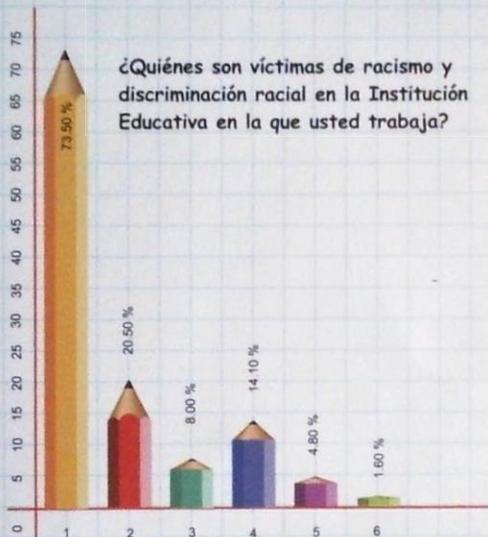


SED 376

SI NO HAY RACISMO, NO HAY CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS



1. Niños y niñas afrocolombianos.
2. Niños y niñas indígenas.
3. Niños y niñas mestizas.
4. Docentes afrocolombianos.
5. Docentes indígenas.
6. Docentes mestizas.

¿Usted se considera una persona racista?



1. Si.
2. No.

DOCUMENTO DE TRABAJO
COORDINADO POR MARÍA ISABEL MENA GARCÍA



SED
376



SI NO HAY RACISMO, NO HAY CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS

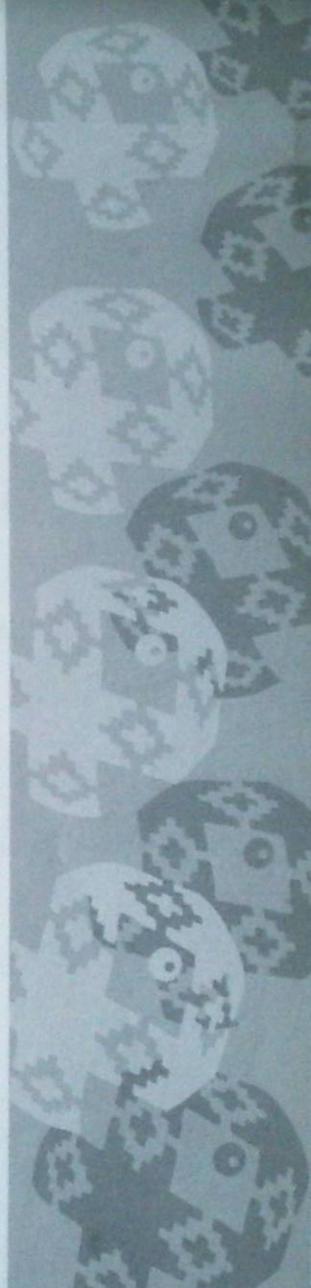
Documento de trabajo

Coordinado por María Isabel Mena García



Proyecto Dignificación de los y las afrodescendientes y de su cultura en Colombia

Bogotá, D. C. • 2010



© Si no hay racismo no hay Cátedra de Estudios Afrocolombianos

Primera edición, 2010
Bogotá, D. C. - Colombia
ISBN: 978-958-99303-1-1

© Proyecto Dignificación de los y las afrodescendientes
y de su cultura en Colombia
educa.afro@gmail.com.
www.dignificaciónafro.com.

Documento de trabajo coordinada por:
MARÍA ISABEL MENA GARCÍA.

DISEÑO, DIAGRAMACIÓN Y ARMADA ELECTRÓNICA
Corporación Ketzakapa
Ana Rosa Ramírez Palomino
Ketzakapa@gmail.com

CORRECCIÓN DE ESTILO
Mauricio Contreras Hernández

Impreso en Colombia

Se permite la reproducción total o parcial de este documento,
en cualquier formato, mecánico o digital, siempre y cuando no se
modifique su contenido, se respete y cite su autoría y se mantenga
esta nota.

AGENCIA ESPAÑOLA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL - AECID
Miguel González Gullón
DIRECTOR GENERAL AECID COLOMBIA
Manuel Ruíz
RESPONSABLE DE PROGRAMAS REGIONALES

ALCALDE MAYOR DE BOGOTÁ
Samuel Moreno Rojas

SECRETARÍA DISTRITAL DE EDUCACIÓN - SED

CARLOS JOSÉ HERRERA JARAMILLO
SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Judith Urrego Lasso
DIRECTORA INCLUSIÓN DE POBLACIONES

Camilo Torres Gamboa
RESPONSABLE COMPONENTE AFROCOLOMBIANO

PROYECTO DIGNIFICACIÓN DE LOS Y LAS AFRODESCENDIENTES Y DE SU CULTURA EN COLOMBIA
MARÍA ISABEL MENA GARCÍA
COORDINADORA

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS.	9
A MANERA DE PRESENTACIÓN.	11
UNIDAD 1. SI NO HAY RACISMO NO HAY CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS	15
¿De qué y de quienes hablamos?	17
Un debate inicial	17
La legislación existente.	23
Sobre la metodología implementada	25
¿Es posible la medición del racismo en la escuela?	29
La encuesta y sus características	29



UNIDAD 2. RELACIÓN ENTRE LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS Y EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL-PEI: EL MUNDO DE LAS CONFUSIONES.	41
¿Es posible África en la escuela colombiana?	50
Los Proyectos Educativos Institucionales - PEI.	55
Convocatoria Prometeo.	55
Planes de Aula.	58
CONSIDERACIONES PARA CONTINUAR.	61
Plan para el fortalecimiento de la implementación de la Catedra de estudios Afrocolombianos, 2010-2011.	65
Una mirada externa. Comentarios.	71
Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela. Magnolia Prada Rivas.	73
Del racismo y la discriminación racial en la escuela colombiana. Elizabeth Castillo Guzmán.	75
BIBLIOGRAFÍA.	81

GRÁFICAS

Gráfica 1. Reacciones ante situaciones de racismo o discriminación.	32
Gráfica 2. Situaciones de racismo o discriminación en la escuela.	33
Gráfica 3. Actuaciones frente a situaciones de racismo o discriminación.	33
Gráfica 4. Autorreconocimiento de las y los profesores.	35
Gráfica 5. Autorreconocimiento del racismo.	35
Gráfica 6. Víctimas del racismo o discriminación en las instituciones educativas.	36
Gráfica 7. El racismo y la discriminación racial deberían ser parte de los Proyectos Educativos Institucionales	37
Gráfica 8. La CEA y el impacto frente al racismo en las instituciones educativas.	37
Gráfica 9. Desempeño de los niños y las niñas afrocolombianas.	39
Gráfica 10. Utilización de nombres, apodos y/o calificativos.	39
Gráfica 11. Conocimiento de la legislación que reglamenta la CEA.	44



Gráfica 12. Inclusión de la CEA en el PEI.	44
Gráfica 13. Implementación de la CEA.	46
Gráfica 14. Responsables del desarrollo, la implementación y monitoreo del a CEA.	47
Gráfica 15. Abordaje del tema africano en las asignaturas.	51
Gráfica 16. Temática africana en la asignatura.	51
Gráfica 17. Material pedagógico para el fortalecimiento de la CEA.	52
Gráfica 18. Acompañamiento por parte de la SED.	53

AGRADECIMIENTOS

A las Instituciones Educativas del Distrito Capital que participaron en el diligenciamiento de la encuesta

INSTITUCIÓN

John F. Kennedy
Rural Pasquilla
San Francisco de Asís
INEM Francisco de Paula Santander
Gabriel Betancourt Mejía
Altamira Sur Oriental
Entre Nubes Sur Oriental
Integrada La Candelaria
Manuel Elkin Patarroyo
Garcés Navas
Colegio Príncipe de Paz
Colegio La Belleza de Los Libertadores
Gimnasio Indoamericano
Tibabuyes Universal
Álvaro Gómez Hurtado
Pablo Neruda
Carlos Arango Vélez
Villa Elisa
Iván Evangelista Gómez
Carlo Federici
La Chucua
Liceo Nacional Antonia Santos
Ofelia Uribe de Acosta
Clemencia Holguín de Urdaneta
Patio Bonito II

LOCALIDAD

Kennedy
Ciudad Bolívar
Mártires
Kennedy
Kennedy
San Cristóbal
San Cristóbal
La Candelaria
Santa Fe
Engativá
San Cristóbal
San Cristóbal
Rafael Uribe Uribe
Suba
Suba
Fontibón
Kennedy
Suba
Kennedy
Fontibón
Kennedy
Mártires
Usme
Rafael Uribe Uribe
Kennedy

INSTITUCIÓN

Aníbal Fernández de Soto
España
Magdalena Ortega de Nariño
Rafael Delgado Salguero
Julio Flórez (Jardín)
Gustavo Restrepo
Divino Maestro
I.T.I. Francisco José de Caldas
Atenas
Liceo Siglo XXI
Gimnasio La Cima
Sierra Morena
Simón Rodríguez
Francisco Javier Matiz
Nuevo Chile
Colegio Suba Compartir
Manuel del Socorro Rodríguez
Veintiún Ángeles
Guillermo León Valencia
Ciudad de Bogotá
San Cristóbal Sur
Gimnasio Nueva América
Colegio Rural José Celestino Mutis
Carlos Pizarro Leóngómez
Restrepo Millán

LOCALIDAD

Suba
Puente Aranda
Engativá
Rafael Uribe Uribe
Suba
Rafael Uribe Uribe
Usaquén
Engativá
San Cristóbal
Suba
Suba
Ciudad Bolívar
Chapinero
San Cristóbal
Bosa
Suba
Rafael Uribe Uribe
Suba
Antonio Nariño
Tunjuelito
San Cristóbal
Suba
La Candelaria
Bosa
Puente Aranda

INSTITUCIÓN	LOCALIDAD	INSTITUCIÓN	LOCALIDAD
Externado Nacional Camilo Torres	Santa Fe	S.I.S. Jardín Santa Sofía	Barrios Unidos
Codema	Kennedy	Jardín Infantil Río Negro	Barrios Unidos
CED Orlando Higueta Rojas	Bosa	Juan Maximiliano Ambrosio	Bosa
Centro Educativo Rural Los Árboles		Mi Taller Creativo Nuevas Espigas	Rafael Uribe Uribe
Jardín Laureles (S.D.I.S)	Bosa	Gimnasio Presencia del Divino Niño	Kennedy
CED San Pablo	Bosa	Instituto Marmatos	Ciudad Bolívar
Jardín Ciudad de Bogotá	Kennedy	Colegio Universidad Antonio Nariño, Sede Centro	Usme
Jardín El Gran Colombiano	Kennedy	Gimnasio Psicopedagógico Bilingüe	Kennedy
Jardín Infantil Las Delicias	Kennedy	Jardín Infantil y Guardería San Rafael	Engativá
Casa Vecinal Los Pitufines	Ciudad Bolívar		

Esta iniciativa no hubiera sido posible sin el apoyo de quienes acompañan la tarea incansable por la **Dignificación de la cultura afrodescendiente** que, partiendo de las aulas de clase, busca concretar políticas públicas, las cuales llevadas a la práctica, contribuyan a desarrollar la conciencia frente a la problemática del racismo y la discriminación racial en las instituciones educativas. Por ello hacemos llegar un agradecimiento especial a:

Los maestros y maestras que respondieron la encuesta.

Los directivos de las Instituciones Educativas del Distrito que permitieron la presencia de los docentes en los talleres interlocales y en otros eventos generados por el proyecto.

La Agencia de Cooperación Española - AECID que con sus recursos humanos y financieros hizo posible este estudio.

La Secretaría de Educación Distrital -SED por su esfuerzo en aproximarse a la problemática educativa de la población afrodescendiente.

Los docentes pares que en las distintas regiones del país nos acogieron y comparten casi en su totalidad estos resultados,

Los evaluadores que con la agudeza de su mirada acompañaron esta producción de contenidos y de sentidos.

Las redes de estudio, trabajo y reflexión constituidas en espacios propicios a la transformación pedagógica y educativa.

Las organizaciones de base que, mediante sus propias estrategias, han incluido el tema de la afrocolombianidad en las agendas gubernamentales.

Todos los actores y escenarios que nos abrigaron en este recorrido, les dedicamos esta serie de publicaciones sobre el racismo y la discriminación racial en favor de la población afrodescendiente que hace parte del sistema educativo nacional.

Y de antemano, agradecemos a todos aquellos que se tomen el tiempo de leer estas líneas sobre la situación de los y las estudiantes afrodescendientes en las escuelas colombianas, y cuyas acciones contribuyan a la implementación de los estudios afrocolombianos, bajo el liderazgo de las Secretarías de Educación, que son las instancias responsables de esta política pública.

A MANERA DE PRESENTACIÓN

"Los estudios ratifican entonces que las barreras invisibles están latentes: hay baja participación, representación e incidencia en espacios políticos. Se presentan carencias en permanencia, calidad, acceso y pertinencia a la educación. Hay falta de igualdad de oportunidades en el acceso al trabajo y continúan tanto el racismo como la discriminación racial."

Los niños y niñas de nuestro país merecen ser educados teniendo en cuenta las condiciones objetivas de la historia de nuestra Nación. Los sesgos raciales y los prejuicios deben superarse para abrirle la puerta a nuevos procesos de formación basados en la búsqueda de una sociedad donde cada persona sea valorada por sus talentos y capacidades; donde cada persona conozca su origen y su cultura, y donde todas las etnias sean valoradas sin distinción alguna.

La Agencia Española de Cooperación Internacional - AECID² y la Secretaría de Educación Distrital - SED, se unen a esta iniciativa que busca contribuir a la visibilización de las poblaciones afrodescendientes, cuyo peso demográfico hace de Colombia el tercer país con más africanos fuera de África.

1. Presidencia de la República. Recomendaciones de la Comisión Intersectorial para el avance de la población afrocolombiana. Mayo de 2009

2. La Agencia Española de Cooperación Internacional, mantiene una intensa actividad de cooperación internacional en Colombia. Por su parte la Secretaría de Educación es la entidad encargada de la vigilancia, control y monitoreo a la política educativa en la cual está inserta la CEA.

Esta realidad histórica, con profundas implicaciones en el presente, se asume como punto de partida para articular esfuerzos interinstitucionales que permitan valorar, de manera sistemática, las políticas educativas estatales encaminadas a erradicar el racismo, la discriminación racial y con ello potenciar la condición cultural diferenciada.

El presente documento es fruto de un estudio sobre la situación actual de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos - CEA, en el marco del Proyecto de Dignificación de los y las afrodescendientes y de su cultura a través de la Afroetnoeducación en Colombia.

Las intenciones del proyecto son fomentar la consolidación de experiencias afro etnoeducativas y fortalecer las acciones políticas, pedagógicas y sociales relacionadas con el proceso de inclusión, visibilización y desarrollo de la población afrodescendiente en el ámbito escolar.

Para tales fines se recopiló información sobre dos asuntos necesarios y urgentes para construir acciones afirmativas³ en favor de la población afrodescendiente que reside en Bogotá D. C. El primer estudio se refiere a la crítica situación de racismo y discriminación racial que aún viven los estudiantes afrodescendientes en los colegios de Bogotá.⁴ El segundo es el estado de desarrollo e implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos - CEA en las instituciones educativas. Ambos informes contribuyen a trazar líneas de base que permitan evaluar de manera sistemática los esfuerzos tanto microlocales (instituciones educativas) como macrolocales (Secretarías de Educación) resultado de las políticas públicas.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos se crea como respuesta a la situación de racismo y discriminación racial que, si bien está presente en toda la estructura de la sociedad colombiana⁵, se reproduce y se recrea en las escuelas y colegios, en la ciudad de Bogotá.

Paradójicamente, es desde las experiencias relacionadas con la CEA que el tema racial empieza a desdibujarse, ya que se transforma en experiencias interculturales y multiculturales, pero no antirracistas. Al parecer, estos enfoques y perspectivas analíticas son promovidas al interior de unos grupos académicos que, en nombre de lo afro, se dedican a elaborar y difundir teorías postizas donde todo cabe y todo se permite.

Desde nuestra perspectiva esta interpretación hace parte de una estrategia colonial que pretende negar una realidad evidente en sí misma. Una vez se señala el tema concreto del racismo y la discriminación de tipo racial, enseguida se invisibiliza el tema y se lo demerita, evadiendo así, en el ámbito escolar, el compromiso de erradicarlo, por lo cual creemos pertinente retomar la afirmación de García: "El debate sobre una educación que valore por igual a todas las culturas del país no arrima aún a un puerto seguro. Las diversas visiones sobre el proyecto de Nación colombiana no incluyen una posición firme desde lo afro y el concepto de interculturalidad tiene matices, confusiones, inconsistencias e intereses definidos."⁶

Es así como el primer informe encontró que los docentes son conscientes de situaciones de racismo y discriminación racial en la cotidianidad del aula de clase. Sabiendo que los y las estudiantes afro son las principales víctimas. En segunda instancia el racismo y la discriminación racial se manifiesta en actitudes hostiles abiertas y también encubiertas hacia los estudiantes afro y negros. Igualmente se mantiene un racismo en términos epistemológicos ya que no se enseña una memoria pertinente sobre África y sus diásporas. (Véase mayor información en el Informe Ejecutivo)

Por otro lado, este informe revela la falta de sistematización de políticas públicas que impulsen los estudios afrocolombianos, haciendo énfasis en el desarrollo de indicadores como la construcción de nuevos currículos, la cualificación de los docentes, la introducción de nuevos modelos y programas

3. *Téngase en cuenta que Bogotá, es la primera ciudad en Colombia donde se sanciona una política afirmativa a favor de la comunidad afrocolombiana.*

Por acciones afirmativas, se entienden las políticas y medidas dirigidas a favorecer a determinadas personas o grupos, ya sea con el fin de eliminar o reducir las desigualdades de tipo social, cultural o económico que los afectan y/o para lograr que los miembros de un grupo subrepresentado, usualmente un grupo que ha sido discriminado, tenga una mayor representación. Se entiende por acciones afirmativas el conjunto de medidas administrativas orientadas a generar condiciones para mejorar el acceso a las oportunidades de desarrollo económico, social, cultural y promover la integración de la población negra o afrocolombiana. DNP - Dirección de Desarrollo Territorial Sostenible, Ministerio del Interior y de Justicia. Versión aprobada Bogotá, D. C., septiembre 30 de 2003.

de estudios, la reelaboración de textos escolares y materiales educativos que permitan el fortalecimiento de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Al respecto urgen los balances de las políticas educativas (por lo menos con dos énfasis; la variable raza y género) en cuanto a estrategias que permitan articular la Cátedra en el marco de la Revolución Educativa⁷. Este informe se constituye en un aporte que sobrepasa el tradicional análisis sobre la práctica específica de los maestros y maestras y que permite avanzar entretrejiendo cifras y discursos.

El presente estudio contiene dos unidades encaminadas a develar la situación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las instituciones educativas de Bogotá, proponiendo algunas conclusiones y recomendaciones iniciales frente a la situación descrita.

La primera se refiere a los antecedentes de la compleja situación de la CEA en Bogotá, reconoce algunos esfuerzos investigativos y plantea cómo se desliza el tema racial en la escuela para convertirse en el discurso de la interculturalidad, vulnerabilidad y exclusión. El contorno difuso de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos plantea un desafío a la línea de base, pues difícilmente se pueden determinar, a la fecha, los impactos financieros y humanos sobre la política educativa para la CEA.

El segundo tema del informe avanza en el análisis de la encuesta que realizó el proyecto **Dignificación de los y las afrodescendientes y de su cultura a través de la Afroetnoeducación en Colombia**, en la intersección de otros insumos como los planes de Derechos Humanos en el marco de la Convocatoria Prometeo⁸, los PEI de cuatro instituciones educativas y un plan de trabajo que los y las docentes empezaron a construir como ejercicio pedagógico para el desarrollo de la CEA. Finalmente se ocupa de algunas consideraciones necesarias para continuar investigando el tema racial en la perspectiva

de su realización curricular y los pendientes de las entidades territoriales (en este caso Secretarías) en cuanto a balances y políticas de seguimiento de los estudios afrocolombianos.

