarrollar una sensibilidad teórica decantada en las interesantes y variadas respuestas codificadas y analizadas para su posterior devolución y divulgación⁷. El recorrido entre los discursos de los docentes y las frecuencias de sus respuestas permitieron develar cuáles fueron los recursos

⁷Teoría fundamentada en los datos y posteriormente cualificada en la investigación empírica.

metodológicos en la construcción de una línea de base sobre racismo y discriminación racial en las instituciones educativas públicas y privadas de Bogotá; de igual modo, proporcionaron mecanismos de seguimiento a los compromisos del gobierno con las comunidades educativas en el desarrollo de las acciones afirmativas para la atención a los grupos mayormente excluidos, como afrodescendientes (Rodríguez, C., Alfonso, T. y Cavalier, I., 2009).

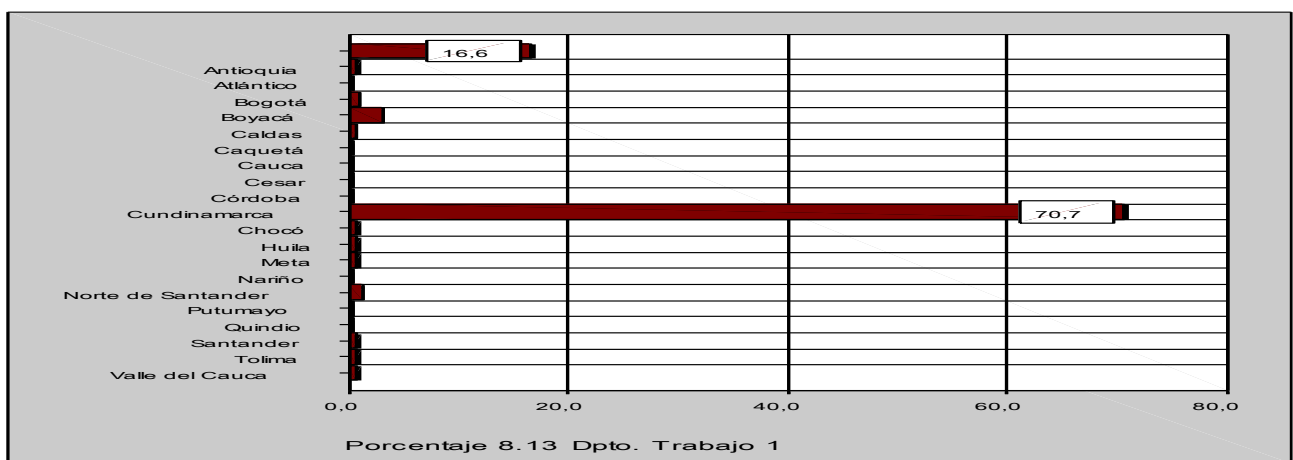
En síntesis, la investigación permitió la construcción de varias categorías para jerarquizar las preguntas y desarrollar un hilo conductor; la principal fue el racismo, con subpreguntas sobre prácticas de discriminación racial. Se obtuvieron registros donde se muestran casos y episodios de alteración de la convivencia escolar y, por consiguiente, la violación del derecho a la adaptabilidad. La segunda categoría, Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), se interpeló desde datos y cifras para mostrar cuál es el estado y situación real de su implementación.

Algunos resultados

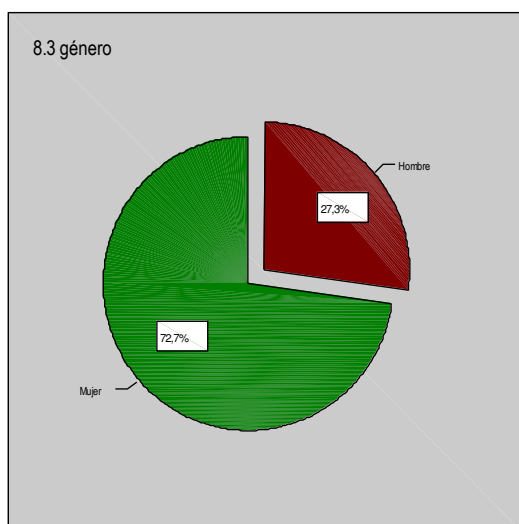
El perfil del docente

Para conocer quienes fueron los participantes en la aplicación de la encuesta y algunas entrevistas en profundidad para este proyecto de investigación, se perfiló una caracterización que diera cuenta del sector donde trabaja el docente, las asignaturas donde labora, su grado de escolarización, su género y su autoreconocimiento étnico-racial