Por todo lo anterior, consideramos que la temática de la CEA, el racismo y la discriminación racial en el ámbito escolar, sirven de estímulo para que los actores involucrados en las decisiones políticas, ahonden en las múltiples dimensiones que se plantean en el estudio para vigilar permanentemente la ejecución y puesta en marcha de políticas de Estado que ayuden a combatir al flagelo de la racialización mediante las acciones afirmativas, entre otras estrategias, para cumplir el cometido de una vida digna para los estudiantes del sistema educativo colombiano.

4. Secretaría de Educación de Bogotá, Agencia Española de Cooperación Internacional (2009). *Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela*.

5. Situación que es reconocida, incluso por el propio Estado colombiano y para lo cual, sanciona una política pública.

6. *Sube la marca. Educación propia y autonomía en los territorios negros del Pacífico*. 2009. Impresión Edinar.

7. www.mineducacion.gov.co

8. www.sed.gov.co

Unidad 1

SI NO HAY RACISMO, NO HAY CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS

"El racismo real es doctrinario. Resulta ser un proceso de sobre valoración, supresión y minusvaloración de los grupos humanos, basado en criterios fenotípicos socialmente seleccionados".

La discriminación a que están sujetos los grupos afrodescendientes en las Américas no es por su cultura sino por los factores fenotípicos que se han utilizado tradicionalmente para tales fines. En la mayoría de los casos, no se observan diferencias culturales importantes entre los afrodescendientes y los mestizos. En la mayoría de los casos pertenecen a un mismo grupo étnico, es decir, cultural, sin embargo sufren una discriminación específica.

Documento 1. Genesis y evolución del racismo real-doctrinario. Quince Duncan



¿DE QUÉ Y DE QUIENES HABLAMOS?

"Las orientaciones para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos buscan ofrecer a los educadores de Distrito Capital herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan, en el desarrollo de sus actividades, cumplir con los siguientes objetivos: fortalecer la identidad de estos pueblos a partir de su propia definición del ser afrocolombiano y conocer y definir el pasado histórico de las culturas de las comunidades afrodescendientes por medio del ejercicio de desarrollar la historia nacional."⁹

Un debate inicial

Durante el año 2009, la profesora Sandra Soler, en conjunto con las estudiantes Mónica Paola Molina y Alexandra Ginet Vargas, trabajaron en la monografía "La constitución de la identidad racial de niños y niñas afrocolombianas, a partir del lenguaje que circula en la escuela". Esta monografía, así como otros insumos que emergen en la investigación sobre el racismo, tiene una larga tradición en la escuela del Análisis Crítico del Discurso - ACD, dedicada a develar los mecanismos psicolingüísticos que evidencian desde el lenguaje relaciones de poder. Los anexos documentales del trabajo, las entrevistas,

⁹ Orientaciones curriculares, SED, Pág. 9, nov. 2000, www.sed.gov.co

las guías de análisis de los relatos, así como el estado del arte, muestran una riqueza etnográfica que retomamos para este trabajo, y que permite reconocer una primera tendencia en las investigaciones sobre racismo y discriminación racial acometidas en el contexto colombiano; inscripción de trabajos e investigaciones que hacen del racismo sociolingüístico Perea Chala un instrumento de análisis.

Esta monografía tuvo la particularidad de manifestar, en primera persona, los problemas que surgen al abordar la denominación que hace la sociedad de los niños y niñas afro, y plantea un desafío intelectual que coincide con los señalamientos de María Soledad Balsas (2008) ¿Cómo definir la negritud? ¿Qué identidades estarían incluídas dentro de esta denominación? ¿Cuáles quedarían excluídas? ¿Es esta la forma de expresión más adecuada? En una primera aproximación al tema, las respuestas a estas preguntas podrían parecer triviales. No obstante, los debates que desde diversos ámbitos se suscitan al respecto indican la necesidad de problematizar dichas conceptualizaciones en tanto construcciones históricas y sociales.¹⁰

Por ejemplo en la encuesta realizada para indagar por los sentidos del racismo sociolingüístico, se preguntó por las palabras utilizadas por los y las docentes para referirse a las personas afrocolombianas:

¿Qué palabras utiliza para referirse a las personas afrocolombianas?
(Marque con una X, puede escoger más de una opción):

- | | | |
|-------------------|-----------------------|----------------|
| 1. Negro (a) | 2. Afrocolombiano (a) | 3. Negrito (a) |
| 4. Morenito (a) | 5. Niche | 6. Mono (a) |
| 7. Chocoanito (a) | 8. Morocho (a) | 9. Otro (s) |

¿Cuál(es)? _____

Las respuestas a este interrogante permiten rastrear la influencia del tema lingüístico en la manera como son identificados los estudiantes, y muestran cómo las relaciones fundamentadas en los colores y fenotipos impiden el surgimiento de relaciones de respeto y paridad entre los estudiantes y sus propios profesores. Las respuestas que marcaron los docentes se ordenaron de la siguiente manera: en primer lugar respondieron **negro**, seguido por **afrocolombiano**, **negrito**, **morenito**, **niche** y por último **mono**.

Lo importante es que, más allá de las disertaciones teóricas e intelectuales, estas denominaciones se convirtieron en categorías identitarias en los países donde existió la esclavización¹¹, convirtiendo esos apelativos en verdaderas convenciones que enfatizan uno u otro rasgo sobre la pregunta inicial, ¿de quién hablamos?. Para citar un ejemplo, la Ley 70 de 1993, indica lo siguiente:

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.

Por su parte, el Conpes 3310 integra una discusión que viene ganando terreno en el contexto nacional e internacional, en el sentido de complejizar los sujetos que son en realidad los beneficiarios de la política pública afirmativa, (la CEA en este caso). Señala cómo "el término afrocolombiano da cuenta de los niveles de mestizaje que se han producido en nuestro país, se remonta al origen y no al color de la piel y viene siendo reconocido a nivel mundial como un concepto más comprensivo y menos de origen de raza. En Colombia, ambos términos, negro y afro, son utilizados como forma de autoidentificación".¹²

10. Bojals María Soledad, *Negritud e identidad nacional en los libros escolares argentinos: algunas reflexiones hacia el Bicentenario*.

11. Esclavización es el término que define de manera más precisa el holocausto que vivieron los africanos de África subsahariana, quienes fueron arrancados de sus territorios y fueron convertidos en las mercancías fundamentales para el desarrollo del mundo moderno capitalista.

12. Bogera, D.C., sept 20 de 2004.

En todo caso, si se atiende la variable autoidentificación como la opción de priorizar y tomar decisiones en la política pública, estaríamos ante un colectivo de aproximadamente cuatro millones de compatriotas (Censo DANE 2005) que en medio de las problemáticas raciales que impactan negativamente su condición identitaria, aún así se identifican como pertenecientes a este grupo de ciudadanos y ciudadanas.

Para algunos autores, esta discusión es eufemística e incluso trivial, se relaciona con un fenómeno cultural que nace a partir de ciertas prácticas de movimientos anti-racistas y feministas que se iniciaron en los años 60 y 70s, que asumieron consignas como por ejemplo "no diga negro, diga afro". Para este grupo de pensadores, el asunto es cómo el lenguaje desvía la atención de los temas estructurales que tienen que ver con la raza, la clase y las dislocaciones históricas que produjo el sistema capitalista sobre los negros esclavizados y sus descendientes.

De esta manera el proyecto Dignificación de los y las afrodescendientes y de su cultura a través de la Afroetnoeducación en Colombia, siguiendo aquellas líneas argumentativas que interpretan la raza y el género en las coordenadas tanto históricas como contemporáneas de la escuela, apuesta por comprender en qué medida la construcción de las identidades étnico-raciales de los estudiantes afrodescendientes, se encuentran dislocadas por los imaginarios coloniales que permanecen en la escuela y que vulneran, en mayor medida, a los estudiantes afrocolombianos.

Estas situaciones se ejemplifican en los siguientes relatos escolares:

"¿... y qué fue lo que más te gustó de San Andrés?"

- Pues el mar y la arena, pero hacia mucho sol y yo me quemé toda, quedé casi negrita.

¿Y te gustó quedar así?"

- No mucho, porque me gusta mejor así como soy.

¿Y tú cómo eres?"

- Pues blanca".¹³

Sobre el conocimiento de la diversidad cultural y social:

"Yo pienso que la raza negra que es cuando salieron al sol se estuvieron harto rato y se están volviendo como negros".¹⁴

En síntesis, se considera especialmente valioso situar en la perspectiva del lenguaje, la pregunta por los efectos identitarios del racismo sobre los estudiantes afrodescendientes vividas diariamente en las instituciones educativas y en otros ámbitos de la sociedad.

En el caso particular de la escuela, se hace indispensable reivindicar el derecho que tiene cada estudiante a ser llamado por su nombre y así poner fin a los argumentos racistas que se exhiben casi siempre, por cariño, como por ejemplo:

Yo le digo negrito por cariño.

Por familiaridad, todos en la familia somos y seremos negros.

O por amor, yo le digo negrito porque lo amo.

Frente a situaciones como esta la CEA, al reconocer y exaltar los aportes de los y las afrodescendientes en la construcción de la nación y la identidad nacional, posibilita nuevos

13. Molina Cruz, Paola, Kíngua Rodríguez Alexandra, 2009. *La construcción de la identidad racial de niños y niñas afrocolombianos a partir del lenguaje y circula en la escuela.*

14. María Eletra Rodríguez. Fondo Editorial CIDC. Tesis doctoral. 2002. *Formación, intencional argumentación.* Bogotá, D. C.

relacionamientos entre los seres humanos, el enfoque lingüístico contribuye a reconceptualizar algunos temas y asuntos que se mantienen incólumes en la sociedad, bien sea por la fuerza del colonialismo¹⁵ o por la fuerza de la costumbre que a la larga surten los mismos efectos sobre las poblaciones escolarizadas.

Desarrollados en esa misma perspectiva y constituyendo algunos antecedentes cercanos a la creación de la CEA, vale la pena resaltar documentos institucionales en los que se inscriben las pautas y orientaciones que formalizan la implementación de la Cátedra en las instituciones educativas y brindan elementos para diseñar procesos educativos novedosos. Informes como "El derecho a no ser discriminado"¹⁶, "El derecho a la Educación"¹⁷, "Discriminación y pluralismo cultural en la escuela"¹⁸, "Las dimensiones del racismo"¹⁹ entre otras investigaciones, representan esfuerzos importantes por parte del sector académico y organizativo que hacen visible el tema étnico racial en el ámbito educativo.

"El derecho a no ser discriminado", señala cómo a partir del "Mito de la Nación mestiza"²⁰, con el cual se identifican los colombianos y las colombianas, niega los conflictos y las tensiones raciales que vive el país, el no reconocimiento del problema del racismo y la discriminación racial, y la consecuente invisibilización de la población afro y su contexto de violencia, de desplazamiento y vulneración de sus derechos individuales y colectivos. Con esta metáfora del mestizaje se explican, convincentemente, las razones por las cuales la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y el desarrollo de la misma no han tenido la suficiente acogida dentro de la academia ni en el debate público colombiano.

Una recomendación que presenta el informe es la necesidad de implementación de acciones afirmativas que garanticen el acceso y permanencia de los y las afrodescendientes en el sistema educativo. También consideran necesario impulsar contenidos y programas que contrarresten el racismo y la discriminación racial.

En conclusión, el informe plantea una serie de recomendaciones al Estado para que cumpla con la garantía de una educación primaria de buena calidad, gratuita e incluyente para toda la población afrocolombiana.

Por otro lado, se recomienda, el desarrollo e implementación de un sistema de monitoreo para garantizar la protección de la diversidad cultural en el sistema educativo. Por último, se recomienda asegurar los recursos suficientes para el diseño e implementación de los contenidos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, incluyendo recursos destinados a la investigación y la innovación pedagógica.

"El derecho a la Educación"²¹, sostiene que la visibilización lograda por las comunidades étnicas, -léase afrodescendientes-, se logra gracias a su "resistencia a la exclusión y marginalidad hasta lograr su inclusión en el escenario constitucional"

Este tipo de estudios muestran cómo es indispensable el análisis de factores y resultados en términos de calidad y pertinencia de la educación, de la construcción del Proyecto Educativo Institucional - PEI, y del Proyecto Educativo Comunitario - PEC, de manera amplia y participativa.

De todas formas los estudios coinciden en señalar que la política a favor de los y las afrodescendientes sigue siendo marginal en el país, tanto al nivel de autoridades centrales, como en lo regional y local. A pesar de algunos logros con la etnoeducación, se mantiene el papel de la escuela como desintegrador de la cultura, dado que aún es un mecanismo de aculturación

15. Fannon Frantz. 1961. *Los Condenados de la Tierra*.

16. *Primer Informe sobre discriminación racial y derechos de la población afrocolombiana*, del Observatorio de Discriminación racial - ODR.

17. *La Educación en la perspectiva de los derechos humanos*, Procuraduría General de la Nación.

18. Unesco, 2005.

19. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas.

20. *Máscara Africana*.

21. *Procuraduría*.

centrado en la homogenización, que niega los valores y potencialidades de cada pueblo.

Otros documentos institucionales:

- "Lineamientos Generales para la Educación en las Comunidades Afrocolombianas"²², hacen una breve caracterización de las condiciones de vida y construcción identitaria de la población afrocolombiana, avanzando en el diseño de la política etnoeducativa para éstas comunidades. Contempla aspectos legales y temas que deben desarrollar las políticas educativas (participación, identidad cultural, desarrollo, igualdad, medio ambiente, patrimonio, concepciones propias, cobertura, difusión y promoción de la cultura y la identidad)".²³

- "Lineamientos Curriculares para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos"²⁴, buscan definir las líneas de trabajo que deben ser articuladas a los Proyectos Educativos Institucionales-PEI, proponiendo nueve dimensiones pedagógicas para el desarrollo de la Cátedra, como son: político-social, pedagógica, lingüística, ambiental, geo-histórica, espiritual, investigativa e internacional. Con respecto a los enfoques metodológicos, se proponen dos vías: una ruta de transversalidad y la implementación de la CEA como una asignatura del Plan de Estudios.

En una publicación posterior, la Universidad del Cauca elabora un estado del arte sobre cómo los maestros y las maestras están organizando sus formas propias de orientar los desarrollos de la CEA. En ese estudio se encuentran aportes para que ellos y ellas puedan actualizar la Cátedra.²⁵

La revisión de estos documentos revela cómo uno de los factores problemáticos de la CEA, lo constituye el hecho de que la responsabilidad de su desarrollo parece recaer en los

maestros y las maestras, ratificado por Castillo: "El ejercicio de inserción de contenidos temáticos afrocolombianos por áreas y niveles educativos lo deben hacer los propios maestros, considerando las realidades particulares regionales y de las instituciones escolares".²⁶ Y por ello creemos que el incipiente desarrollo de esta política educativa se encuentra sometida, por un lado a las consideraciones subjetivas de los docentes, a sus fortalezas y carencias, y por otro lado a que en la política educativa no existe una agenda para el desarrollo de la misma, como tampoco aún no ofrece cupos específicos, ni presupuestarios ni humanos, para la Cátedra.

Teniendo en cuenta el estado del arte, resulta pertinente, en el marco de la conmemoración del Bicentenario de la Independencia que se conmemora en julio de 2010, generar espacios institucionales para la reflexión acerca de los fenómenos de esclavización, tanto de épocas pasadas como de la moderna. Espacios en los cuales se debatan fenómenos como el racismo, la discriminación racial, la exclusión, la marginalidad, el desplazamiento forzado²⁷ y los niveles de pobreza que afectan gravemente a la población afrocolombiana, puntualizando los retos que tales situaciones representan para el Estado colombiano.

Existe otro grupo de estudios que plantean relaciones entre racismo y educación. En éste se destacan informes como los realizados por la Comisión Intersectorial para el avance de la población negra de la Presidencia de la República. Estos estudios se ocuparon de alinear la variable racial con los promedios de analfabetismo estandarizados, tanto para las regiones con población afro mayoritaria como a nivel nacional.

22. *Los Lineamientos Generales para la Educación en las Comunidades Afrocolombianas*. Marzo de 1996.

23. *Ibid.*

24. *Ministerio de Educación Nacional*, 2001.

25. *Ministerio de Educación Nacional*, 2008.

26. *CEA, 2001-48*

27. *CODHES*

Las situaciones encontradas por este ameritan un mensaje de urgencia para el diseño y aplicación de políticas públicas para los afrocolombianos y las afrocolombianas. No obstante, la información que resulta de dichas investigaciones sobre racismo y discriminación racial, pareciera que no está siendo tenida en cuenta en las instancias que toman decisiones sobre la CEA, en aspectos normativos, de estrategias, políticas, recursos, etc.

Finalmente, se plantea la reflexión sobre el carácter multidimensional que atraviesa los estudios sobre racismo y políticas diferenciales, los que consideramos que se deben atender para mejorar la situación de esta población, mantenida en el silencio durante doscientos años de vida republicana.

Esta reseña de los estudios publicados sobre la afroetnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, son insumos básicos para la generación de líneas de base que ayudan a interpretar acontecimientos valiosos como los siguientes:

1. El próximo censo nacional será determinante para el desarrollo de las políticas públicas que se generen, en un futuro cercano. También permitirá conocer la condición identitaria de las comunidades afro en todo el país, así como la necesidad de acciones afirmativas y diferenciales que mejoren la calidad educativa de la población afrocolombiana.
2. La urgente necesidad de responder el Auto 005 de 2009 de la Corte Constitucional que trata sobre la protección de los derechos fundamentales de la población afrodescendiente, víctima del desplazamiento forzado.
3. El Bicentenario de la Independencia.
4. El año de los pueblos de ascendencia africana (ONU). www.onu.org
5. En lo que concierne al Distrito Capital, se espera que la implementación de la normatividad que consagra, tanto la etnoeducación como la CEA, sea adoptada en el Plan Sec-

torial de Educación de una manera más amplia pues hasta ahora se ha enunciado como atención a las poblaciones vulnerables. Según esta premisa, la SED debe asumir la función de **"diseñar e impulsar estrategias y programas para el desarrollo de los grupos étnicos atendiendo sus características socio culturales y el fomento de la interculturalidad"**.²⁸

Por lo anterior se concluye que los estudios que abordan el racismo, la discriminación racial y las posibles estrategias de eliminación en los territorios de la institución educativa, se enmarcan por lo menos en dos grandes tendencias.

Por un lado están aquellas informaciones, documentos e investigaciones sobre las prácticas que, bajo el paraguas de la CEA, realizan los y las docentes del sistema educativo colombiano. Esta tendencia soporta los dilemas y paradojas que, ya en la práctica educativa, descansan casi exclusivamente sobre los hombros de los maestros y maestras en Colombia. En este escenario se mueven los debates sobre la etnoeducación y las ambigüedades que genera el tema racial, las cuales se manifiestan de manera abierta y estructural en el sistema educativo.²⁹

Por otro lado, sin que necesariamente se articulen, están las investigaciones sobre estadísticas de tipo racial que para el caso del sistema educativo señalan altos índices de analfabetismo, baja calidad y repitencia, que se mantienen de manera marcada y sistemática en los territorios de mayoría afrocolombiana, negra, palenquera y raizal.

En medio de estos dos grupos, emerge una tercera posibilidad de instalar el tema de la CEA en la agenda de los derechos humanos (Plan de Derechos Humanos OCE). La inclusión de las diferencias no es un argumento nuevo, al parecer la escuela está construyendo su propia versión de la etnoeducación y la CEA como un asunto de derechos emergentes o diferenciales, conclusión a la que llegamos

28. www.sed.gov.co

29. *Ibid.*

después de analizar algunos planes de Derechos Humanos que se presentaron a la Convocatoria Prometeo.³⁰

Los anteriores ejemplos requieren obtener y analizar datos, así como de construir registros que permitan a las autoridades gubernamentales tomar decisiones cada vez más informadas que se traduzcan en políticas incluyentes y eficaces, que contribuyan a la eliminación de la discriminación racial y al racismo ante la demanda de las comunidades educativas. Por lo anterior, este estudio reconoce la necesidad de avanzar en evaluaciones e informes periódicos que permitan la medición de los resultados en la implementación de los estudios afrocolombianos.

En ese contexto, el presente estudio compara las respuestas encontradas al aplicar una encuesta a docentes en ejercicio de la educación pública en Bogotá, quienes también participan en redes de trabajo y estudios sobre el tema de la CEA.

La legislación existente

"Serán libres todos los esclavos que existan en el territorio de la república, en consecuencia, desde aquella fecha gozarán de los mismos derechos y tendrán las mismas obligaciones que la constitución y las leyes e imponen a los demás granadinos.."

Archivo General de la Nación

Toda la gestión referente a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos está sustentada sobre unas bases legales existentes desde hace ya 18 años. Es indispensable conocer el

marco legal que legitima el tema afro, el tema etnoeducativo y el tema antirracista en general, pues si no se tienen en cuenta este marco, no se sabe cómo proceder en la práctica.

Inicialmente es pertinente referenciar tres de los artículos del Decreto 1122 de 1998, ya que sobre ellos se cimenta la normatividad existente respecto al escenario más amplio de la afroetnoeducación y la CEA.

- **Artículo primero.** Convoca a todos los establecimientos educativos para que incluyan en sus respectivos Proyectos Educativos Institucionales la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.
- **Artículo segundo.** Alude a los contenidos curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, relativos a la cultura propia de las comunidades afrocolombianas.
- **Artículo tercero.** Insta al Consejo Directivo para que, con la asesoría de los demás órganos del Gobierno Escolar, aseguren el cumplimiento de la normatividad en cada una de las escuelas del país.

Otros documentos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de efectuar balances institucionales e intersectoriales son los siguientes:

Cátedra de Estudios Afrocolombianos.³¹

El **Acuerdo 175 del 2005**, el Plan Integral de Acciones Afirmativas para el Reconocimiento de la Diversidad Cultural.³²

- **La Resolución 1961 del 14 de mayo del 2007.** Para el fortalecimiento de la implementación de la Cátedra en las instituciones educativas del Distrito Capital, mediante la articulación de estrategias metodológicas para la producción de saberes, desarrollo de experiencias de cátedra

30. www.sed.gov.co

31. *ibid*

32. Acuerdo 175 de 2005 del Consejo de Bogotá.

significativas, la responsabilidad de un maestro o una maestra para asumir su desarrollo, implementación y monitoreo, al igual que la adquisición de materiales pedagógicos. (SED)

- **La política de Afroetnoeducación.** Que se encuentra en proceso de construcción, está dirigida a atender la inclusión de diferentes poblaciones en los programas de desarrollo de la ciudad. Se enmarca en el Plan Sectorial de Educación 2008 - 2012 "Educación de Calidad para una Bogotá Positiva" Tiene como objetivo garantizar a las niñas y niños, adolescentes y jóvenes las condiciones adecuadas para disfrutar del derecho a una educación que contribuya al mejoramiento de la calidad de vida y que contribuya a la construcción de una ciudad más respetuosa, democrática, diversa y pluralista.
- **Los lineamientos de trabajo de la Secretaría de Educación Distrital (SED)** para el 2009 que orientan un compromiso firmado con la Agencia Española de Cooperación, AECID, para apoyar el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el Distrito Capital.
- Sumado al contexto legal, existen iniciativas de maestros, maestras y organizaciones de base que aportan indicios de lo que puede ser la implementación de la Cátedra. Entre éstas se encuentran: la red de maestros Caminos de Elegua, la red de maestros y maestras Tras los Hilos de Ananse, Organización de Comunidades Negras - Orcone, el Movimiento Nacional Cimarrón, Corporación Identidad Cultural - Corpidencu, Centro de Estudios para la Democracia Colombia Siglo XXI, Conferencia de Organizaciones Afrocolombiana - CNOA, Afrolíder e incluso la Pastoral Afrocolombiana de la Iglesia Católica, que además lidera iniciativas de carácter internacional con énfasis en la situación y movilización del pensamiento afro desde el enfoque espiritual y la responsabilidad social, entre otras expresiones organizativas.

SOBRE LA METODOLOGÍA IMPLEMENTADA

"Solicitar a los Ministerios de Educación Nacional y al DNP, implementar en el corto plazo las acciones afirmativas planteadas en este documento e identificar, en la medida de lo posible, otras acciones que contribuyan al logro de los objetivos de esta política."

"Solicitar al DANE coordinar y liderar el proceso con las entidades del orden nacional de adecuación de los formularios y/o formatos, encuestas y estadísticas, para medir los impactos y hacer el seguimiento, de sus programas y acciones en la población negra o afrocolombiana."³³

Este estudio tiene como propósito primordial contribuir en la formulación de una línea de base que permita evidenciar un esfuerzo institucional, por parte de la Secretaría de Educación Distrital, para implementar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, pues ya se tienen informaciones preliminares sobre el tema, como lo señalan las investigaciones anteriormente reseñadas.

Para alcanzar los objetivos se tuvieron en cuenta los siguientes pasos:

- **Planeación del marco de actuación.** En este caso entre la Secretaría de Educación y el equipo de trabajo del proyecto Dignificación de los y las afrodescendientes y de su cultura a través de la etnoeducación en Colombia.
- **Revisión del marco normativo.** Se refiere al Decreto 1122 de 1998 y su operativización mediante la resolución 1961 de 2001.
- **Diseño preliminar de la estructura y el contenido de la línea base.** Para este primer año se diseñó una encuesta.
- **Análisis y verificación de la información, así como su correspondiente selección de indicadores y documentación.** Como quiera que a la fecha no se poseen indicadores estructurales frente al racismo y a la discriminación racial, ni frente a la CEA, más allá de los datos que levantó el informe será menester construir, ampliar y estandarizar la información.

Para el caso de Bogotá se evaluará el desempeño de la Resolución 1961, acto administrativo que orienta el desarrollo de la CEA, en consonancia con el Decreto 1122 de 1998, que establece los estudios afrocolombianos para todos los niveles del Sistema Educativo Colombiano, ambas normas corresponden a las acciones afirmativas que a su vez tienen características diferenciales dentro del aparato normativo colombiano. Esta ponderación se realizará mediada o transversalizada por el discurso del docente asumido como voz protagónica para la construcción de la línea de base.

Por otro lado, teniendo en cuenta que Bogotá es una entidad certificada por el Ministerio de Educación Nacional, le compete el mejoramiento en la recolección de información con

variables de condiciones desagregadas tanto étnicas como raciales.³⁴ Hacia el futuro, nuevas evaluaciones deben contemplar indicadores más complejos y comparables con los que se presentan en este primer avance que aporta a la creación de la línea de base.

Por el momento, los resultados de la aplicación de una encuesta muestran profundas ambigüedades, contradicciones y manifestaciones de racismo y discriminación de tipo racial en un grupo de maestros y maestras en ejercicio.

Finalmente, la variable más comprometedoras tiene que ver con los campos simbólicos y filosóficos de la implementación de la Cátedra, estas preguntas interpelan al maestro en su condición de intelectual de la educación reconociendo la necesidad de construir una nueva ética que movilice los constructos culturales que llevan a las y los estudiantes, así como a las y los profesores a menospreciar a otros por su color de piel o por sus rasgos fenotípicos.

"Después de negar que hubiera discursos y prácticas racistas en el colegio, docentes de matemáticas Inglés, Ciencias Sociales y Educación Física se extendían en explicar por qué era común entre los estudiantes afro, la ausencia de habilidades para las asignaturas duras del plan curricular, apelando a argumentos científicos para sustentar sus insuperables cualidades en los ámbitos lúdico y pedagógico".³⁵

34. Sistemas como el SIMAT y el SIGOB entre otros, deben proporcionar información cada vez más desagregada sobre la población afrocolombiana, atendida por el sistema educativo.

35. Viquez Carmen Cecilia. 2005. Estereotipos étnicos raciales en la escuela, el caso de los afrocolombianos en Soacha. Tesis de Antropología. Universidad Nacional.

Para ampliar el marco de las discusiones anteriormente mencionadas, este segmento avanza sobre la condición metodológica de una línea de base. Según el DANE, "la línea base resuelve problemas frecuentes de improvisación en la planeación y brinda elementos ciertos para una evaluación sistemática de las políticas públicas, porque define previamente indicadores estables en el tiempo, o indicadores estructurales, seleccionados en virtud de su importancia frente a las funciones estatales de orientación y regulación de las políticas y establece un año de referencia para observar la evolución y el comportamiento de las acciones gubernamentales. Además, tiene la ventaja de ofrecer, cuando se trata de programas específicos de un gobierno particular, esquemas de selección, ponderación e incorporación de nuevos indicadores e indicadores coyunturales. La selección de indicadores pasa por un proceso de consulta y consenso de acuerdo con las necesidades de información de directivos y funcionarios profesionales en las entidades, relacionadas con la planeación real y objetiva de la política pública y, desde luego, con el seguimiento y la evaluación".³⁶

Así las cosas, debemos advertir que, para el caso de Bogotá, no se han construido indicadores de desempeño que permitan la medición de un esfuerzo estatal antes del periodo 2009-2011³⁷, y luego compararlo en la mitad y una vez finalizada la intervención de la cooperación internacional - AECID. Esta carencia debería indicar la necesidad de adelantar un proceso de análisis de la información disponible, en concordancia con estándares de progreso y calidad del nivel local, nacional e internacional. Por ejemplo, las metas del milenio que reconocen "la diversidad étnica de la población de América Latina y el Caribe, que cuenta con casi 580 millones de habitantes en 2007, lo cual representa un enorme potencial de desarrollo. Los pueblos indígenas y los afrodescendientes, cuyas poblaciones se estiman alrededor de 58 millones y 174 millones, respectivamente, se encuentran entre los grupos étnicos más desfavorecidos de la región."³⁸

Se considera que para la construcción de indicadores estructurales se deberán tener en cuenta, tanto la política de Estado que pretende combatir el racismo estructural, así como la política sectorial.

Frente a las decisiones de un gobierno local, se encuentran los indicadores coyunturales, llamados así porque pueden configurar lineamientos para los planes de desarrollo que se formulan en el país cada cuatro años.

36. Aspectos metodológicos para la construcción de línea base de indicadores. Bogotá, D. C. Julio de 2004.

37. En este periodo aparece el apoyo institucional de la AECID para fortalecer el tema afroeducativo.

38. Naciones Unidas. DDM. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Metas educativas, 2021.

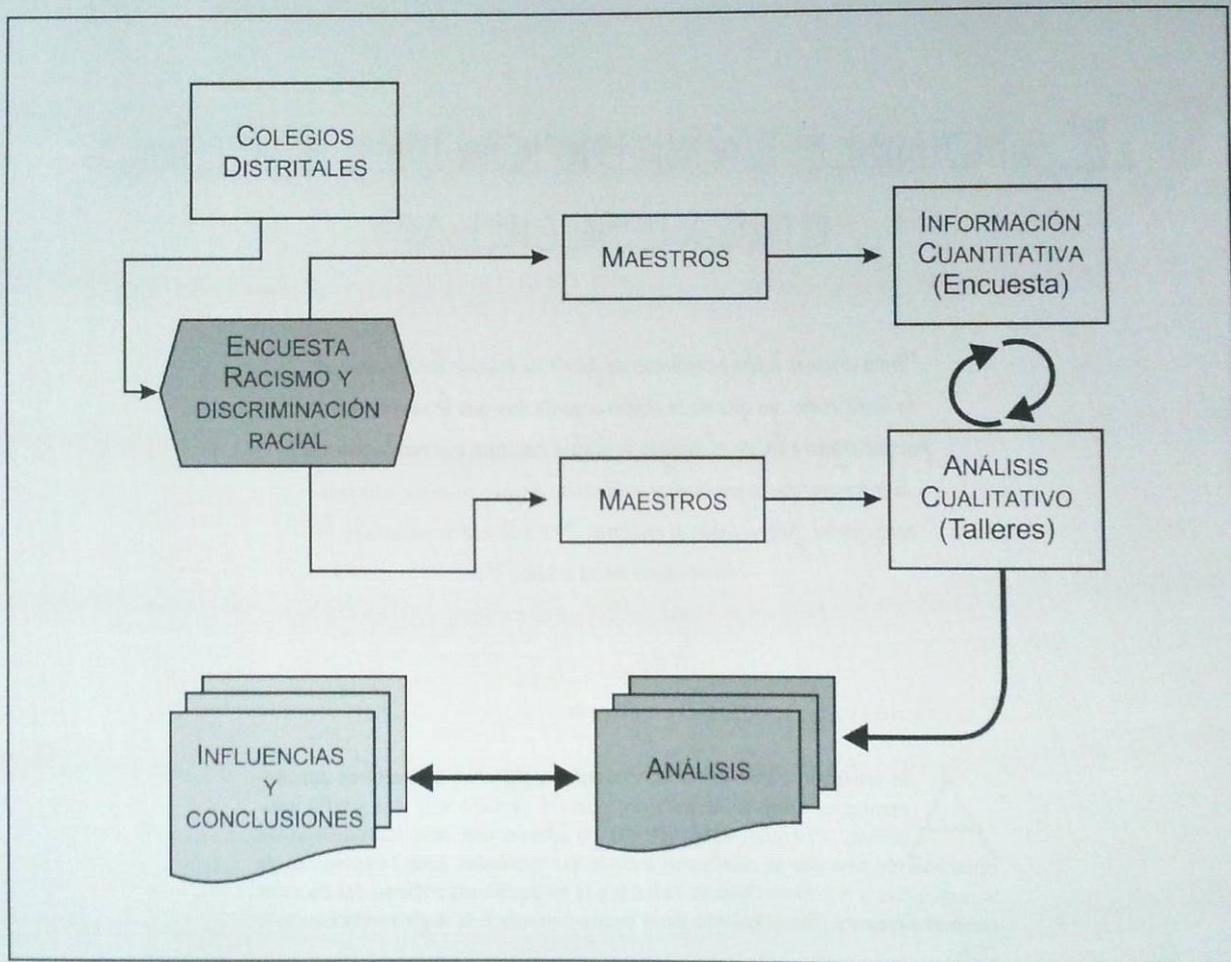
¿ES POSIBLE LA MEDICIÓN DEL RACISMO EN LA ESCUELA?

"Inicialmente hubo resistencia de parte de una de las docentes de la institución, ya que no se sentía a gusto con que la observaran, porque según ella, en el colegio no había racismo y si realizábamos la intervención lograríamos evidencias de que los niños no eran conscientes, provocando el racismo. Por esta razón no se hizo la observación en su grado."³⁹

La encuesta y sus características

A la situación cuantitativa (Encuesta) se sumaron indicadores complementarios como el análisis documental cercano a la etnografía educativa. Por ello, este estudio no asumió una sola metodología de conocimiento sino que se realizaron análisis multivariados. Esta combinación de lo cualitativo y lo cuantitativo se refiere a la selección espontánea del docente como el elemento más relevante de la evaluación sobre la implementación de la CEA.

Procedimiento de la encuesta



SI NO HAY RACISMO NO HAY CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS
SI NO HAY RACISMO NO HAY CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS - SI NO HAY RACISMO
DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS - SI NO HAY RACISMO NO HAY CÁTEDRA
AFROCOLOMBIANOS - SI NO HAY RACISMO NO HAY CÁTEDRA DE ESTUDIO AFROCOLOMBIANOS

Ampliar la acción etnoeducativa con el fin de incorporar en todo el Sistema Nacional de Educación, los aportes de la población afrocolombiana, palenquera, negra y raizal.⁴⁰

Dentro de los múltiples instrumentos del análisis estadístico, esta investigación se inclinó por una encuesta, la cual permite, (con base en una muestra de sujetos docentes en ejercicio, cuya labor se sitúa en el Distrito Capital, algunos de los cuales son líderes y lideresas) representar a un colectivo más amplio de sujetos mediante la utilización de interrogaciones estandarizadas, con la intención de obtener mediciones de una variedad importante de características objetivas y subjetivas de la población docente frente al tema del racismo, la discriminación racial y de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

De tal forma se realizó una observación no directa de los hechos sino de sus manifestaciones mediadas por las subjetividades de quien contestó la encuesta. En segunda instancia, la encuesta permitió una aplicación masiva (por los costos, económicos y técnicos). El tercer beneficio de aplicar una encuesta, consiste en que mediante un sistema de muestras en otras regiones puede extrapolarse a todo el país. Igualmente, este tipo de instrumento permite que en las investigaciones de carácter cuantitativo-cualitativo, como las que se encargan del tema racial, se puedan analizar los aspectos más sensibles para la opinión pública.

Finalmente, se espera que con informaciones complementarias las encuestas permitan estandarizar los datos para un análisis posterior sobre racismo y discriminación racial en el sistema educativo, con lo cual se obtendría una gran cantidad de datos a un precio bajo y en un periodo de tiempo relativamente corto.

Para lograr lo anterior se optó por una encuesta parcial, puesto que hacían falta muchos datos sobre políticas educativas, que permitieran hacer un ejercicio de carácter exhaustivo. Sabemos incluso que en muchas secretarías de educación no existen datos desagregados con los cuales medir las acciones afirmativas sobre los estudiantes afrocolombianos. Para que cada docente encuestado pudiera elegir sus respuestas dependiendo de sus consideraciones, se realizó un cuestionario de carácter individual, es decir que el equipo de consultores más los encuestadores entregaban la encuesta a los interesados, casi todos situados en instituciones educativas. La encuesta se aplicó en 18 de las 20 localidades de Bogotá, en instituciones del estrato 1 al 3.

- Para efectos de la autoría de la información los datos básicos fueron:

40. Comisión Intersectorial, Pág. 20

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LA INSTITUCIÓN	
CÓDIGO DANE: _____	
1.1 Nombre de la Institución Educativa en la que trabaja: _____	
1.2 Dirección: _____	
1.3 Barrio: _____	1.4 Localidad: _____
1.5 Tels: _____	
1.6 Correo (institucional) _____	
1.7 Jornada: Mañana ()	Tarde ()
1.8 No. Docentes afro: _____	1.9 No. Estudiantes afro: _____

La tipología clásica de este tipo de estudios, permitió utilizar los diversos tipos de preguntas, así:

- **Preguntas de hecho.** ¿Usted es racista?
- **Preguntas de acción.** ¿Usted aborda el tema de África en la asignatura que tiene a su cargo?
- **Preguntas de información.** ¿Usted conoce la legislación que reglamenta la CEA como obligatoria para todos los establecimientos de carácter público y privado en educación formal?
- **Preguntas de opinión.** ¿Usted cree que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos reduciría los impactos del racismo en su institución?

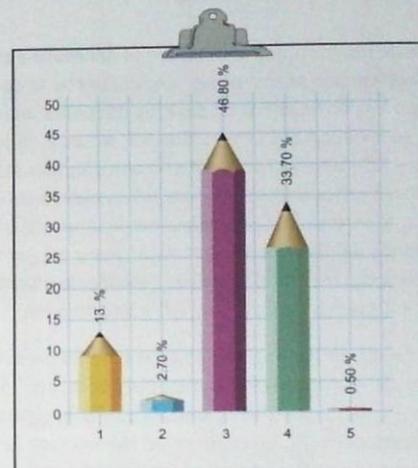
Otra clasificación de las preguntas se hizo atendiendo a su función en el cuestionario, destacando:

- **Preguntas de filtro.** ¿La CEA está incluida en el PEI de su institución?
- **Preguntas de trampa o control.** ¿En su colegio cómo se realiza la implementación de la Cátedra Afrocolombiana?
- **Preguntas de introducción o rompehielos.** ¿Con qué palabras o ideas relaciona el racismo?
- **Preguntas embudo.** ¿Quiénes son víctimas de racismo y discriminación racial en la institución educativa en la que trabaja?

La encuesta tuvo como propósito central iniciar la medición de las actitudes, los juicios de valores, creencias o motivaciones que subyacen a un hecho o situación de racismo en una institución educativa.

A continuación se presentan un conjunto de preguntas que tuvieron por objeto filtrar la intención de actuar o no ante un hecho de racismo. A este bloque de situaciones le llamamos "Convivencia y racismo."

¿Cómo reaccionaría usted ante un eventual hecho de racismo o de discriminación racial entre los niños y las niñas en la institución educativa en la que trabaja?



GRÁFICA 1.