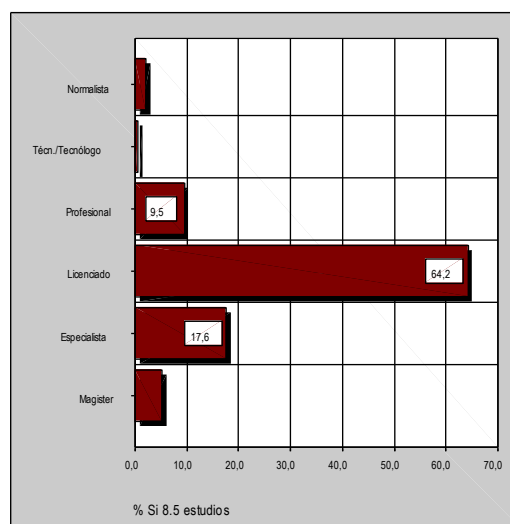
Estas primeras gráficas dan cuenta de lo anterior. Se graficó una primera composición regional de los participantes. Se revelan tres elementos; que son docentes provenientes de los departamentos de Cundinamarca, Antioquia y Boyacá, son profesionales licenciados, algunos con estudios de posgrado y, en su mayoría, mujeres.



Gráfica 1.



Gráfica 2.



Gráfica 3.

Sobre este grupo de docentes participantes en el estudio, se puede señalar que era de esperarse que en su gran mayoría, los docentes fueran de sitios distintos a Bogotá. Para nadie es un secreto que el Distrito Capital es la ciudad más receptora de población de todo el país, que llega a buscar mejores oportunidades. En el sector educativo parece repetirse este patrón.

Por otro lado, las gráficas señalan que el grupo de docentes que siente inclinación por trabajar los temas de CEA no son procedentes de la Costa Pacífica, como se ha hecho creer en lo últimos tiempos. La mayor cantidad de docentes son provenientes de territorios cercanos a Bogotá.

La otra señal que emerge de las respuestas de los docentes es el alto porcentaje de mujeres que se ocupa en el magisterio. Este resultado supone que aún en las fechas actuales, las docentes siguen ocupando un lugar cuantitativamente muy alto frente a los maestros hombres que hay en el sistema educativo.

En esta sección de caracterización, se preguntó al docente por su adscripción étnico-racial

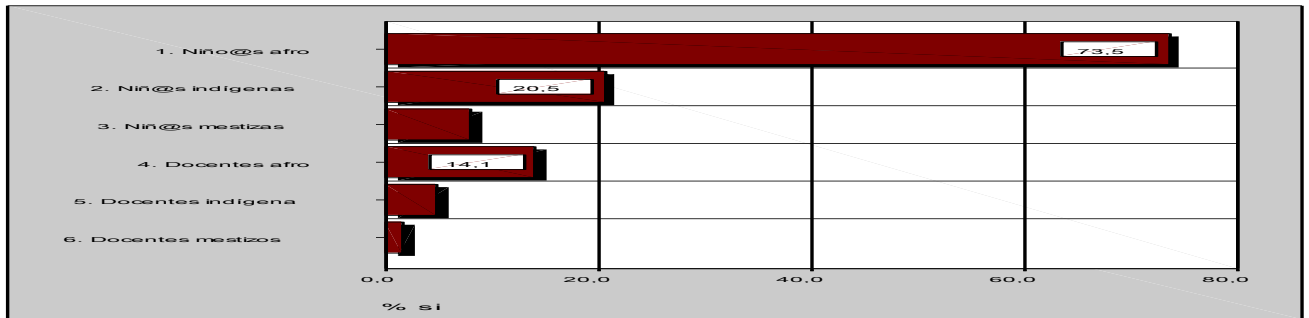
Se dieron las opciones de blanco, mestizo, afro, negro, indígena. En su gran mayoría los docentes se autoreconocen como mestizos. Otros se autoreconocieron por su lugar de origen más que por sus rasgos morfológicos. Pocos participantes, se nombraron como afrocolombianos, el argumento de porque son afrocolombianos está dado en la cultura.

Para el análisis de este grupo de docentes encuestados, la literatura emergente no permite constatar o invalidar antiguos estudios dedicados a establecer el perfil profesional del docente colombiano y su identificación étnica o racial, más allá de los datos personales de origen, estudios e historias de vida; podemos afirmar categóricamente que no hay a la fecha un estudio que brinde luces acerca de la población docente y sus adscripciones raciales. Así

las cosas, este requerimiento es, sin lugar a dudas, una necesidad urgente en las líneas de la investigación educativa.

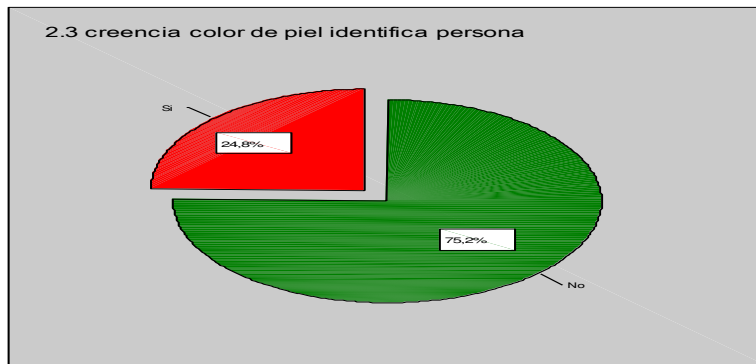
Sobre la raza y el racismo

En las siguientes gráficas se evidencia las respuestas de los docentes acerca del tema del racismo y la discriminación. Al respecto el primer interrogante fue “¿Quiénes son las principales víctimas de racismo?”; de igual modo, se inquirió si identifican a otros sujetos a partir del color de su piel.



Gráfica 4.

¿Cree usted que el color de la piel identifica a una persona?



Gráfica 5.

En las gráficas emerge una respuesta considerada matriz o control para efectos del patron investigativo. Se tenía claro que los docentes participantes logran evidenciar a quien (es) considera víctima de racismo y la jerarquización que se genera con este tipo de pregunta.

La mayoría de los docentes consideró que los afrocolombianos o negros se constituyen en las principales víctimas de racismo y discriminación racial; en la escuela, le sigue la población indígena y los docentes negros. No obstante, es curioso el contraste que se genera en estos porcentajes cuando, a renglón seguido, señalan que no identifican a sus estudiantes por el color de la piel.

El significado del pigmento corporal en las américas poscoloniales es un tema muy complicado de analizar porque si el docente señala en la encuesta que puede identificar al ojo a las víctimas de racismo entonces se convierte en una contradicción la negación sobre la importancia de diferenciar a las personas por sus rasgos fenotípicos.

En la anterior perspectiva de las contradictorias respuestas de los docentes y las cadenas de relacionamiento que sugiere la encuesta, no se puede olvidar que en el centro de la investigación se encuentra la pregunta de mayor ambigüedad que pudo hacerse a un docente: *¿Es usted racista?* En los reportes de los consultores se evidenció cómo algunos profesores se sentían muy incómodos con la pregunta; otros admitieron su disgusto, porque el cuestionamiento no se hacía sobre todos los grupos vulnerables, sino específicamente sobre los afrocolombianos. Otro grupo de docentes consideró inoportuna la pregunta, debido a que en el país existen temas mucho más urgentes e importantes.

Al respecto, sólo un par de comentarios: primero, era de esperarse que el 98.1% de los y las docentes se identificaran como no racistas. Este dato no es ninguna sorpresa; si de algo han valido siglos y siglos de naturalización del racismo ha sido para consolidar el papel de la negación y, con ello, bajarle la temperatura a un debate que está en mora de realizarse en la escuela; y en segundo lugar, en la institución educativa –llámese jardín infantil, básica primaria, secundaria, media vocacional o universidad– se han urdido una serie de estrategias para decidir en qué lugar se sitúa las personas negras y cómo se mantiene cada cual en su lugar social, enfatizando de esta manera:

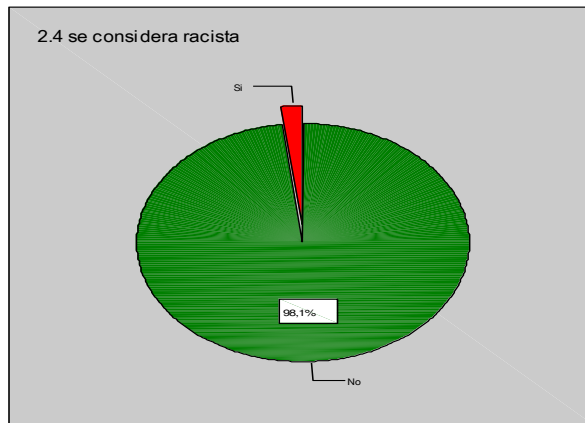
Según la muestra, los docentes no se reconocen como sujetos activos ante el tema racial en tanto no lo explicitan como fenómeno social importante. Estos resultados tienen, para la línea de base, una dificultad extra, y es un marco de negación sistemática y permanente que impide medir los avances o retrocesos que sobre el tema han realizado diversos actores e instancias. Por ello, se espera que evaluar el asunto racial en la escuela, al inicio del proyecto SED-AECID, haga evidente la urgencia de analizar variables étnico-raciales en la política educativa nacional (Mena, M. I., 2010, p. 35).

Para nuestra sorpresa, existe un reducido porcentaje de docentes quienes reconocen *ser racistas*; no se sienten a gusto trabajando en su aula de clase con *estudiantes negros* y, como no existen los mecanismos para “evitarlos”, es mejor esquivarlos o, en el mejor de los casos, silenciarlos e invisibilizarlos cuando ellos quieren participar en cualquier actividad.

Ahora bien, al revisar el perfil de los docentes encuestados, la realidad se vuelve compleja y desafiante; son personas preparadas, mínimo con grado de licenciatura, pero igualmente afirman unos que “el racismo es ignorancia”, otros “yo era racista porque nunca había tenido un niño negro en mi institución”. Creemos que no es falta de contacto interracial,

como lo señaló algún docente. Además sería inusual que en los últimos veinte años, una escuela pública en la capital del país no haya recibido al menos un sólo un estudiante visiblemente negro.

En todo caso creemos que –aunque pequeño– es significativo este grupo de docentes que, según el Ministerio de Educación Nacional, ha sido certificado como educadores y, por tanto, tienen la idoneidad o capacidad para desempeñar la función de *educar*: nada más y nada menos que conducir a niños y niñas hacia el pleno desempeño como sujetos, sin distinción de raza, religión, clase y/o condición social.



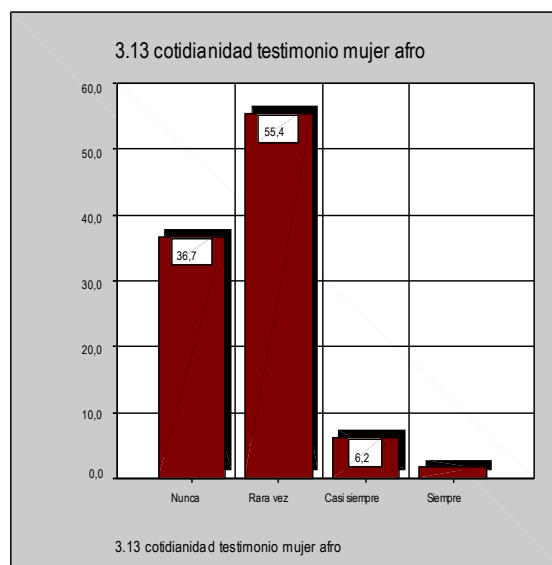
Gráfica 6.