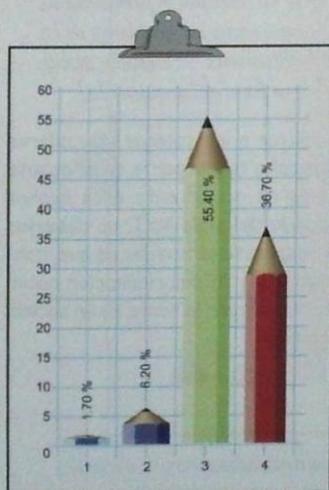
REACCIONES ANTE SITUACIONES DE RACISMO O DISCRIMINACIÓN.

1. Hablaría con los acudientes de ambos niños implicados.
2. Llevaría el caso a las autoridades académicas de la institución.
3. Hablaría directamente con los niños implicados.
4. Promovería iniciativas por el respeto y el reconocimiento de las diferencias entre los estudiantes.
5. Esperaría que los niños resuelvan autónomamente sus problemas.

Testimonio de una mujer afrocolombiana.

*"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 oían 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."*⁴¹

¿Casos como el anterior han sido parte de su cotidianidad en la escuela?

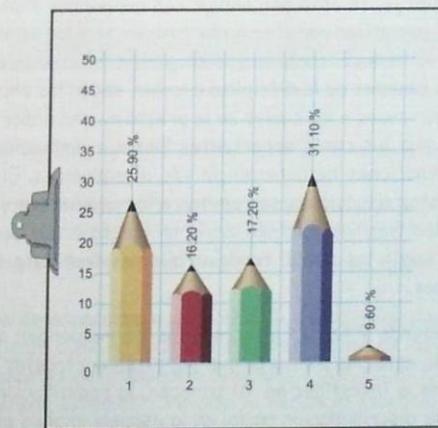


GRÁFICA 2.
SITUACIONES DE RACISMO
O DISCRIMINACIÓN EN
LA ESCUELA.

1. Siempre.
2. Casi siempre.
3. Rara vez.
4. Nunca.

Una estudiante afrocolombiana se acerca a usted y le dice que ha sido víctima de una agresión por parte de sus compañeros, ella explica lo siguiente:

"Se encontraba en las horas de descanso. Cuando tomaba su refrigerio, un grupo de niños se acercó a ella y empezaron a burlarse de su cabello, luego varios la rodearon y uno de ellos le cortó las dos colas trenzadas. Inmediatamente, todos los chicos salieron corriendo, burlándose de ella, de su color de piel y de su cabello, utilizando (remedando) un acento de la gente del Pacífico". ¿Cuál sería su reacción frente a la situación presentada?



GRÁFICA 3.

ACTUACIONES FRENTE A SITUACIONES DE RACISMO O DISCRIMINACIÓN.

1. Hablar con los estudiantes, tratando de explicar lo sucedido.
2. Hablar con los acudientes de los estudiantes implicados.
3. Notificar el caso a las autoridades encargadas de la disciplina en la institución.
4. Exigir a los estudiantes agresores presentar disculpa pública a la estudiante afro.
5. No le da mayor importancia.

41. Rodríguez Galarín. Observatorio de Discriminación Racial-ODR. Universidad de los Andes.

El primer grupo de preguntas, se identifican por su ambigüedad y contradicción; el maestro es consciente que hay situaciones de racismo y discriminación racial en la institución educativa donde labora pero, casi nunca, se siente involucrado y partícipe de ese tipo de circunstancias. Hay una distancia significativa entre el suceso, la queja y la actuación del docente. Esa distancia, cuando hay quejas de niños y niñas afro sería una parte de la explicación de por qué en ninguna institución se encuentran denuncias sobre los comportamientos racistas y discriminatorios sobre los niños y niñas afros y negros.

En el primer caso, se preguntó por la reacción frente a una situación de racismo. Estas respuestas revelaron que, en mayor porcentaje, se optó por hablar con las partes implicadas, promover iniciativas por el respeto y convocar a los acudientes de los y las estudiantes, lo que se podría interpretar como las **líneas blandas** de la disciplina escolar, según los encuestados. No son casos a los cuales se le presta mucha importancia, en tanto que los casos importantes llegan a instancias como las coordinaciones de convivencia y/o disciplinares. El hecho de que estas situaciones se remitan a los acudientes y por lo tanto a las familias también envía un mensaje por parte de quienes, según los datos, tendrían que resolver este tipo de situaciones.

El segundo y tercer interrogante, corresponden a testimonios de estudios similares que permiten contrastar los hallazgos de la investigación. Al parecer, la constitución de un patrón de discriminación racial en la escuela implica el retiro de los niños y las niñas de la institución educativa, colocándolos en mayor vulnerabilidad social. Por otro lado, el hecho que los docentes acepten que esas situaciones se presenten con cierta o regular frecuencia, significa que son de dominio público en la institución educativa. Por ello, y a pesar que los docentes marcaron respuestas de condición individual, definitivamente estamos ante fenómenos que indican situaciones sociales de alto impacto sobre seres humanos de carne

y hueso, coincidiendo con los planteamientos de la profesora Castillo:

"El racismo es sobre todo un modo de socialización política, que primariamente se promueve en el mundo familiar y en el mundo de la escuela, y que en ese sentido expresa más que comportamientos o actitudes individuales, rasgos ideológicos de la sociedad.

Estoy convencida que la escuela como lugar político y de vida pública, magnífica o minimiza ciertos asuntos, y en términos generales creo que el estudio deja una conclusión bastante preocupante, y es que el fenómeno de los racismos en la escuela, es considerado como un problema menor para la institucionalidad (maestros, directivos), es decir no es un asunto vital que comprometa el proyecto educativo, sino más bien un fenómeno de individuos, esto quiere decir que estamos localizados en los años 30, cuando el problema de la discriminación racial se asumió como un problema de los negros y no del estado y sus instituciones." (Castillo, 2009. Véase el comentario completo al final del documento)

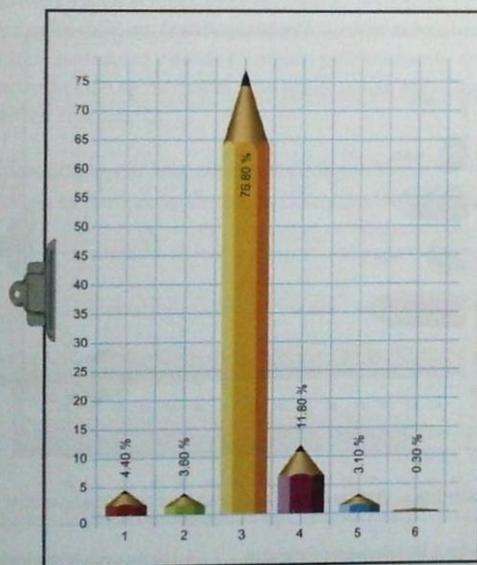
Finalmente, quisiéramos invitar a los colegas educadores y a los etnoeducadores en general a tomar parte en el debate y planteamiento de estrategias de acción ante esos hechos frecuentes que hoy, en la escuela del siglo XXI, no deberían ocuparnos. Lo que indican las respuesta obtenidas es que, contrario a lo que se cree, el racismo y la discriminación racial están vigentes en las aulas de clase y por lo tanto es un suceso vivo en la estructura de la sociedad.

¿Puede etnoeducar alguien racista?

Comentario de Rafael Perea y Giovanni Córdoba⁴²

El grupo de preguntas sobre Racismo y discriminación racial está enfocado en develar la situación identitaria de los maestros y las maestras como paso preliminar de la investigación frente a las manifestaciones que sobre el racismo y la discriminación racial puedan tener.

¿Por su familia, procedencia, lugar de nacimiento, cultura, territorio o rasgos físicos, usted se auto-reconoce como: afrocolombiano, negro, mestizo, indígena? NS/NR

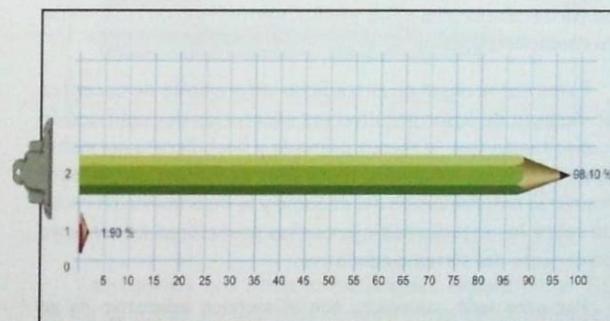


GRÁFICA 4. AUTORRECONOCIMIENTO DE LAS Y LOS PROFESORES

1. Afrocolombiano. 2. Negro. 3. Mestizo. 4. Blanco. 5. Indígena. 6. Room

La intención de estas preguntas es indagar por cómo se reconoce el docente a sí mismo y cómo reconoce a sus estudiantes. Los resultados son sorprendentes en una ciudad que crece día a día en su condición de ciudad intercultural con los desplazamientos forzados productos del conflicto interno.

¿Usted (profesor/profesora) se considera una persona racista?



GRÁFICA 5. AUTORRECONOCIMIENTO DEL RACISMO

1. Si. 2. No.

Era de esperarse que el 97.10% de los y las docentes se identificara como no racista. Estamos ante uno de los discursos más potentes del imaginario colombiano que, según lo señalado en diversos estudios⁴³, resalta la herencia española y criolla como germen de la colombianidad.

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

42. Perea Chola Aluma, 2007. De la ideología racista. Origen de algunos prejuicios raciales. En proceso de edición.

43. Mánera Alfonso (Ibid)

la escuela, al inicio del proyecto SED-AECID, haga evidente la urgencia de analizar variables étnico-raciales en la política educativa nacional.⁴⁴

Por otro lado es importante resaltar que, según los datos, hubo un porcentaje que por audacia, por valor o sólo por tomar del pelo, señalaron que sí son racistas. Este pequeño porcentaje es llamativo debido a que la encuesta se realizó a maestros y maestras que, según el Estado colombiano, tienen la idoneidad para trabajar con niños y niñas, sin distinción de raza, clase y/o condición social.

Estos datos dejan en entredicho la formación de docentes que después de pasar por diversos escenarios de cualificación y capacitación (por lo menos primaria y bachillerato normalista) en un proceso de mínimo trece años de formación, no logró eliminar la naturalización del racismo y la discriminación racial que sobre los estudiantes ejercen los profesores en conjunto con el resto del sistema educativo.

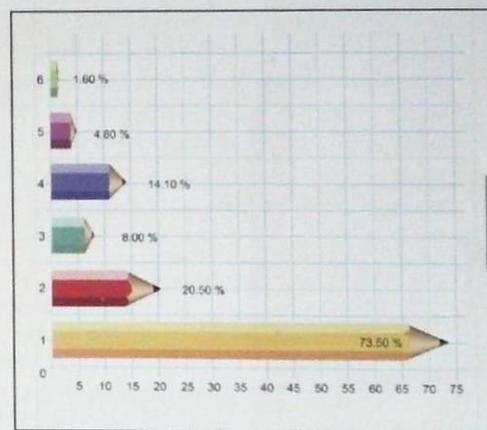
Por otro lado, pareciera que el sistema educativo no se entera que existe un contexto internacional que cada cierto tiempo se ocupa de medir la integración de estadísticas de educación, internacionalmente comparables en el complejo panorama de los derechos humanos y tal vez por ello, se omite indicar los avances que sobre el tema racial se producen. En este sentido el INDES señala que:

“Un enfoque de progreso pretende determinar en qué medida los esfuerzos de la sociedad civil, del Estado y de la comunidad internacional están consiguiendo el objetivo común de lograr el imperio de la democracia y del estado de derecho. Este objetivo común debe ser entendido como un punto de equilibrio entre los estándares recogidos en los instrumentos

internacionales, las normas adoptadas por los estados y sus prácticas políticas e institucionales, y las aspiraciones de la gente expresadas por el movimiento civil a favor de los derechos humanos y la democracia.”⁴⁵

Para hacer más evidente la contradicción en el discurso de maestros y maestras, se preguntó por los sujetos que son víctimas del racismo y la discriminación de tipo racial.

En su opinión ¿quienes son víctimas del racismo y la discriminación en la institución educativa en la que usted trabaja?



GRÁFICA 6. VÍCTIMAS DEL RACISMO Y LA DISCRIMINACIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

1. Los niños y las niñas afrocolombianos.
2. Los niños y las niñas indígenas.
3. Los niños y las niñas mestizas.
4. Los docentes afrocolombianos.
5. Los docentes indígenas.
6. Los docentes mestizos.

44. Claudia Marquiza. 2009. Acciones afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial. Negra, afrocolombiana, palenquera y raizal.

45. Ibid.

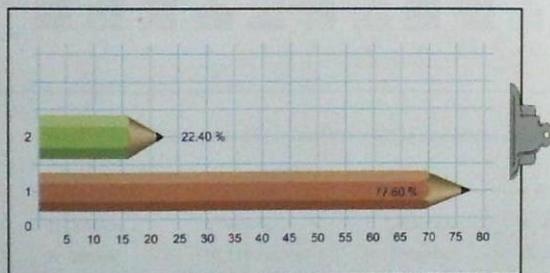
A esta pregunta, los participantes respondieron que efectivamente los más afectados son los niños y niñas afrocolombianos.

De acuerdo a los resultados, lo relacionado con el ambiente escolar amerita una cuidadosa reflexión, pues se supone que los padres y las madres envían a sus hijos a las escuelas y colegios, suponiendo que éstos son escenarios seguros y confiables.

Contrario a ello, los resultados indican que las instituciones educativas no garantizan un ambiente seguro, cálido y confiable para los niños y niñas afrodescendientes, y menos aún que en estos contextos se pueda blindar y potenciar culturalmente a estos sujetos.

En síntesis y según los mismos docentes que aseguran no ser racistas, los niños y niñas afrodescendientes son las principales víctimas del racismo en los colegios. Instituciones en las cuales existe una mayoría mestiza de profesores y donde el racismo prácticamente no existe. La contradicción es evidente, y se agudiza con el análisis de las siguientes respuestas.

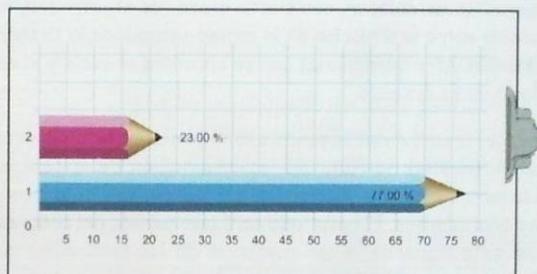
¿Cree usted que el tema del racismo y la discriminación racial debería ser parte de los Proyectos Educativos Institucionales?



GRÁFICA 7. EL RACISMO Y LA DISCRIMINACIÓN RACIAL DEBERÍAN SER PARTE DE LOS PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES

1. Si. 2. No.

¿Usted cree que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos reduciría los impactos del racismo en su institución?



GRÁFICA 8. LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS Y EL IMPACTO FRENTE AL RACISMO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

1. Si. 2. No.

Consecuente con otras ambigüedades expuestas, el 73% de los docentes encuestados consideró que efectivamente la CEA podría mitigar los efectos del racismo, aunque se continúa mostrando que éste no es un flagelo determinante en las características de la convivencia escolar. No obstante resulta positivo el hecho de que los docentes valoren la CEA como una herramienta constructiva en las situaciones de convivencia para la comunidad educativa.

En este sentido, se expone a continuación la variable sobre el abordaje de África en las asignaturas que conforman el plan de estudios, y que indican la situación de importancia o no de África dentro de las áreas fundamentales y obligatorias, así como el abordaje del tema de África dentro del desarrollo e implementación de la CEA.

Por lo pronto sabemos que Cátedra, racismo y África son componentes fundamentales a la hora de evaluar el panorama de la implementación de los estudios afrocolombianos.

Y es desde esta triada que este análisis preliminar, propone diseñar medidas desde el nivel central de la SED y con las comunidades educativas, aplicando un sistema de indicadores que permitan establecer, con cierto grado de objetividad, las distancias entre la situación en la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos que se encontró al inicio y el estándar o meta deseada.

Luego, a partir del segundo año, y con el objeto de establecer si persiste la falta de implementación de la CEA, se evaluarán los colegios y comunidades educativas bajo condiciones equivalentes. El resultado será una medida del progreso que se está logrando, y una evidencia de las tendencias que están presentes en este proceso.

La estimación sobre un porcentaje cercano al 77,6% de 326 docentes que considera que la CEA sí reduciría los impactos del racismo en la escuela, es una muestra de población interesante para realizar grupos focales y aplicar modelos antirracistas y antiexcluyentes.

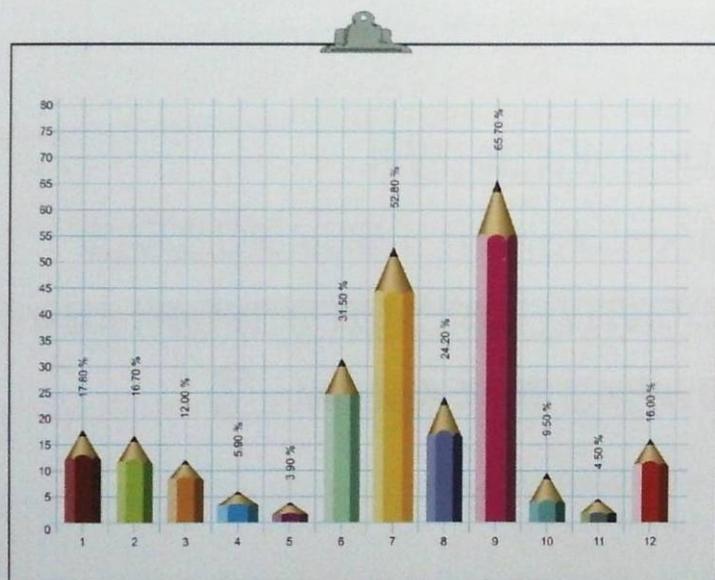
De todas formas, los docentes terminan concluyendo de manera "inconsciente" que sí hay racismo en la escuela. Un racismo que se mueve tácitamente en cada acción y relación frente a la población afrocolombiana que convive en las instituciones educativas.

En tanto que los docentes proponen la inclusión de esta temática a los PEI, reconocen con ello que este tipo de prácticas son identificables en los escenarios escolares en los que desarrollan su actividad profesional y que por lo tanto se deben desarrollar acciones institucionales que permitan hacerle frente a esta grave problemática en el contexto escolar.

Una síntesis del primer grupo de preguntas y respuestas sobre el racismo y sus perspectivas de articulación con la CEA, se puede plantear así:

- La población docente niega que es racista y discriminatoria por motivos raciales.
- A pesar de lo anterior ubican a los niños y a las niñas afrocolombianos como las principales víctimas de racismo y discriminación racial en las instituciones educativas.
- Es necesario, según la muestra, incorporar esta temática en el Proyecto Educativo Institucional, por lo tanto la CEA tiene una gran perspectiva de acción para la eliminación del racismo.

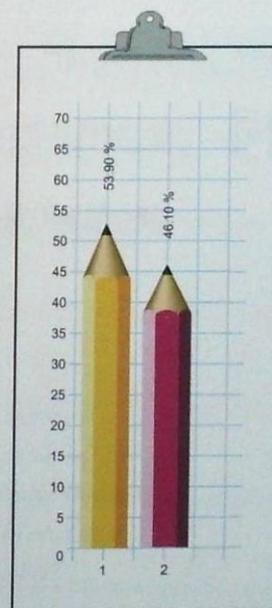
En su institución educativas los niños y las niñas afrocolombianos se destacan en:



GRÁFICA 9. DESEMPEÑO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS AFROCOLOMBIANOS

- | | | | |
|-----------------|-----------------|----------------|------------|
| 1. Matemáticas. | 2. Sociales. | 3. Español. | 4. Física. |
| 5. Química. | 6. Música. | 7. Deportes. | 8. Artes. |
| 9. Danzas. | 10. Literatura. | 11. Filosofía. | 12. Otra. |

¿En su institución los estudiantes utilizan los sobrenombres, los apodos, las expresiones o calificativos para referirse o dirigirse a las personas afrocolombianas?



GRÁFICA 10. UTILIZACIÓN DE SOBRENOMBRES, APODOS Y/O CALIFICATIVOS

1. Si. 2. No.

Unidad 2

RELACIÓN ENTRE LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS Y EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL - PEI: EL MUNDO DE LAS CONFUSIONES

Con esta investigación, se contribuirá enormemente a superar el racismo acorde con la campaña del "0" racismo contemplado en el programa del actual gobierno Distrital En este contexto emerge preguntas como las siguientes: ¿Es posible que el factor racial (racismo y discriminación racial), tenga incidencia en el rendimiento educativo de los estudiantes afrocolombianos, negros y raizales, matriculados en el sistema educativo?*

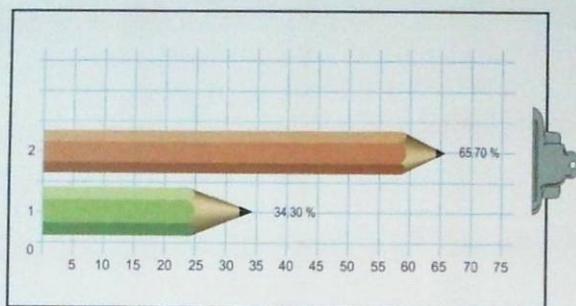
**Ver propuesta para la construcción de políticas públicas págs. 13,14 Orcone, Afrodes y CNOA.*

El tercer bloque de preguntas relacionan directamente la presencia de la CEA en el PEI, en tanto la Norma 1122/98 así lo contempla y la Resolución 1961 lo refrenda, en el contexto del Distrito Capital.

Aunque este informe no tuvo acceso a documentos que permitieran leer las acciones institucionales que la SED ha desplegado alrededor de la articulación entre CEA y PEI consideramos necesario un mayor esfuerzo en la sistematización de pequeños logros que dan cuenta de una gestión de la secretaría respecto a la CEA.

Se debe tener en cuenta que todas las preguntas de la encuesta (57), de las cuales 12 pertenecen a la CEA, hacen énfasis en los datos relacionados con el propósito del estudio: medir el racismo, la discriminación racial, y evidenciar la relación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el PEI de las escuelas y colegios. De todas formas se conoce que estas aproximaciones son tan sólo una puerta de entrada al análisis de indicadores mucho más profundos de la política educativa. De ahí la importancia del siguiente bloque de preguntas:

¿Usted conoce la legislación que reglamenta la CEA como obligatoria para todos los establecimientos de carácter público y privado de educación formal?

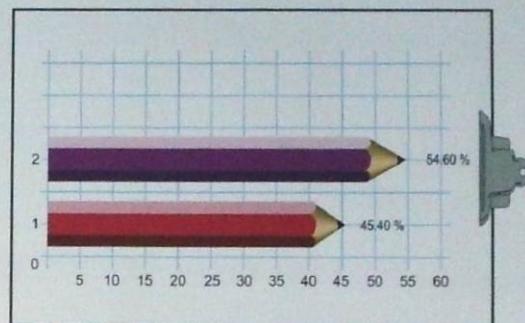


GRÁFICA 11. CONOCIMIENTO DE LA LEGISLACIÓN QUE REGLAMENTA LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS

1. Sí 2. No

¿La CEA está incluida en el Proyecto Educativo Institucional de su establecimiento educativo?

Las respuestas a los dos interrogantes anteriores indican confusión y una profunda ambigüedad del docente cuando de la cátedra y su reglamentación se trata, y que desde nuestra perspectiva, amerita análisis más específicos. Por un lado, un grupo importante de encuestados dice que la CEA está presente en el PEI de su institución, y al mismo tiempo admite no conocer la legislación que establece el Decreto 1122 de 1998, que sería un punto básico para entender de qué se habla cuando se trae a colación el asunto de la Cátedra.



GRÁFICA 12. INCLUSIÓN DE LA CEA EN EL PEI

1. Sí 2. No

Con referencia al tema PEI, la Ley General de Educación (115/94) plantea que los Proyectos Educativos Institucionales, tienen como finalidad lograr la formación integral del estudiante, para lo cual cada institución educativa debe elaborar y poner en práctica su propio proyecto, en el que se deben especificar los principios, fines, recursos docentes y didácticos, estrategias pedagógicas, reglamentos y sistema de gestión.

Según la norma, los PEI son, ante todo, un proyecto social elaborado y concertado por la comunidad educativa. El PEI sirve como derrotero permanente para alcanzar los fines de la educación, con la particularidad de que éste es susceptible a modificaciones. El Proyecto Educativo Institucional, entre sus características, debe responder tanto a las necesidades y situaciones de los educandos como de la comunidad local, regional y del país, al igual que debe ser concreto y evaluable. En el Proyecto Educativo pueden participar, según lo establece el Decreto 1860 de 1994, el consejo directivo, consejo académico, consejo de estudiantes, el personero estudiantil y el consejo de padres de familia.

Por estas razones, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se debería convertir en un eje problematizador que, al ser articulado al PEI, llevaría a la comunidad educativa a la identificación colectiva de las problemáticas reales circunscritas en relaciones, intereses y participación de los grupos o actores involucrados desde las diferenciaciones étnicas, culturales y sociales.

Ahora bien, una pregunta por la norma en un país que todo lo convierte en ley, debería ser un punto a favor del tema de la Cátedra. No obstante, el alto porcentaje de docentes, que dice no conocer la reglamentación de la CEA, podría estar indicando varios aspectos a tener en cuenta:

En primer lugar, tanto la SED como el MEN como los mismos planteles educativos no han realizado los suficientes esfuerzos para hacer que cada docente nuevo o en servicio, perteneciente al sistema educativo, sea inducido a este conocimiento. Este asunto se vuelve especialmente sensible en el caso de los etnoeducadores que son nombrados como resultado de las acciones afirmativas. A este grupo de docentes se le debería proporcionar, con mayor énfasis, información sobre el tema de la norma, mediante el cual se les evaluará en el contexto del primer concurso afro etnoeducativo docente.⁴⁶

La pregunta por la presencia de la CEA en el PEI se desarrolló en el complejo ámbito de la legislación educativa. Seguramente, si se pregunta a los diversos funcionarios que acompañan a un secretario de educación a tramitar el asunto educativo, las respuestas sobre el mismo tema no variarían mucho.⁴⁷

En cualquier caso es una situación bastante llamativa el que exista una población docente que no conozca la Ley 70 de 1993, que da origen a la CEA, y que tampoco conozca las obligaciones que plantea el Decreto 1122 de 1998 y la Resolución 1961 que para el caso de Bogotá orienta los aspectos relativos a la CEA. No es pues mucho lo que se está preguntando, pero sí indica la precariedad sistemática en medio de la cual se sortea el asunto afrocolombiano o de la afrocolombianidad o de los estudios afrocolombianos.

Continuando con la reflexión anterior, se encuentra que transcurridos 18 años desde la promulgación de la ley, la CEA es un asunto discrecional al docente y al parecer no un tema de derecho o de conocimiento normativo, así lo indican las respuestas y con ello se explica la ausencia de información periódica sobre el seguimiento, evaluación y monitoreo a las políticas derivadas de los mandatos de las comunidades afrodescendientes.

Por ello este indicador de conocimiento de la norma y su implementación deberá convertirse en una gran campaña de promoción y sensibilización de los derechos adquiridos de los y las afrobogotanos. Por otro lado, según los docentes, la gestión gubernamental no está garantizando que las comunidades educativas conozcan sus derechos. Los resultados muestran que falta informar a la ciudadanía para posibilitar el goce efectivo de esas conquistas plasmadas en los derechos constitucionales.

Ahora bien, el presente estudio reconoce que esta variable (el conocimiento del decreto) *per se* no afectaría el universo de prácticas pedagógicas en medio del cual debería estar el proceso de implementación de la Cátedra. Pero, al parecer, tal desconocimiento sí está afectando los resultados de la presencia de la CEA en el ámbito educativo. La difusión mediante campañas se debería convertir en una meta urgente en las acciones de difusión y fomento, hasta el cumplimiento de la norma, así como del seguimiento de su evolución.

Intentando aproximar aún más el desempeño de la CEA se preguntó a los docentes si la temática del racismo y la discriminación de tipo racial debería ser parte de la vida institucional de la escuela. Eso significa que las personas encuestadas podrían optar entre los formatos de la planeación educativa, tales como los PEI, los planes de aula, los proyectos transversales y los manuales de convivencia un gran porcentaje de los y las docentes, consideró que es desde los manuales de convivencia

46. Véase un estudio de la situación en la página web del Ministerio de Educación Nacional.

47. Mosquera Claudia. (Ibid)

que debe hacerse el abordaje de situaciones de racismo y discriminación racial. En el estudio no se encontraron evidencias.

Desde esta perspectiva es importante reconocer que la orientación del MEN establece que el PEI es el derrotero de la institución durante su existencia, aunque es susceptible de modificaciones cuando así se requiera:

"El Proyecto Educativo Institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable".⁴⁸

Los PEI, deben ser entregados a las secretarías de educación y las instituciones educativas deben informar anualmente sobre los cambios, ajustes o actualizaciones que en medio de las reformas del sistema educativo y de la propia IED se deriven. Por ello son particularmente importante las respuestas que los docentes marcaron a la hora de responder si la CEA es parte del PEI.

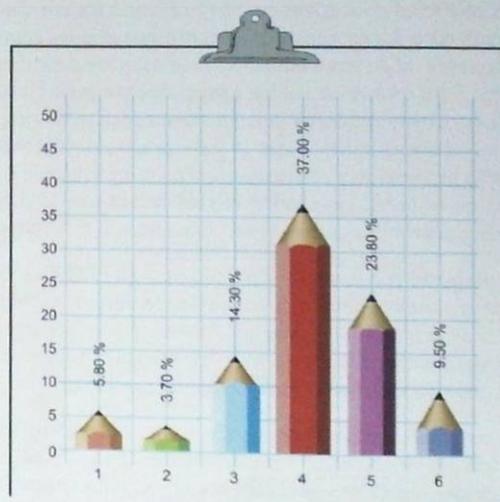
Varios propósitos se persiguieron al preguntar si la Cátedra hace presencia en el Proyecto Educativo Institucional. En primer lugar se dio por hecho la existencia de la CEA en el nivel más elevado de la vida de una institución educativa. Segundo, las respuestas elegidas por los docentes indican que fueron sujetos activos en la elaboración de sus propios PEI; también indican que las comunidades educativas dentro de sus propios fueros conocen y saben de la existencia de la CEA y por lo tanto demandaron su presencia en el horizonte del colegio o la escuela encuestada.

Finalmente, queda la pregunta por aquellos docentes que indicaron que la CEA sí estaba contenida en el PEI de su institución. Respuesta que podría indicar que se contestó desde el ámbito de lo políticamente correcto y tal vez no se tomó en cuenta que estos datos serían objeto de verificación poste-

rior para ser luego entregados al país como una contribución a las líneas de base que tanto requiere y urge a la población afrodescendiente con miras a que los gobiernos tomen las decisiones más pertinentes, actualizadas y en justicia, frente a las condiciones de vida de los afrodescendientes, específicamente de los afrocolombianos en la ciudad capital.

Veamos a continuación otro elemento que llama a la reflexión frente al balance de la CEA.

En su colegio, la implementación de la CEA se realiza a través de:



GRÁFICA 13.
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.

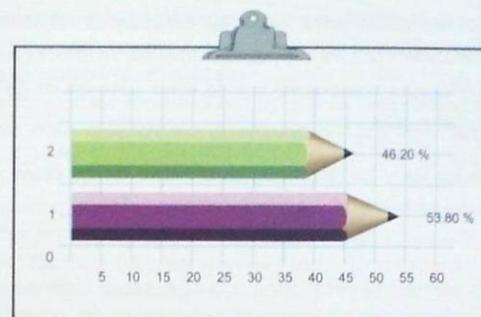
Continuando con el acercamiento del tema de la CEA, se presentaron opciones más cercanas al funcionamiento institucional de la Cátedra preguntando por la presencia con que la institución educativa prevé los desarrollos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Una vez más, la gama de opciones a esta pregunta se elaboró de manera intencional, reconociendo las contradicciones que plantearon los docentes al responder el interrogante.

El primer punto es que la CEA no es un proyecto transversal, a pesar de los porcentajes de las respuestas de los proyectos que enfatizan los PEI (derechos humanos, ambiental, democracia, transporte, estilos de vida saludables). Es decir la CEA ni siquiera aparece como un título en los PEI revisados con lo cual se ratificó.

"[...] 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, 2001:48)

Seguidamente se interpeló al docente por otro aspecto

¿En su institución educativa existe un docente responsable del desarrollo, la implementación y monitoreo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos?



GRÁFICA 14 RESPONSABLES DEL DESARROLLO, LA IMPLEMENTACIÓN Y MONITOREO DE LA CEA.

1. Sí. 2. No.

El 46.20% de los y las maestras afirmaron que en su institución no se ha designado un docente responsable de la Cátedra. El 53.80% afirma que sí hay un docente responsable. De todas formas creemos estar ante unas respuestas políticamente correctas, en tanto las anteriores respuestas ya habían indicado todo lo contrario.

Ahora bien, cuando los docentes indican que es desde los proyectos transversales que la Cátedra se torna importante, habría que tomar estos datos con sumo cuidado, entre otros aspectos, porque los proyectos transversales no han logrado afectar el conjunto de áreas escolares que continúan siendo disciplinares como se expresó anteriormente.

Este conjunto de respuestas permite ratificar cómo la CEA está por fuera del universo considerado como obligatorio y fundamental por parte de la institucionalidad educativa,

Las encuestas indican también que una amplia gama de profesores, se inclinó porque la CEA es un componente de los

proyectos transversales. Según los documentos revisados y en conversaciones con los mismos docentes participantes no existe un proyecto transversal que se llame Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Según los y las docentes, en el mejor de los casos, el tema racial es trabajado desde los planes de derechos humanos, aunque tampoco desde Prometeo⁴⁹ fue evidente.

Es pertinente enfatizar que la CEA, según la norma, forma parte integral de los procesos curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias y fundamentales establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994, correspondiente a Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia⁵⁰.

Observando las respuestas de la encuesta, aparece el Manual de Convivencia elegido como segunda opción. Se conoce como el Decreto 1860 de 1994 estableció los parámetros mínimos de los manuales y señaló puntos básicos como normas de convivencia de alumnos y profesores que garanticen el mutuo respeto, definición de claros procedimientos para formular las quejas o reclamos. Para su concreción en la cotidianidad de la escuela se incluyen los deberes y derechos de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa.

Siguiendo la lógica de las repuestas de la encuesta, sería interesante rastrear en cuantos manuales de convivencia existe el racismo como un hecho punible en la institución escolar, por ahora sólo quedan abiertas las preguntas sobre los posibles efectos que la presencia de situaciones de racismo y su no tratamiento se agencie por parte de los docentes de las escuelas bogotanas.

Es posible que nuevamente estemos ante preguntas que, cuestionando el papel del capital ético que debería explicitar cada docente en el accionar pedagógico, colocan de preceden-

te que si el maestro y la maestra no consideran como un hecho real la existencia del racismo y la discriminación de tipo racial, entonces tampoco se tramitan los reclamos que sobre los mismos tengan los estudiantes y los docentes en instrumentos como los manuales de convivencia.

Los anteriores vacíos plantean la necesidad de diseñar amplios programas de formación de maestros y directivos con respecto a la atención de estas situaciones, lo cual deberá superar notoriamente la idea de una mera sensibilización frente al tema, para trascender a claros mecanismos de prevención y resolución de situaciones de vulneración de los derechos humanos de las personas por su pertenencia étnica-racial.

Según los docentes, otra opción de presencia de la CEA se refiere a los actos de conmemoración del 21 de mayo. Si se contrastan las respuestas en la implementación de la CEA con la frecuencia con la cual dicen los docentes trabajar en los estudios afrocolombianos, estamos ante una realidad desafiante, por un lado, el tema no existe a nivel institucional ni está asociado al PEI.

Sin embargo, se dedican entre dos o más horas al tratamiento de la afrocolombianidad y además de lo anterior, hay un espacio institucional llamado conmemoración del 21 de mayo. Sumado a lo anterior, la encuesta dio por hecho que en algunas instituciones educativas existe una asignatura que responde a los mandatos del Decreto 1122 de 1998 y su Resolución la 1961 de 2005.

Ante esta confusión cabe preguntarse cómo los docentes insertan estos horarios sin una planeación conjunta con el Consejo Académico, con el Consejo Directivo y con las coordinaciones del resto de áreas escolares? El rompecabezas que indican los docentes por el momento sólo permite reconocer ambigüedades para afrontar estudios de mayor aproximación los procesos de implementación de los estudios afrocolombianos, en las instituciones educativas.

49. SED

50. Decreto 1122 de 1998.

En segundo lugar, los y las docentes señalaron que no existe un tiempo determinado en la organización horaria de la institución educativa, mediante la cual se dediquen todos los estamentos al estudio de la CEA como lo señala la Resolución 1961.

"Cada colegio dedicará un tiempo en su estructura organizacional al estudio, reflexión, producción de saberes, estrategias metodologías para fortalecimiento y avance de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos".

Es así como señalaron que efectivamente existe la CEA en su lugar de trabajo pero, mientras se marca esta opción, los formatos institucionales continúan sin dar cuenta de esta novedad, lo cual supone que en algún lugar de la escuela se produce una dislocación entre lo que los maestros y las maestras suponen que sucede o creen que están haciendo y las afectaciones reales y objetivas que la CEA está demostrando.

En tercera instancia, el que los docentes indiquen que el 21 de mayo es una fecha institucional podría tener varias lecturas: por ejemplo que las efemérides escolares con sus izadas de bandera continúan protagonizando el calendario escolar, un porcentaje importante de fechas y simbolismos corresponden a los hechos y situaciones que el sistema educativo perpetúa en el imaginario de los estudiantes. En el cronograma de la escuela⁵¹ no hay eventos gratuitos sino ubicados intencionalmente para legar los propósitos primigenios de constitución de la ciudadanía.

Esta versión de la historia escolar establecida a partir del 21 de mayo, que al parecer triunfa en los estrados de la escuela, es importantísima en la vinculación de la Clío⁵² africana en las instituciones educativas. Suponemos que los docentes encargados de realizar el proyecto alusivo al 21 de mayo, lo que están es reconociendo la necesidad de incorporar una memoria más diversa cuando de los afro se trata como lo señalado por la ONU:

"Así pues, lo que más urge en este momento es que todos los pueblos, cada uno por separado y todos en conjunto, lleven a cabo una expedita revisión del recuento de la historia, de su contenido y de las lecciones que de ella se desprenden sobre todo por lo que respecta a cómo se conformó la propia identidad y cómo forjó la imagen del otro."⁵³

El porcentaje de esta respuesta permite suponer que los docentes encargados por decisión o por solidaridad con esta conmemoración, conocen el origen y fundamento de la Ley 725:

Artículo 2°. En homenaje a los ciento cincuenta (150) años de abolición de la esclavitud en Colombia consagrada en la Ley 21 de mayo 21 de 1851, en reconocimiento a la pluriétnicidad de la Nación colombiana y la necesidad que tiene la población afrocolombiana de recuperar su memoria histórica, se desarrollará una campaña de conmemoración que incluya a las organizaciones e instituciones que adelanten acciones en beneficio de los grupos involucrados en este hecho histórico, cuya coordinación estará a cargo de la Dirección General de Comunidades Negras, Minorías Étnicas y Culturales del Ministerio del Interior.

En medio de esta confusión está el tema protagónico de la esclavización, su proceso de abolición y la recuperación de relatos que inserten este capítulo en la historia oficial. Estas respuestas de los docentes son de susma importancia en la definición de las políticas de representación que estarían presentes en las pedagogías del presente y su ubicación en las recientes polémicas de las memorias de la reparación.⁵⁴

Al respecto la SED publicó unas orientaciones curriculares⁵⁵ en el marco de la conmemoración de los 150 años de la abolición de la esclavitud en Colombia. El sentido de esta guía

51. Carretero, Mario. 2007. Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en el mundo global.

52. Podrían observarse detalles en el informe realizado por el profesor Arocha... Convivencia interétnica

53. UNESCO 2005. La discriminación y el pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú.

54. Kalalambi, Pongo Martín. 2010. Memorias negrocolumbianas e historicidad en Colombia. Ponencia presentada en el Foro Internacional Cátedra y Convivencia.