Por las respuestas encontradas, será largo y complejo el camino a recorrer. Se hace necesario y muy urgente abrir la discusión a los temas de raza, racismo y discriminación; son respuestas basadas en los imaginarios coloniales que siguen ocupando un lugar negativamente protagónico en la implementación de protocolos con los cuales se permite atender los casos presentados en las escuelas y que tienen consecuencias en la posible implementación de una política educativa a favor de los estudiantes afros, negros, raizales y palenqueros. Imaginarios que parecen jugar en contra de la actuación de un docente en comprometedoras situaciones raciales. A continuación un interesante caso citado por el Observatorio de Discriminación Racial:

Yo tengo dos niños, uno de 8 años, que es el mayorcito, y otro de 5. El menor vive conmigo y el mayor con la abuelita. Me tocó dejarlo en el Cauca, y la abuelita está muy pendiente de él. Porque acá era más el tiempo que permanecía solo que conmigo. Además me tocó sacarlo del colegio porque los compañeros lo molestaban mucho. Le decían que él era negro porque no se bañaba, que los negros olían feo, que no se juntaban con él porque era negro, que no jugaban con él porque era negro. Para él era muy difícil y trataba de defenderse, llamaba la atención, peleaba con los compañeros. Se había vuelto agresivo y todos los días eran quejas, y quejas” (Rodríguez, C., Alfonso, T. y Cavalier, I., 2009, p.67).

Se les preguntó a los docentes si casos como el anterior han sido parte de la cotidianidad en su escuela. Para las respuestas se utilizaron cuatro indicadores: siempre, casi

siempre, rara vez, y *nunca*. En los análisis, si se suman los tres primeros resultados se tiene un porcentaje cercano al 70% de docentes que afirmó haber tenido información acerca de experiencias similares.



Gráfica 7.

En el relato arriba expuesto, digno de documentar por la fuerza argumentativa que posee, hemos considerado el valor protagónico de lo expuesto por la madre de familia y la familiaridad que una situación de esta naturaleza encarna: retirarlo de la escuela parece constituirse en un patrón en la resolución de conflictos o de convivencia en las instituciones educativas, además que la vulneración parece agudizarse por circunstancias como ser de una región del Pacífico con sus formas dialectales, sus dichos, refranes, o el hecho de formar parte de un hogar desestructurado. En lugar de estas prácticas, la escuela debería ser el espacio donde se reciban a niños y niñas para brindarles –como a todos los demás– un lugar cálido para el saber, saber hacer y ser.

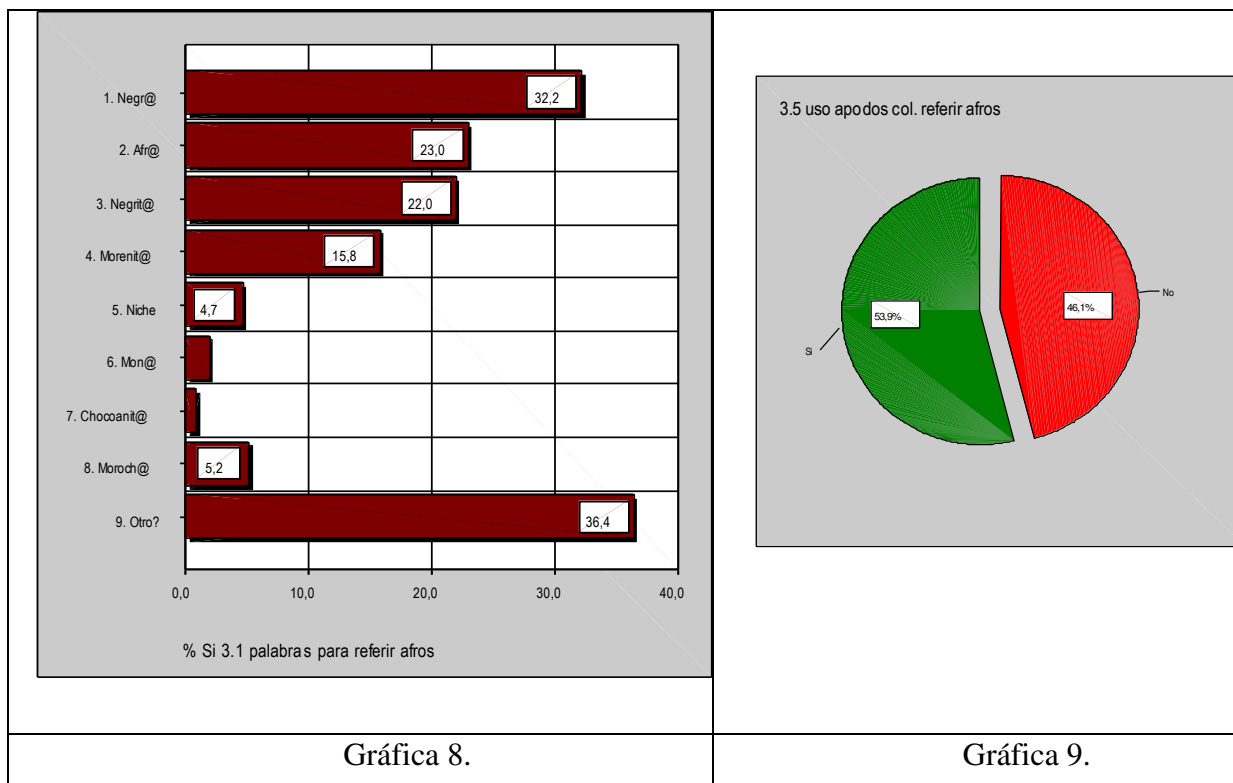
Si se hace un análisis de lo relatado por esta madre, se puede afirmar:

- Primero, es una especie de tradición que los estudiantes inician sus agresiones contra otro por el hecho de *ser negro* y si hilvanamos más fino, con lo que según la sociedad colombiana hace su equivalente: pobre, sucio, feo y maloliente.
- Un segundo componente del relato consiste en la imagen de negro: peleón y desproporcionadamente agresivo, conductas que, según los docentes, parecen consolidarse en las escuelas⁸.

⁸Comentario realizado por los profesores.

- La tercera condición atiende a la movilidad de una escuela a otra como consecuencia de las dos anteriores; evento que parece caracterizar a este grupo poblacional.
- Y por último, el gran ausente del relato es el profesor y su autoridad; al parecer, el estudiante enfrentará esta problemática enormemente solo, sin la ayuda de su maestro o de las instancias que se encargan de la protección y disciplina del estudiantado.

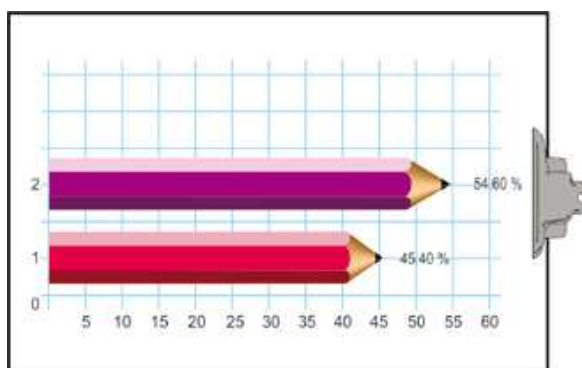
Si se une lo anterior con otras respuestas, el uso frecuente de apodos encabezados con la palabra “*negro*” sigue siendo y teniendo un impacto negativo en la convivencia escolar, según lo muestran las siguientes gráficas:



Las dos gráficas anteriores muestran dos asuntos bastante interesantes de reflexionar en esta investigación. Por un lado, la existencia de apodosos o sobrenombres para nominar a los estudiantes negros que según los datos, siguen siendo el pan de cada día en las instituciones educativas y por otro lado, dentro de esos apodosos hay comparaciones que rayan en un profundo irrespeto hacia estos estudiantes⁹.