55. Alcaldía Mayor de Bogotá. SED. Serie Guías especiales. Bogotá, nov 2000

fue proveer al docente de herramientas conceptuales y metodológicas para conocer y valorar el pasado histórico de las comunidades afrodescendientes por medio de la descolonización de la historia.

Esta característica del ingreso de la memoria africana y de sus diásporas al calendario escolar, parece ser coherente con las respuestas que el siguiente interrogante propone: ¿En su institución educativa cómo se conmemora el Día Nacional de la Afrocolombianidad, mayo 21? Los docentes manifestaron que esta fecha se hace visible en el calendario escolar a través de actos culturales (56.8%), izada de bandera (45.8%) y no se conmemora (18.9%).

Si aceptamos estas respuestas como la entrada a los campos problemáticos del pensamiento y la memoria histórica, podríamos pensar que las tres respuestas de los docentes y las docentes constatan algunos de los análisis anteriores. El tema está ingresando en los órdenes más tangibles de la cultura afrocolombianas, a través de las izadas de bandera, los actos culturales y las jornadas gastronómicas. Este porcentaje de aceptación del tema corrobora algunos factores asociados al agenciamiento de los estudios afrocolombianos por parte de los maestros y maestras de las instituciones educativas.

Por otro lado, llama la atención que continúa existiendo un porcentaje bastante alto de instituciones a las cuales la fecha aún no les plantea nada. Se desconocen los argumentos que una institución posee para la no conmemoración. Este es de todas formas un factor que debería contribuir al proceso de implementación de la CEA y desde luego este vector es importante para complementar el estado y situación actual de la Cátedra, sugiriendo el requerimiento de novedosas estrategias para el fortalecimiento del tema.

De cualquier forma, resulta significativo que cerca de la mitad de las respuestas sobre el ítem muestren algún tipo de

desarrollo. En esa perspectiva, continúa siendo absolutamente básica la instalación de la memoria africana en la escuela y urge la investigación pedagógica y educativa al respecto.

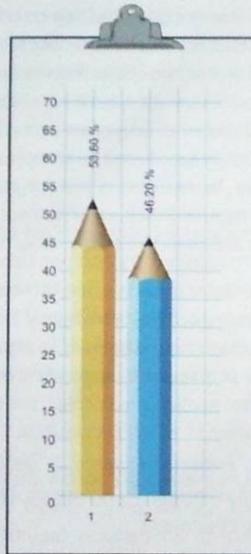
Frente a la pregunta por la Cátedra como asignatura del tejido curricular, los docentes señalaron que efectivamente existe una materia con el nombre de Cátedra, lo cual implica tener docentes especializados en el tema, horarios de trabajo establecidos, presencia en la malla curricular y evaluaciones periódicas y por lo tanto permanentes. Lo que lleva a preguntarse si llegó entonces el momento para que los estudios afrocolombianos, con una tradición intelectual e histórica emergente, ocupen un lugar en la formación obligatoria de los estudiantes. Con esta apertura se hace visible la contribución de los pueblos afrocolombianos en todas las áreas escolares.⁵⁶

¿Es posible África en la escuela colombiana?

Ante la pregunta "¿Trabaja África? Si o No", nótese lo cercano que está el porcentaje negativo, de la respuesta positiva. Es importante medir esta situación, valorar qué se está indicando desde estos porcentajes y los impactos objetivos para la muestra de estudio. Esta situación se planteó deliberadamente para profundizar sobre los aspectos que, según los y las docentes, son más persistentes en los rasgos del proceso de implementación de la CEA porque los datos están mostrando que África sí está presente en la escuela.

¿Usted aborda el tema de África en la asignatura que tiene a su cargo?

56. Cuesta Romundo 1998, Cito en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Editorial Eurocolor Internacional.



GRÁFICA 15. ABORDAJE DEL TEMA AFRICANO EN LAS ASIGNATURAS

1. Si. 2. No.

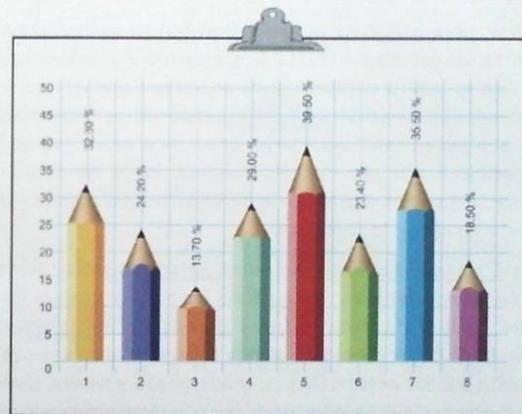
Existe un proverbio africano que reza: "cuando los leones tengan a sus propios historiadores, las historias sobre la cacería dejarán de glorificar al cazador", y que en esta oportunidad nos sirve para introducir cómo se está desarrollando el conocimiento sobre África en el currículo escolar.

En esta variable se quiso omitir el debate sobre las Áfricas posibles⁵⁷, es decir, sólo se pretendió hacer visible si el docente cree que está incluyendo este conocimiento en la escuela. Por otro lado, la pregunta por África permite controlar el resto de las variables que pueden incidir en el enfoque bajo el cual estas diversas realidades se están instalando en el escenario

escolar. Cabe preguntarse por el enfoque de trabajo, en medio del cual los asuntos diaspóricos⁵⁸ están ganando una comunidad más crítica con respecto al agitado mundo de las Ciencias Sociales y sus diversas tendencias.

La anterior pregunta se complementa con la siguiente:

Especifique los temas que trabaja de acuerdo a su asignatura.



GRÁFICA 16. TEMÁTICA AFRICANA EN SU ASIGNATURA.

1. África y la esclavitud.
2. África y sus tribus.
3. La filosofía africana.
4. África y su aporte al desarrollo científico y tecnológico.
5. La música africana.
6. África y la historia de las matemáticas.
7. África y sus culturas.
8. Otros.

57. Díaz Díaz, Rafael Antonio.

58. Agustín Laos-Huantes. 2008. *Espacios de la diáspora africana. Decolonial Moves: Translocating African Diaspora Spaces. Avances decoloniales. "Translocalizando" os espaços da diáspora africana.*

La perspectiva de utilizar los temas más convencionales en los cuales se inserta la información que un docente maneja sobre África y sus diásporas, fue intencional. Se partió del convencimiento de que es muy poco lo que la escuela y las universidades pueden ofertar sobre las complejas realidades africanas, y cómo esa historia se reduce a tres aspectos que configuran la imagen frente al continente africano, la música, la gastronomía y el folklore. Por ello se considera valiosa la información que las respuestas aportaron.

En primera instancia, respondieron con un estrecho margen entre las opciones África y la esclavitud y la música africana. Con lo cual priorizaron y reconocieron que África fue esclavizada. La elección de este capítulo de la historia nacional al parecer está vivo curricularmente a pesar que no ha sido posible forjar una historia nacional donde las voces de los afrocolombianos queden en la perspectiva del pasado y del presente en el relato republicano.

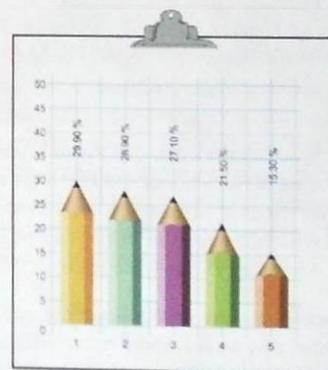
Esta primera elección de los encuestados también permitiría, en nuevos estudios, profundizar sobre la presencia de la memoria de la trata trasatlántica y la esclavización en la perspectiva de la historia escolar, siendo coherente a su vez con la respuesta que los estudiantes de grado quinto y noveno dieron sobre la narración del fenómeno de la esclavitud, señalando que: "a pesar de que existe una cátedra sobre afrodescendientes y muchos espacios en los lineamientos curriculares para trabajar esta problemática, se sigue omitiendo, descalificando o haciendo de manera superficial, bien sea porque no se considera como un problema relevante o por desconocimiento de la literatura especializada".⁵⁹

No es sorpresa que la mayoría de los ciudadanos en el país consideran que estas comunidades se caracterizan por la música, el baile y la gastronomía; estos rasgos identitarios quedan plasmados en el alto porcentaje de docentes que según este resultado trabajan el componente afrocolombiano por la vía de la música y el folklore.

Finalmente las opciones que se plantearon en la encuesta, si bien hay unas que sólo presentan la posibilidad de Sí ó No, cumplen la función de permitirle al encuestado un amplio abanico de posibilidades en distintos tiempos y temáticas, y aún cuando parece que tiene el riesgo de desviar la atención sobre el funcionamiento de la Cátedra y los cambios que se supone están sucediendo en la representación que del tema tienen los docentes, los resultados señalan que el tema aún no logra un cambio en las mentalidades, como tampoco genera procesos de mayor integralidad cognitiva sobre los afrodescendientes.

Sumado a lo anterior y a la relación intrínseca que eligieron los docentes de la presencia de África y los temas asociados a las variables expuestas se incluye la siguiente pregunta para completar como se expone la saga africana en la institución escolar.

¿Con qué material pedagógico cuenta su Institución Educativa para el fortalecimiento del desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos?



GRÁFICA 17. MATERIAL PEDAGÓGICO PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA CEA

- | | | |
|------------|-----------------------|-----------|
| 1. Video | 2. Textos escolares | 3. Libros |
| 4. Ninguno | 5. Material didáctico | |

59. SED, resultado de las pruebas Compendio de Ciencias Sociales. Grado 5 y 9. Primera aplicación. Febrero de 2007.

Frente al tema de los materiales (videos, textos, libros) con los cuales los y las docentes trabajan el tema de la CEA, la mayor proporción se inclinó por los videos, los textos escolares y libros, aún no se sabe cuales. A partir del conocimiento sobre la investigación pedagógica sobre los textos o manuales escolares se realiza, por lo que este interrogante amerita un par de reflexiones.

No existe un material más polémico que los textos escolares, ya que estos son fuentes fundamentales de la historia de la educación, y están muy relacionados con la historia de los catecismos y su función en la ideologización pedagógica. Por ello no es gratuito que las ilustraciones o imágenes que traen sus páginas contengan los estereotipos urdidos por la iglesia católica, desde los tempranos momentos del debate sobre si los africanos y sus descendientes tendrían alma.

Respecto a los videos sabemos por los docentes que muchas películas y videos como Raíces, Kirikú, Amistad, entre otros, son materiales educativos utilizados con cierta frecuencia por los maestros, en el proceso de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

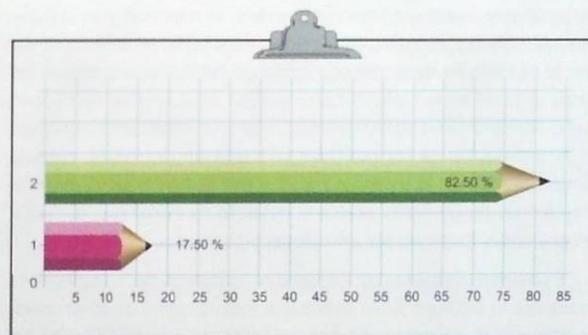
Un aspecto llamativo es que según los docentes que hacen CEA, no manejan material que cualifique, actualice o promueva otra información que lo que muchos creen conocer sobre lo afro, lo cual indicaría que la intuición o la experticia personal, son los factores que más pesan porcentualmente a la hora de la implementación de los estudios afrocolombianos. De todas formas, también conocemos de materiales que circulan, entre los que se cuentan los textos sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos producidos por instituciones como Corpiden-cu, entre otras instituciones.

Este indicador señala una gran deficiencia en el tema de las ayudas educativas que el sistema debería ofertar para cualificar a los docentes sobre el complejo tema de los estudios

afrocolombianos. Lo más preocupante es que no se vislumbra una solución efectiva en el horizonte de las políticas educativas.

Otro ítem a tener en cuenta, es la responsabilidad en la asesoría y el acompañamiento que las entidades territoriales, y en particular la SED, deberían ofertar a las instituciones educativas y a los docentes en particular. Veamos la pregunta:

¿Ha recibido acompañamiento por parte de la Secretaría de Educación para el fortalecimiento del desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos?



GRÁFICA 18. ACOMPAÑAMIENTO POR PARTE DE LA SED.

1. Sí 2. No.

Aun cuando la Resolución 1961, establece que "la Secretaría de Educación a través de las Subdirecciones de Evaluación y Currículo de Comunidad Educativa y de Formación de educadores o dependencias que hagan sus veces", ofrecerá acompañamiento a los colegios y/o educadores a través de diversas estrategias, acciones y metodologías para el fortalecimiento y desarrollo de la CEA, los y las docentes encuestados no sienten el acompañamiento de la Secretaría de Educación.

Es así como al preguntar por el acompañamiento para fortalecimiento del desarrollo de la CEA por parte de la Secretaría de Educación Distrital, el 86% de 150 docentes respondió, que no lo han recibido. Sin embargo no se pueden desconocer esfuerzos como los PFPD, realizados por la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Pedagógica y algunas iniciativas de las organizaciones de base que suman en la configuración del estado del arte sobre la Cátedra.

En síntesis, se recorrieron varios ambientes del estado y situación actual de la CEA en el Distrito Capital. El propósito de recorrer este camino es contribuir a la construcción de líneas de base que acerquen las cifras sobre el racismo y la discriminación en los ámbitos educativos, mediante un instrumento que la escuela ha desestimado como un indicador de avance en torno al tema étnico-racial como la CEA. Igualmente se espera que el estudio sirva para reconocer las profundas implicaciones en la evaluación de las políticas públicas en Colombia, cuando estas carecen de la variable racial y por lo tanto no es posible realizar un seguimiento sobre el impacto de recursos, planes y programas a favor de los afrodescendientes.

El primer ambiente se refiere al estatuto de la implementación de la cátedra en el horizonte institucional de la escuela, en ese orden se preguntó por la presencia de la Cátedra en el Proyecto Educativo Institucional. Los resultados permiten evidenciar que efectivamente el tema de la afrocolombianidad aún no es visible, no tiene presencia en los formatos de la institución educativa, por ello la revisión de PEI y de los planes de aula aún es un deber ser sin concreción en la vida institucional.

Por otro lado, los datos permitieron constatar una serie de contradicciones, ambigüedades y confusiones cuando del tema se trata. Por ejemplo, urge un plan de contingencia para armonizar las tareas pendientes con las normas locales, nacionales e internacionales y por supuesto para convertir en algo útil nuevos capitales éticos y culturales que deriven en novedosas posibilidades de interrelaciones escolares.

Dentro del primer escenario interrogado, emergieron temas importantes como el contexto donde debería abordarse el tema racial. Las respuestas mostraron que el PEI y el proyecto transversal son los escenarios propicios. Queriendo acercarse más al asunto y aprovechando una convocatoria sobre los planes de Derechos Humanos, se logró evidenciar el estado de deficiencia con que la CEA es trabajada desde el proyecto transversal de los Derechos Humanos.

Los resultados obtenidos por esta investigación muestran que se vuelve sensible el tema afrocolombiano cuando en teoría la escuela está diseñada para el tratamiento de todos los seres humanos por igual, sin distingo de su condición étnica, opción sexual o clase social.

Incluir a las y los afrocolombianos en la constelación de los Derechos Humanos que son de naturaleza universal, es todavía según los datos de la encuesta, una aspiración que está lejos de convertirse en realidad.

En el segundo escenario se planteó el interrogante de cómo incluir en el currículo los estudios afrocolombianos, se colocó al continente africano y sus diásporas en el centro de la atención de la Cátedra. Según los maestros y las maestras, esta temática sí está incluida en el plan curricular e incluso señalaron temas asociados a esta dimensión.

Todavía están por indagarse muchas variables pero, por ahora, las cifras indican la necesidad de desarrollos más precisos de la Cátedra que incluya, por lo menos, un plan de trabajo a corto y medio plazo. Esta herramienta puede ser importante si desde nuestra perspectiva, cumple con ciertas características:

- Un presupuesto adecuado para su implementación.
- Un plan serio de formación de profesores, campañas de sensibilización y profundización en niveles de postgrado,

formación permanente, seminarios de trabajo, entre muchas otras estrategias.

- Un diseño antirracista de la programación a realizar en este nuevo escenario que nos brindan. (Hablar sin ambigüedades interculturales y perdiendo el miedo a nombrar las prácticas racistas en educación).
- Dotación de materiales didácticos adecuados.

Este planteamiento exige un trabajo renovador en las diversas instancias del sistema educativo (redes, colectivos, grupos de investigación) Secretarías, MEN, lo cual conlleva a esquemas más organizados de funcionamiento, entre sociedad civil, Estado y políticas públicas a corto, mediano y largo plazo.

El análisis de los datos de la encuesta se complementó con herramientas cualitativas, incluyendo algunos temas asociados al proceso de implementación de la CEA, de tal manera que estas observaciones acompañan las cifras recogidas en la etapa anterior. Los talleres y documentos como los PEI y los Planes de Derechos Humanos - PDH, también tuvieron la intencionalidad de preparar ámbitos educativos para intervenciones integrales (Segundo año del proyecto Dignificación).

Para lo cual, este estudio se valió en primera instancia de los planes de Derechos Humanos, inscritos en la Convocatoria Prometeo; en segundo lugar acudió a los Proyectos Educativos Institucionales de instituciones que facilitaron estos documentos y finalmente, los docentes participantes elaboraron una propuesta de trabajo que hiciese evidente temáticas asociadas al tema de la CEA.

Los Proyectos Educativos Institucionales - PEI

Como se dijo anteriormente, es preciso subrayar que a pesar que desde la Dirección de Inclusión de la SED abrió convocatoria para acceder a los PEI de las instituciones del Distrito Capital, sólo se tuvo acceso a cuatro de ellos que fueron los revisados. IED Altamira (Rafael Uribe Uribe), IED Nuevo Chile (Bosa), Colegio Naval de Bogotá (Engativá), IED Orlando Higueta (Bosa).

Estas instituciones, como casi todas en Bogotá, están ubicadas en localidades que se caracterizan por albergar a pobladores provenientes de las diferentes regiones colombianas, muchos de ellos desplazados por la violencia, en condiciones de pobreza o en busca de mejores horizontes en la capital.

Los títulos de estos Proyectos Educativos Institucionales son:

- PEI Educando para el Liderazgo, la Convivencia y el Desarrollo Integral Humano.
- PEI Educamos para la Vida, el Amor, la Paz y la Convivencia.
- PEI Comunicación para la Construcción de una Vida Digna.
- PEI Comunicación y Derechos Humanos para la Transformación Social.

Los PEI fueron analizados utilizando una guía interpretativa. Dado el nivel preliminar del tema, no se pudo hacer más que un conteo de las veces que el Proyecto Educativo, menciona estudiantes afro.

Convocatoria Prometeo

Los Planes de Derechos Humanos, Seguridad y Convivencia son una posibilidad para que las comunidades educativas avancen hacia la construcción de una cultura para la vivencia de los

Derechos Humanos y la convivencia en equidad; son un reconocimiento explícito al compromiso de los maestros y maestras y la visibilización de experiencias que transforman prácticas, creencias y hábitos.

Para la SED apoyar los Planes es un reconocimiento al trabajo que muchos maestros y maestras hacen para favorecer la convivencia escolar; son una apuesta para fortalecer el sentido de comunidad alrededor de una realidad que nos compete y son una estrategia para mejorar sustancialmente la calidad de la educación en Bogotá y de apostarle a una vida sin violencia en la escuela.

Con esta intencionalidad se propuso a la comunidad educativa diseñar o dar a conocer sus Planes de Derechos Humanos, Convivencia y Seguridad, como una posibilidad para fortalecer una cultura de respeto y vivencia de la dignidad humana y los Derechos Humanos, que de alcance a los compromisos establecidos por el Acuerdo 125 de 2004 por medio del cual se implementa la Cátedra de Derechos Humanos, Deberes y Garantías y Pedagogía de la Reconciliación. La idea es que los docentes inscriban sus planes de Derechos Humanos para darlos a conocer a las respectivas comunidades educativas. (SED Bogotá, Oct. 2009)

Sabemos que en Bogotá existe cierta tradición en el tema de los Derechos Humanos, y dentro de ésta, estrategias como la Convocatoria Prometeo que busca la consolidación institucional de la Cátedra de Derechos Humanos con recursos y obligaciones para las instituciones educativas. Aquí, distintas instancias institucionales se encuentran comprometidos impulsando áreas temáticas como la democracia, en la que la enseñanza de los Derechos Humanos es asumida como un imperativo pedagógico de obligatorio cumplimiento.

La Convocatoria Prometeo estuvo conformada por 19 localidades y 84 Instituciones Educativas de las cuales 43 instituciones dan cifras o hacen alguna mención de población

afrodescendiente y de las cuales 13 señalan a la población afrodescendiente como objetivo de atención desde el Plan de Derechos Humanos.

Es así como en la descripción poblacional de estas instituciones se encontró que cerca de 766 personas afrodescendientes se encontraban en la población registrada en los diagnósticos de los planes y en consecuencia constituirían un importante dato o porcentaje a tener en cuenta a la hora de definir su Plan de Derechos Humanos.

Este dato poblacional ocupa en dichos diagnósticos el segundo lugar luego de un total de 1928 personas identificadas por las instituciones educativas como en situación de desplazamiento. Se estima que sigue aumentando el número de población afrodescendiente no registrada, afectada por la violencia sobre sus territorios ancestrales y que por ello han migrado a las grandes ciudades.⁶⁰

Sin embargo, a pesar de la evidencia de que la población afrodescendiente aparece a la hora de ver las problemáticas que aquejan a la población estudiantil y al entorno institucional, esta misma problemática se diluye a la hora de plantear en las instituciones, las acciones necesarias para dar respuesta a las situaciones que vulneran los Derechos Humanos.

Al parecer, el sistema educativo se muestra impotente para reconocer en dichas situaciones la especificidad del pueblo afro y su desafortunada situación histórica de desarraigo, desplazamiento, negación, y vulneración de sus derechos fundamentales.

En términos de diagnóstico, se encontraron situaciones problemáticas como por ejemplo:

- Los escenarios de violencia dentro y fuera de las instituciones educativas.

60. Al respecto, la Corte Constitucional ordenó una atención específica mediante el Auto 005 de 2009.

- Las relaciones de los estudiantes con las instituciones educativas y sus maestros y maestras.
- Discriminación racial.
- El desplazamiento.

Frente a un universo diagnóstico en el cual no aparecen situaciones de discriminación racial y desplazamiento, las instituciones proponen acciones que tienen que ver con:

- Trabajar los temas de la violencia dentro y fuera de la institución, difundir y promover el tema de los derechos humanos.
- Trabajar interculturalidad y comunicación, democracia y la formación ciudadana, la imagen institucional, la construcción de tejido social, proyectos de interés barrial, la expresión del pensamiento y los sentimientos.
- El libre desarrollo de la personalidad, el reconocimiento de grupos étnicos y minoritarios, la incidencia política y la investigación.
- La afrocolombianidad y sus emprendimientos.
- Las competencias ciudadanas y la urbanidad.
- Metodologías relacionadas con el arte, las historias de vida, los relatos, la reconstrucción de la memoria, la lectura, la CEA, ética y valores.

Se destacan las voces de los maestros y maestras con iniciativas quienes proponen temáticas y contenidos relacionados con:

- Los problemas sociales existentes en Bogotá en relación con lo afro.
- Que el pueblo afro se reconozca y sea conocido (familia, comunidad).

- Rescatar los valores del pueblo afro, entre los cuales se destaca la no violencia a pesar de las circunstancias.
- Profundizar en el fomento del diálogo como medio de comunicación.
- Conocer, difundir y vivenciar la práctica de los Derechos Humanos en perspectivas de las condiciones de la población afrodescendiente y en especial de los derechos del niño.
- Despertar en el estudiante el interés por el conocimiento de la historia propia y colectiva que rescate la historia afro, el conocimiento de sus líderes.
- Fomentar la comprensión de la importancia de las luchas de los afrodescendientes para el análisis de la realidad en el marco de las reivindicaciones de los derechos.
- Fomentar la capacidad de expresión oral en los estudiantes afrocolombianos, profundizando en los conceptos de oralidad y discurso.
- Reconocer en ello el potencial social de un discurso como los de personajes de la historia afro, tales como Benkos Biohó, Martín Luther King, Malcom X, y Nelson Mandela, como posiciones críticas desde las cuales se asume un liderazgo y analizando el discurso de las gestas libertarias.

Este abanico temático representa, en efecto, un abordaje pertinente sobre el tema de los afro en los colegios y escuelas de Bogotá, ya que contempla tanto la realidad actual de la presencia afro, como el devenir histórico de la misma comunidad además de generar en los estudiantes cierta conciencia de la identidad y de la personalidad.

Sin embargo, todas estas visiones deben estar enmarcadas en el PEI a través de la CEA, no como un hecho aislado sino como parte de un proyecto pedagógico argumentado. No se trata de tocar el tema una vez al año sino de abordarlo desde

un plan de estudios sostenible y progresivo según el grado en el cual se encuentren los estudiantes.

De esta manera, la Cátedra tendrá un verdadero impacto en docentes y estudiantes, y no se quedará sólo en la celebración esporádica del Día de la Raza o de la Afrocolombianidad, en el mejor de los casos.

Planes de Aula

Respecto al diseño de los planes de aula referentes a la CEA, y en términos metodológicos, los maestros exploraron opciones como las estrategias cooperativas, participativas, deductivas, inductivas, formulación e implementación de proyectos hasta el desarrollo de procesos de aprendizaje significativo, el plan de estudio, el fomento y desarrollo de la oralidad y el discurso, el análisis iconográfico y semiótico entre otras opciones.

Se destacan en estos aspectos sugerencias como las que indican la necesidad de mantener el vínculo entre lo urbano y lo rural (ciudad - poblado), el desarrollo de actividades como el juego, las rondas, la lectura, el dibujo, las carteleras, la puesta en escena de dramatizaciones, comentarios o conversatorios sobre lo visto, leído o escuchado, el desarrollo de talleres de sensibilización fomentando la participación de los niños y niñas para que investiguen y lleven historias, rondas, historietas lluvia de ideas, dinámicas pedagógicas que trabajen aspectos de la identidad y el reconocimiento mutuo utilizando dinámicas como:

- Preguntas generadoras de reflexión autoidentitaria como ¿Quién soy yo? que se desarrolla mediante cuadros del esquema corporal.
- Rondas, cuentos y poesía de diferentes regiones que hablen del ser y sus movimientos (El sapo rondón, Juego en el espejo, La bambara negra, Niña bonita, La niña negra

que nadie jugaba con ella,) para desmontar la idea de que lo afro está en la Costa.

- Dinámicas de autorretrato: Gato blanco que era todo negro.
- Estas iniciativas también plantean indicadores de logros en la implementación de la CEA en tanto que los estudiantes:
- Identifiquen y valoren sus características personales.
 - Se reconozcan y sean reconocidos como miembros de una familia, de un grupo cultural y de un contexto sociocultural más amplio
 - Interactúan y dan cuenta del proceso de aprendizaje y están en condiciones de exponer o socializar lo aprendido.
 - Reconocen y es observable, la importancia que dan a los Derechos Humanos, respetan y asumen los derechos de sus compañeros.
 - Reconocen y valoran la diversidad y diferencia, comprendiendo el concepto de igualdad en términos de oportunidades en contextos democráticos más no con criterios de homogeneización.
 - Reconocen el contexto histórico de la comunidad afro, el contenido legal de la abolición de la esclavitud, a los africanos y sus descendientes como sujetos de libertad, la importancia de las diversas gestas libertarias de los cimarrones y las nefastas consecuencias de la esclavitud, además de reconocer y asumir el diálogo permanente como medio de comunicación y resolución de conflictos.
- Algunos criterios de evaluación que los maestros plantean son:

La socialización y puesta en escena (exposición, dramatizaciones, oralidad, discurso entre otros) de lo aprendido por parte de los estudiantes, el registro de observación de la vida

cotidiana, la realización de trabajos y la valoración de la actitud de los estudiantes. Mediados por criterios de evaluación integral, heteroevaluación y un seguimiento sistemático al desempeño de los estudiantes respecto del tema.

Se caracterizan también éstas experiencias por dificultades en relación con el tiempo requerido y disponible para estas actividades y que en términos generales se llevan a cabo con muy escasos recursos, al no ser parte de la institucionalidad.

Lo anterior tiene relación con la necesidad de un serio reconocimiento del tema por parte de la institución educativa y su soporte en la planificación de la educación.

Al respecto, y sólo como ilustración, los docentes señalaron algunas preguntas que, según Juan de Dios Mosquera, activista por el movimiento afrocolombiano, han de servir para la integración de los estudios afrocolombianos en el Plan de Estudios y Plan de Aula:

- ¿Qué temas o contenidos de los valores de la afrocolombianidad debo introducir en el plan de estudios de la asignatura?
- ¿Cuáles son los temas que se desprenden de los valores de la afrocolombianidad al integrar los estudios afrocolombianos en la asignatura?
- ¿Qué es la afrocolombianidad?
- ¿Cómo correlacionar y visibilizar los estudios afro en la diversidad de asignaturas?
- ¿Cómo establecer la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades?

Según este autor, es necesario diseñar actividades de planeación en las que el coordinador académico y el coordinador del área deben orientar y evaluar a los docentes en cuanto a

la inclusión de los temas afro en las diversas asignaturas. Es importante elaborar una relación de los temas y un balance general sobre la afrocolombianidad en el área. Definir intensidad horaria tanto en las Ciencias Sociales como en las humanidades, determinar el plan de estudios en los inicios del año escolar, precisando compromisos de los estudiantes, promoviendo la investigación y la elaboración de materiales como carteleros o cartillas.

Teniendo en cuenta que una posible subdivisión o reestructuración de contenidos de los estudios sobre África, tendrían que ver con:

- **La Africanidad.** El origen de la humanidad, la influencia de África en el mundo antiguo: greco-romanos, judíos, cristianismo antiguo, las grandes civilizaciones en África, antes del siglo XVI, las ciencias y las artes en el África antigua, territorio y etnias de donde fueron secuestrados los ancestros africanos esclavizados durante los siglos XVI al XIX.
- **África Contemporánea.** Grandes regiones geográficas y parques naturales patrimonio de la humanidad, mapas de África (político, étnico, lingüístico, económico), mecanismos de integración entre los países africanos, el colonialismo de los países de Europa Occidental en África, características del colonialismo en África y sus consecuencias históricas y contemporáneas, la resistencia anticolonialista y el proceso de independencia de los pueblos africanos, tendencias y movimientos políticos, grandes protagonistas (Nelson Mandela) y padres de la patria, el sistema del apartheid en Sudáfrica.
- **La historia de la población afrocolombiana.** La periodización de la historia afrocolombiana, el proceso de esclavización de las personas africanas en el Virreinato de La Nueva Granada. La institución de la esclavitud de los

africanos en el colonialismo europeo, el proceso de abolición legal de la esclavitud, consecuencias materiales y espirituales de la esclavización, formas de resistencia de los africanos contra la esclavización (cimarronismo), utilización y participación de los africanos esclavizados en las guerras de independencia, protagonistas de la historia afrocolombiana.

- **Situación actual de la población afrocolombiana.** Presencia de la población afrocolombiana en el territorio nacional (mapa, tipos étnicos afrocolombianos), problemática de la población afrocolombiana, derechos históricos y étnicos de la población afrocolombiana, la población afrocolombiana dentro del Estado Social de Derecho (legislación especial afrocolombiana y espacios de participación étnica), el proceso organizativo étnico de la población afrocolombiana, protagonistas de la población afrocolombianas.

En síntesis, el desarrollo e implementación de la CEA está íntimamente ligado al reconocimiento de la problemática de racismo y discriminación racial que afecta a los estudiantes afrodescendientes en las instituciones educativas de Bogotá.

Esto implica que en tanto no se reconozca la existencia de prácticas racistas y discriminatorias en la sociedad, las instituciones educativas no asumirán las responsabilidades que les competen en el desarrollo e implementación de la Cátedra Estudios Afrocolombianos.

Las instituciones educativas continúan reproduciendo visiones centristas del conocimiento. El continente africano, sus aportes y conexión con el mundo sigue siendo un gran desconocido a pesar del importante universo temático a través del cual los maestros insinúan que se enseñan en la escuela.

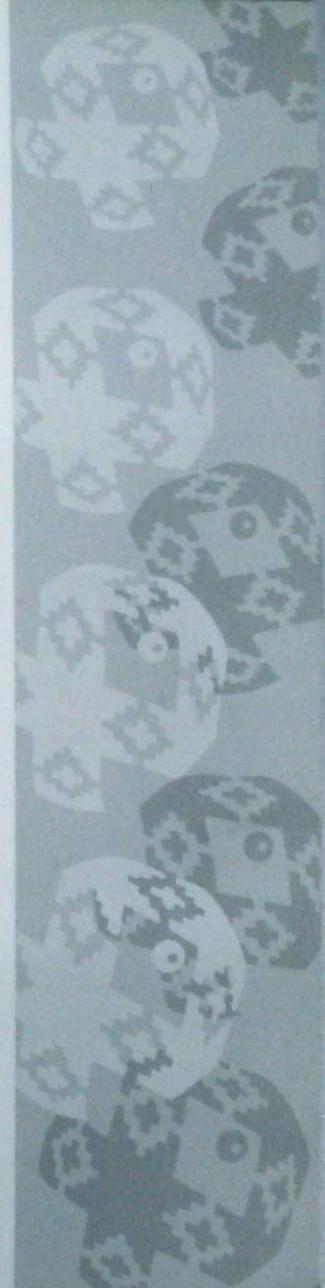
CONSIDERACIONES PARA CONTINUAR



"Afrocolombianidad, el reconocimiento a las características culturales afrocolombianas, busca fortalecer su identidad eliminando la invisibilidad y discriminación lingüística e integrar el puente África-Colombia". SED

Hablar de conclusiones finales en este punto del estudio no sería pertinente. Este segundo resultado, si bien ayudó a puntualizar muchos asuntos, también abrió aún más el panorama de lo que falta. Esta información es apenas el inicio de una larga contienda por una mejor educación para los niños y niñas de Colombia. Por ahora dejamos en la agenda algunas apreciaciones, producto del análisis y la investigación realizada hasta el momento.

Si bien los docentes que ejercen prácticas racistas no tienen la culpa de haber sido educados por un sistema discriminador, sí tienen ahora la responsabilidad de aceptar esta situación y cambiarla, en caso de que de verdad les interese hacer de las nuevas generaciones personas de bien, libres de prejuicios y agradecidos con su herencia étnica-racial. Por ello consideramos:



Se deben retomar nuestras recomendaciones así como las de la Comisión Intersectorial, las cuales contribuirán con la ampliación del universo temático que hoy se aborda en la implementación de la CEA, así como la cualificación de los docentes y el mejoramiento de los recursos que estos utilizan para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje general de la etnoeducación y la CEA.

Consideramos necesario vincular el tema de las afro reparaciones, y justicia reparativa al contexto escolar, ya que este proceso histórico le inyecta nuevas lecturas de la historia de los pueblos afro, con lo cual se iniciarían cambios en las mentalidades de los maestros y maestras, y del resto de la comunidad educativa, además que amplía la historia tan reducida que tiene la escuela de estas poblaciones. De igual manera, el análisis de los textos escolares y de los diferentes materiales que circulan en la escuela con miras a reescribir la historia oficial debe ser puesto en la agenda pública de forma prioritaria.

Estudios como este no pueden quedarse en el papel. Deben generar impacto en la sociedad, partiendo de nosotros mismos y de la buena voluntad de nuestro corazón, empezando por nuestras micro sociedades como familias, aulas y escuelas. Infiltrando en nuestras localidades, llegando a instituciones distritales y redundando, finalmente, en la totalidad del sistema educativo. A este camino le faltan aún muchos pasos. Es necesario, ahora más que nunca, y después de conocer estos resultados, socializarlos, darlos a conocer en todas las instituciones educativas que sea posible, para concientizar a los docentes respecto a la situación actual de la CEA.

Se abren entonces diferentes caminos, que se constituyen en el plan de trabajo para el segundo año del proyecto "Dignificación de los y las afrodescendientes y de su cultura a través de la etnoeducación en Colombia."

Con respecto al propósito palpable de la línea de base de la CEA, este informe indagó por la articulación de la misma

con los Proyectos Educativos Institucionales de diferentes instituciones educativas, su estado de implementación y las tendencias como política educativa en las que se encuentran inscritos para indagar y proponer soluciones a los efectos del racismo y la discriminación racial en las escuelas y colegios de Bogotá.

Acerca de la Cátedra se encontró que no está articulada a los PEI, aunque el tema lleva 18 años de institucionalización.

Los datos recaudados indican que los maestros y maestras implementan la CEA de una manera profundamente anecdótica, circunstancia que se cruza con los imaginarios anclados desde épocas coloniales sobre la población afrocolombiana y que se mantiene en los colegios a través de los proyectos transversales y de las festividades como la celebración del Día Nacional de la Afrocolombianidad.

Al valorar tres grupos nucleadores de respuestas a los interrogantes de la encuesta, se encuentra que:

El racismo institucional y por lo tanto estructural y la discriminación racial, continúan siendo prácticas con una presencia importante en las instituciones educativas.

- Lo anterior, significa que efectivamente existe conciencia del docente respecto a situaciones de racismo y discriminación racial, aunque sienta que no juegan un papel activo ante estos fenómenos.
- Aún no es posible medir la utilidad de los estudios afro, etnoeducación y/o cátedra, debido a que no son todavía una política institucional en la SED y por lo tanto carece de mecanismos de evaluación, monitoreo y seguimiento, y desde luego sanción ante hechos de racismo y discriminación racial en las instituciones educativas, menos se conoce de las iniciativas para mejorar el proceso de implementación de este mandato constitucional.

- Derivado de lo anterior, los docentes no sienten el acompañamiento de la SED en el manejo de la integración curricular que debe relacionar las áreas fundamentales con las optativas y transversales.
- Diecisiete años después de sancionada la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, no existe como una política institucional de la cual las comunidades educativas en su conjunto, ni la secretaría de educación en particular, puedan dar cuenta del proceso de implantación curricular.
- Mas allá de las consideraciones sobre el conocimiento que expone el docente en el campo de los estudios afrocolombianos, se observa que la falta de lectura del Decreto 1122 de 1998, no ha permitido una mayor identidad con la CEA y por lo tanto con las medidas de carácter afirmativo.
- Los resultados sugieren que la falta de informes periódicos y permanentes sobre la calidad de la educación en las instituciones educativas donde hay presencia de niños y niñas afro y en el resto que deben implementar la CEA, implica la desinstitucionalización de las variables desagregadas que deben dar cuenta de la temática en los sistemas de información, haciendo imprescindible unos censos y caracterizaciones fundamentales para demostrar el impacto de la atención diferenciada en el sistema educativo.
- Para que estas acciones sean posibles, se necesitan maestros y maestras formados en temas etnoeducativos, de Cátedra y de investigación, para lo cual el Proyecto Dignificación de los y las afrodescendientes y de su cultura a través de la Afroetnoeducación en Colombia continuará su desarrollo mediante el siguiente plan:

Plan para el fortalecimiento de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos

2010 - 2011

RESULTADO 1

Fortalecimiento y consolidación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

- Levantar una línea de base que contenga una aproximación investigativa que permita conocer cuáles son los elementos que privilegian u obstaculizan el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes afrodescendientes.
- Reelaboración de textos escolares desde la documentación de la historia y cultura afro y fortalecimiento del centro de recursos pedagógicos y didácticos.
- Integración curricular y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las bases de aprendizaje por ciclos.

RESULTADO 1

Fortalecimiento y consolidación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

- Capacitación de los docentes para mejorar la implementación de la CEA.
- Desarrollar una estrategia publicitaria y realizar campañas informativas que difundan la normatividad afroetnoeducativa y que logren la sensibilización de la comunidad educativa.
- Mejorar el proceso de registro de las escuelas con mayoría afro, de manera tal que se visibilice esta población.

RESULTADO 2

Comunidad educativa consciente de sus propios complejos y prejuicios trabajando para superarlos.