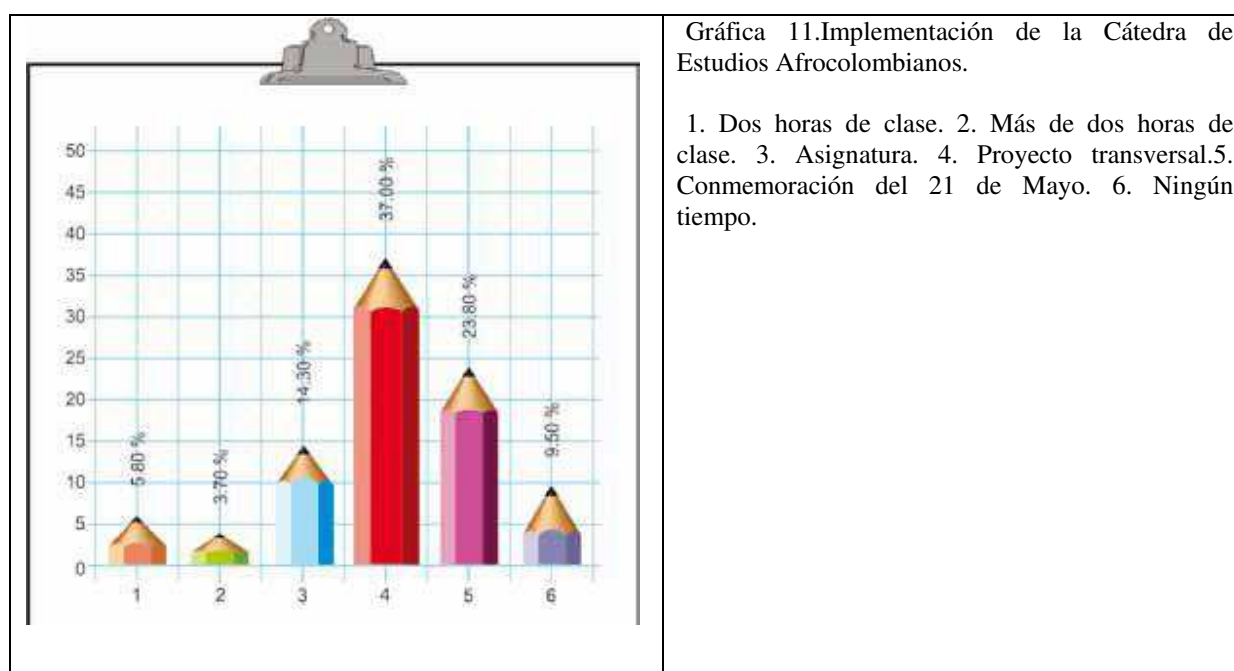
Según los docentes, la segunda categoría —La Cátedra de Estudios Afrocolombianos—, aún no muestra ninguna inclusión en los componentes de gestión que deberían exponer algún nivel de afectación con las políticas que al respecto emite la Secretaría de Educación.

⁹ Campaña, yo no me llamo negrito.



Gráfica 10. Inclusión de la CEA en el PEI:
1. Si. 2. No.

Se preguntó acerca de la implementación de la CEA en los colegios:



Gráfica 11. Implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

1. Dos horas de clase. 2. Más de dos horas de clase. 3. Asignatura. 4. Proyecto transversal. 5. Conmemoración del 21 de Mayo. 6. Ningún tiempo.

Así como en las dos gráficas anteriores se presentaron opciones que detallan el funcionamiento institucional de la CEA, se preguntó a los docentes si el tema está contenido en el Proyecto Educativo Institucional y la manera pedagógica de cómo funciona la temática en la institución educativa. De este modo se pone en evidencia la planeación educativa en los componentes de la implementación de la CEA.

Señalaron los docentes que la CEA consiste en un proyecto transversal y que se realiza a través de la conmemoración del 21 de mayo o día Nacional de la Afrocolombianidad. Así, se confirma que la Cátedra:

[...] no sólo es susceptible de variadas interpretaciones, sino que su aplicación es problemática por diferentes razones: por la organización curricular predominantemente por asignaturas, por la poca experiencia en el trabajo interdisciplinario y en equipo, especialmente

en la selección de contenidos transversales, por la falta de material bibliográfico y las carencias en la formación de los docentes en el tema de la metodología transversal, entre otras. (MEN, 2001)

Algunas recomendaciones

El informe de este estudio no es concluyente en sí mismo. La encuesta abre un sinfín de cuestionamientos dignos de incidir en la política pública, como señala Sarmiento A. (2010) en su trabajo sobre las dos Cartagenas y, por supuesto, en el agenciamiento de las acciones afirmativas: “El facilismo que permite esta ideología para encarar los problemas sociales, de carácter histórico y estructural de la heroica, la han convertido en la piedra filosofal que permite convertir cualquier metal en oro. Si los afrodescendientes tuvieran un grado igual de inversión en educación formal que el resto de cartageneros, la mayor parte de su desventaja económica desaparecería” (p. 32).

Cada respuesta abre un horizonte de investigación, y por ello incide en la cualificación de los docentes y la institucionalización de líneas y proyectos de investigación sobre raza, racismo y discriminación racial.

Las acciones que vamos a presentar, relacionadas con el tema afro, se deben convertir en un insumo para un plan de acción urgente que permita un proceso distinto de implementación de la CEA:

- Un plan riguroso de formación de profesores en este campo.
- Unas campañas de sensibilización y profundización en niveles de pre y postgrado, así como la formación permanente, seminarios de actualización y cátedras de profundización del racismo y la discriminación racial.
- Un diseño curricular antirracista que permita llamar al tema por su nombre, perdiendo el miedo a nombrar las prácticas racistas en educación.
- Una dotación novedosa de materiales didácticos. Especial cuidado se debe tener con el racismo en las ilustraciones y demás representaciones visuales.
- El financiamiento y el seguimiento a experiencias pilotos de manera permanente y exhaustiva, tanto dentro de las orientaciones institucionales como también a las experiencias afroetnoeducativas que plantee la comunidad.

No se puede pretender que esta dinámica sea asumida por los movimientos sociales y comunitarios; la academia, al formar a las nuevas generaciones de docentes, tiene un papel consustancial en el cumplimiento de estos propósitos.

Referências

Almario, O. (2010), **Anotaciones sobre una posible periodización de las representaciones raciales en Colombia**. En: Debates sobre ciudadanía y políticas raciales en las Américas Negras. CES. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional.

Cueto, S., Winkley, D. (2004), **Etnicidad, raza, género y educación en América Latina**. Perú: PREAL, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.

González, J. (enero-junio, 2006), **Esclavitud perpetua**: Construyendo una perspectiva de raza en el derecho constitucional colombiano, en: Vniversitas, núm. 111, pp. 313-335. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Lyndon J. (1960), Discurso pronunciado en el marco de las luchas por los derechos civiles de la población afroamericana.

Lobo G. y Morgan, N. (2005), **Lo decimos con cariño**: estratificación racial y el discurso de lo negro en Colombia, en: Revista de Estudios colombianos, núm. 27-28. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.

Mena García, M. I. (2005), **La Clío africana en problemas**: Memorias del foro afrocolombiano. Bogotá, Colombia: Secretaria de Educación Distrital.

_____ (2009), **La Ilustración de las personas afrocolombianas en los textos escolares para enseñar historia**, en: Revista historia Caribe, núm. 15. Colombia: Universidad del Atlántico.

_____ (2009), **Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela**. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo AECID, Secretaría de Educación Distrital SED. Bogotá, Colombia: Ketzakapa.

_____ (2010), **Si no hay racismo, no hay cátedra de Estudios Afrocolombianos**. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo AECID, Secretaria de Educación Distrital SED. Bogotá, Colombia: Ketzakapa.

Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2001), **Serie Lineamientos curriculares**. Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Bogotá, Colombia: Arte laser publicidad.

Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2010), Colombia afrodescendiente. **Lineamientos curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos**. Bogotá, Colombia: Editorial Panamericana.

Mosquera C. (2010), Prólogo. En: **Debates sobre ciudadanía y políticas raciales en las Américas Negras**. CES. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional.

Organización de Naciones Unidas – ONU. (2009, 2010), **Examen al plan de trabajo de la tercera conferencia contra el racismo, la discriminación racial y la xenofobia** celebrada en Durban en el año 2005.

Presidencia de la República de Colombia (1998), **Decreto 1122**.

RODRÍGUEZ, C., Alfonso, T. y Cavelier, I. (2009), **Raza y derechos Humanos en Colombia**. Observatorio Discriminación Racial. Colombia: Ediciones Uniandes.

SARMIENTO, L. (2010), **Cartagena de indias**: el mito de las dos ciudades. Observatorio de derechos Humanos y sociales. Bogotá, Colombia: Editorial Códice.

VERGES, F. (2010), **La memoria encadenada**. España: Anthropos Editores.

VIÁFARA, C. y Urrea, F. (2010), **Heterogeneidades socio demográfica y socioeconómica, género y sexualidades y dimensiones étnica y racial de la población afrodescendiente colombiana**. En: Debates sobre ciudadanía y políticas raciales en las Américas Negras. Bogotá, Colombia: CES.