- Generar espacios de reflexión entre pares académicos y fortalecer las redes de maestros y maestras para acompañarlas en su proceso de enseñanza/aprendizaje/transformación.
- Reelaborar herramientas que permitan a los maestros trabajar en el empoderamiento personal de los niños y las niñas en la escuela.
- Trabajar con las familias para iniciar procesos de reconocimiento, respeto, valoración de las diferencias, en unos a través de encuentros por la interculturalidad, por ejemplo. Y la exigencia de sus derechos, en los otros, fortaleciendo su identidad a través de encuentros por la ancestralidad.

RESULTADO 3

Fortalecidas las instancias en términos de incidencia en políticas públicas.

- Sensibilización, acompañamiento y apoyo al Consejo Académico en su labor de revisar e implementar la CEA por ciclos a través de Planes de Mejoramiento Educativo.
- Fortalecer la Mesa Pedagógica para la Afroetnoeducación con el fin de que facilite una coordinación inter-institucional clara, estrecha y decidida, para que las respuestas pedagógicas etnoeducativas y administrativas sean coherentes y adecuadas.
- Promover la inclusión de los contenidos programáticos en la Facultades de Educación y Humanidades, la CEA; así como la creación de postgrados en estudios afrocolombianos.

RESULTADO 4

El etnoconocimiento responde a los retos de resistencia cultural y posibilita la interculturalidad.

- Elaboración y fomento de una agenda de investigación en las 4 pautas de la Cátedra, que fomenten el etnoconocimiento.

RESULTADO 5

Iniciado el proceso de ruptura de prejuicios y estereotipos sociales.

- Gestionar para que la Defensoría del Pueblo y otras instituciones propicien un espacio de denuncias de discriminación racial.

RESULTADO 6

Analizada la ejecución de las acciones afirmativas para la población afrodescendiente.

- Gestionar una mesa de trabajo con intervención de la cooperación internacional, para viabilizar las políticas afirmativas para la población afro en Bogotá.
- Realizar un diagnóstico de planes y programas a favor de la población afro, como se vienen ejecutando en Bogotá y los efectos de estas políticas.
- Plan de comunicación y socialización a nivel interinstitucional y comunitario sobre lo que son las Acciones Afirmativas, en qué consisten y cuáles son sus alcances.
- Fortalecimiento de las organizaciones afrodescendientes a través de la capacitación y la cooperación interinstitucional.
- Generar eventos entre los funcionarios afro para que fortalezcan su proceso identitario y apoyen los procesos que se están iniciando a favor de la población afro.

RESULTADO 7

Igualdad de oportunidades en cuanto al acceso a la educación superior y al mercado laboral por parte de las poblaciones afro.

- Otorgar becas de estudios para profesiones intermedias.
- Fomentar que los estudiantes becados socialicen su experiencia y comenten cómo accedieron a las becas.

RESULTADO 7

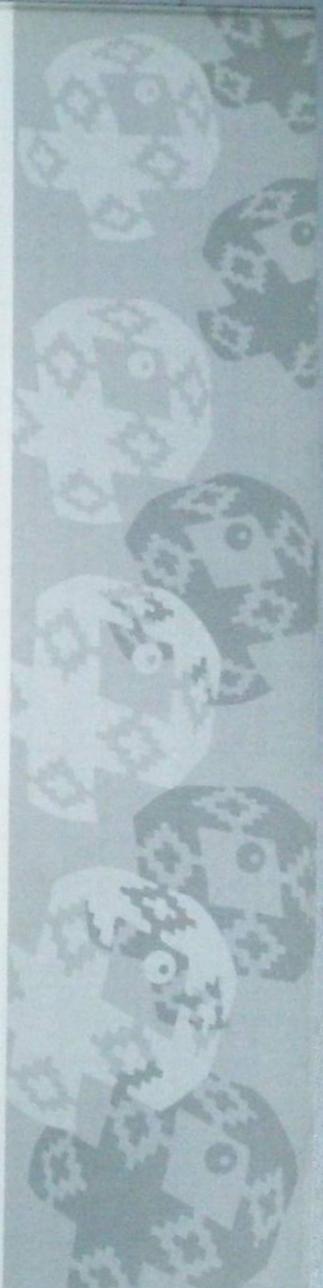
Igualdad de oportunidades en cuanto al acceso a la educación superior y al mercado laboral por parte de las poblaciones afro.

- Fomentar la integración de los estudiantes del Fondo Condonable en el proyecto y en las organizaciones afro, al igual que en los procesos etnoeducativos.
- Orientación vocacional y profesional a los estudiantes afrocolombianos, motivándolos a seguir con sus estudios.
- Establecer semilleros afro tanto en la secundaria como en la universidad para prepararlos y capacitarlos para que puedan acceder a la educación superior.



UNA MIRADA EXTERNA

Comentarios



INVESTIGANDO EL RACISMO Y LA DISCRIMINACIÓN RACIAL EN LA ESCUELA

Magnolia Prada Rivas |
Observatorio de Discriminación Racial |
Universidad de Los Andes |

Muchas veces hemos escuchado que nuestros niños y niñas son el futuro de nuestro país y que este futuro se gesta en gran medida desde el ámbito escolar, sin embargo, en el actual contexto donde se presentan exclusión, marginación y discriminación hacia los principales actores que lo construirán, ¿qué futuro nos espera?

Los resultados de esta investigación sobre racismo y discriminación racial en la escuela son un punto de partida para la consolidación del derecho a la educación de la comunidad afrocolombiana como un derecho humano en sí mismo y fundamental para la realización de otros derechos.

También contribuye a debatir el viejo y exitoso mito de la democracia racial, según el cual Colombia ha sido, desde siempre, un país cuya historia está



exenta de conflictos y tensiones raciales, donde las culturas y razas están fundidas en una síntesis feliz (Rodríguez, 2008). Los resultados que encontramos en este documento, muestran lo falaz de este mito, pues la negación de la discriminación racial ha sido la posición oficial de los diferentes estamentos de la sociedad colombiana.

Estamos entonces, en el nivel "cero" contra la discriminación, aquel en el cual la lucha contra la discriminación racial implica comenzar por documentar y reconocer la existencia del problema, pero documentar esta problemática no es tarea fácil, la mayoría de las encuestas nacionales no son representativas para la población afrocolombiana. Por ejemplo, para la Gran Encuesta Integrada de Hogares del 2007, que indaga por la estructura laboral en el país, en Colombia tan sólo un 6.35% es población afrodescendiente, cifra por debajo del 10,6% estimado en el Censo 2005 y muy por debajo del 25% de afrodescendientes que se estima hay en el país. Esto hace que no se tenga en cuenta la real situación laboral de la población afro, invisibilizando su posición en el mercado laboral del país. Peor aún, en la Encuesta de Calidad de Vida, a excepción

de la llevada a cabo en el 2007 en Bogotá, no se pregunta por un auto reconocimiento étnico, por tanto en los resultados se invisibiliza también la calidad de vida de los afrocolombianos que no viven en Bogotá.

Otro aporte de este proyecto es el levantamiento de una línea base sobre racismo y la discriminación racial en las escuelas del país, el cual permitirá identificar cómo se evidencia esta problemática y por supuesto entregar un material útil en materia de políticas públicas pertinentes y eficientes para contrarrestar este tipo de prácticas sociales. Es un esfuerzo real por cuantificar y reconocer la discriminación en la escuela, es una forma de empezar a luchar contra el racismo en Colombia, documentando la situación con la mayor cantidad posible de información.

Para el ODR estas iniciativas no deberían hacerse sólo a nivel del Distrito Capital sino que deberían promoverse a nivel nacional, no sólo desde las instituciones del Estado sino que involucren al sector privado y lo más importante que tengan continuidad en el tiempo.

DEL RACISMO Y LA DISCRIMINACIÓN RACIAL EN LA ESCUELA COLOMBIANA⁶¹

Elizabeth Castillo Guzmán
Docente
Universidad del Cauca

En Colombia completamos varias décadas de proyectos, experiencias e investigaciones pedagógicas, tendientes a consolidar una escuela capaz de conocer, valorar y asumir la diferencia y la diversidad cultural. Sin embargo, el día a día de muchas localidades e instituciones educativas, expresan una dramática situación de desconocimiento y negación de los derechos consagrados constitucionalmente a las poblaciones indígenas, raizales y afrocolombianos. Por esta razón, vemos prioritario resaltar la dimensión ética y política implicada en la formación en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), pues somos conscientes que tenemos mucho que desaprender de tantos siglos de exclusión, y mucho que inventar para aprender a ser interculturales.

Al referirnos a los procesos del racismo y la discriminación en la escuela colombiana, estamos hablando de aquellas expresiones del lenguaje verbal,

61. Artículo incluido en el texto "La Cátedra de Estudios Afrocolombianos para una sociedad multicultural" En: *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros*. Popayán, Editorial Universidad del Cauca, Mayo de 2008.

gestual y actitudinal, basadas en la idea que las personas racialmente diferenciadas (afrocolombianos y raizales), son inferiores por su condición racial, o que por esta condición no tiene la misma dignidad humana que todos los demás. El racismo en el mundo de la escuela se expresa de muchas y diversas maneras, y lo importante es entender que su existencia tiene que ver con nuestra historia como sociedad y como nación.

En el mundo escolar, el racismo hace parte de la historia de la escuela y la escuela hace parte de la historia del racismo. Pues en su centralidad como institución del saber, de la moral y de la cultura, los procesos de escolarización hacen prevalecer unos valores y unas formas de organización social, que han conllevado a ver como natural la exclusión y la negación de las poblaciones afrocolombianos y raizales, al punto de inventar a lo largo de casi dos siglos de discursos, castigos y dogmas en las aulas y salones de clase.

De este modo, la historia de la escuela colombiana está fuertemente afectada por la imposibilidad, que tuvimos como nación, de promover un proyecto pluralista y secular, por las ataduras a un modelo colonial que imposibilitó el ejercicio del derecho a la diferencia, y que a la postre produjo lo que Fernán González ha denominado, una cultura política de la intolerancia y la intransigencia.

De este modo, la escuela se expandió a lo largo y ancho del siglo XIX en Colombia, marcando la existencia de las poblaciones en función de un nuevo afán, el de la cultura católica y letrada. En este largo trayecto, el país mantuvo vigentes las concepciones en las cuales se fundó su separación del imperio español, es decir las de la colonialidad, pero ahora claramente establecidas respecto a los otros diferenciados de lo nacional, en este caso, indios y negros.

El proceso de escolarización introdujo importantes cambios en las formas de vida cotidiana. Los uniformes, la reorganización de los tiempos, el internado, las buenas maneras,

el restaurante escolar, entre tantas expresiones de este dispositivo, fueron llevando a una especie de ilustración escolar, haciendo cada vez más visible y también más conflictivo, el lugar de la escuela en la homogeneización e integración de las poblaciones étnica y culturalmente diferenciada. Por eso, la evangelización como forma de escolarización, es la referencia histórica obligada para comprender el modo cómo se tramitó la diferencia cultural de quienes reconocemos en la actualidad como pueblos indígenas y afrodescendientes y raizales.

Podemos afirmar que la expresión cultural más fuerte de este largo capítulo de la escolarización, ha sido el racismo y la discriminación, como formas de socialización aprendidas y asumidas respecto a la diferencia cultural. Asumiendo la reflexión de M. Apple,⁶² podemos aceptar que la escuela es el lugar donde se produce la ideología en forma de subjetividades, y en ese sentido, el racismo, expresa un tipo de ideología, como lo plantean los propios docentes afrocolombianos, el racismo "dejo una marca absolutamente evidente en el lenguaje, los denominativos étnicos y los clasificadores raciales tradujeron la metáfora faunística mediante la cual se animaliza a los africanos y a sus descendientes" (Sankofa - Cátedra de Estudios Afrocolombianos - Corporación Afroamérica, pp. 7).

Por todas las anteriores razones, la escuela representa un dispositivo mayor, a la hora de resolver la complejidad de una sociedad que siendo multicultural se formó como monocultural, tanto en su legislación como en el imaginario socialmente construido sobre las poblaciones afrocolombianas y raizales. En este sentido, podemos resaltar algunos rasgos importantes para abordar la discusión sobre la formación política y ética que implica la CEA:

La escuela ha funcionado como dispositivo de integracionismo nacional, en la idea de crear un modo de identidad colectiva en torno a ideales, valores y símbolos, que desconocen y/o suprimen las diferencias étnicas, culturales,

62. Al respecto, el autor retoma la tesis de Richard Jonson, quien ha planteado en su trabajo de 1978, "Three problematic elements of a theory of working class culture", esta idea de las escuelas como lugares donde se producen ideologías.

religiosas y regionales. Este dispositivo, ha llevado a una idea de lo nacional centrada en la cultura y la geografía andina, y que por lo tanto coloca en lugar periférico las áreas y las culturas del país no andino (Pacífico, Costa Caribe, Amazonas, y Orinoquía). De este modo, en la vida del aula, se desdibuja la diferenciación, y se construye una imagen negativa de la diversidad y, como lo señala Herrera (2004: 34), ha proliferado el discurso de la nación mestiza como paradigma de la identidad nacional, y el ideario del mestizaje en relación a las razas y las geografías regionales en Colombia.

Las formas de escolarización que se producen a través de las políticas curriculares vigentes en el país, han contribuido de forma importante a la constitución de formas de autorepresentarnos y de representar a los demás. En la escuela aprendemos a mirarnos y a ser vistos. De igual forma, aprendemos a ver y representar a los otros de una manera particular. Estas distinciones se generan en períodos extensos, no son coyunturales. Por estas razones, el racismo entendido como una forma de representar y valorar al otro diferenciado racialmente, sobre la base de la interiorización, es un fenómeno que surge en el marco de la socialización primaria, es decir, la que transcurre en el mundo de la familia y la escuela. De esta manera, el racismo puede ser visto como uno de los fenómenos de socialización que requiere ser afectado con propuestas pedagógicas como la que contiene la C.E.A.

La escuela entonces, constituye un lugar central para analizar nuestra historia cultural y política, y para observar como esta historia y sus rasgos más sobresalientes, se expresan en las dinámicas cotidianas. De este modo, puede ser importante para la formación ética y política, reconocer y leer las relaciones de reconocimiento, exclusión, visibilización-invisibilización y/o discriminación, que acontecen en los patios de recreo: que se expresan en los

murales; que circulan en los chistes y cuentos de los chicos y los docentes; o que simplemente hacen parte de las rutinas comunicacionales de las aulas de clase.

Lo importante asumir el reto de pensar históricamente este tipo de situaciones, con el fin de entender su origen y afectar su existencia. Es la tarea de combinar conocimiento y sensibilidad, para lograr la capacidad de reflexionar lo que se vive. Tal como lo señalan las maestras y los maestros de Choco y Antioquia, "el lenguaje llevó y sigue llevando consigo la pesada carga del socio racismo, que también se expreso en la escuela, particularmente en aquella donde la mayoría de los escolares eran mestizos, pues el denominado racismo sociolingüístico se tradujo en las aulas, en la cotidianidad escolar y hasta en los textos escolares como las cartillas de lecto-escritura..." (Sankofa - Cátedra de Estudios Afrocolombianos - Corporación Afroamérica, pp. 7).

Un último aspecto a señalar, es el que se refiere a la intención uniformizadora que prevalece en muchas de las culturas escolares, y que busca intervenir las expresiones de identificación y/o diferenciación cultural. De este modo, los manuales de convivencia y los reglamentos en uso, producen una tensión entre la diferenciación que demandan lo sujetos, y la identificación que impone el mundo escolar con sus dispositivos. De este modo, particularmente las identidades culturales juveniles buscan resaltar en el territorio escolar, a través de resistencias a la homogeneización pues los individuos construyen territorialidades corporales y orales, que conviven de forma alternada con las propias culturas escolares, y mantienen un rasgo de afirmación de la diferencia. Sin embargo, estos asuntos están por fuera del análisis pedagógico, y por el contrario son aspectos esenciales de lo que significa la formación política de la diferencia en la escuela.

Por todo lo anteriormente expuesto, la escuela, en su sentido amplio y complejo, representa un espacio político de batalla, para crear las condiciones de posibilidad a la diferencia cultural como un rasgo históricamente negado, pero como un derecho políticamente adquirido por los movimientos y comunidades étnicas.

Socialización política y ética intercultural en la escuela

Como lo hemos planteado, la escolarización hace parte importante de los procesos de socialización primaria, que son aquellos que nos llevan a interiorizar gradual y progresivamente, la cultura. De igual forma, en la idea de M. Mead, la socialización nos permite tener un otro generalizado, que es más o menos la representación socialmente asumida de lo que somos, por tanto, las formas como representamos el nosotros, son producto de una larga historia social y cultural que debemos tramitar cuando nos hacemos parte de la sociedad.

Diversos autores, han planteado que la socialización es la construcción social de la realidad. De este modo, nos inventamos la realidad, la construimos socialmente cada día, a través de un proceso que transcurre en la vida cotidiana, donde el lenguaje es la principal mediación de la visión de realidad social que tenemos. El lenguaje nombra las realidades que construimos socialmente, por eso la socialización es una experiencia de conocimiento. Estas ideas nos llevan a pensar seriamente en las implicaciones que tienen el lenguaje y la producción simbólica en la vida cotidiana de la escuela, y en la formación de los niños y jóvenes, en relación con la diferencia racial y étnica. Es a través del lenguaje que cargamos de sentido las palabras, los gestos y las actitudes que usamos para referirnos a los otros y a nosotros. En este sentido, uno de los mayores aportes de

las experiencias de implementación de la C.E.A., es mostrar la importancia de resignificar el lenguaje que circula en la escuela, de tal forma que permita la autoafirmación de quienes se identifican como afrocolombianos y raizales; la valorización de los lenguajes propios de las culturas afrocolombianos y raizales (verbales, corporales); y el reconocimiento de formas del lenguaje racistas y descalificadoras que requieren ser suplidas por otras.

Esta experiencia, nos permite afirmar que la C.E.A. cumple una función de socialización política, si asumimos que esta es el conjunto de procesos a través de los cuales se constituye y se forma la dimensión política del sujeto, aquella que compromete su individualidad, sus derechos, sus principios, sus valores y sus deberes en relación y en tensión con los otros, con aquellos que conforman el campo de los intereses compartidos y comunicados. Comprender que estos procesos son objeto de conflicto, implica entender la socialización política como un campo de permanentes tensiones entre la vida de los individuos y su proyecto de comunidad. Por ello, la escuela en tanto territorio de esta socialización política implica la presencia de conflictos propios de la convivencia en la diferencia, por esta razón la noción democrática de la escuela debe privilegiar la perspectiva del respeto y dignificación de las expresiones de esta diferencia. Esto implica afectar de forma concreta las formas de materialidad de las culturas escolares. Estos planteamientos, nos llevan a repensar el tema de la formación ética en clave intercultural, con la posibilidad de afectar el conjunto de la vida pedagógica y curricular de las instituciones escolares.

Es necesario revisar los planteamientos formulados en los PEI y manuales de convivencia a fin de incorporar de forma clara y concreta los aspectos referidos a los derechos humanos y culturales como parte del proceso de democratización de las IE, y como consecuencia de procesos como la implementación del enfoque de C.E.A.

Un elemento central para pensar en la posibilidad de una ética intercultural, es el ejercicio pleno de reconocimiento, visibilización y valoración de los afrodescendientes y raizales que hacen parte de las IE. Las escuelas con presencia de estudiantes y/o maestros afrocolombianos y raizales, están marcadas de manera importante por sujetos etnizados cuyas corporalidades, lenguajes, conocimientos y estéticas establecen diferenciaciones en el modo de estar y ocupar los territorios escolares. Estas formas constituyen parte de culturas escolares, cuyos emblemas (himnos, escudos, murales etc), no siempre reconocen esta existencia, y no permiten leer la diferencia como constitutiva de su identidad institucional y pedagógica. Por esta razón, la visibilización en la cultura simbólica escolar, de los aspectos propios del mundo afrocolombiano y raizal, son una parte importante del trabajo intercultural que propone la C.E.A., pues no se trata de nada distinto, que asumir plenamente la existencia y la contribución de las poblaciones afrocolombianas y raizales en los proyectos pedagógicos de las IE, y por tanto el carácter intercultural que esta dimensión le otorga a la cultura escolar.

Para el caso de las poblaciones negras, es de anotar que la escuela colombiana se convierte en escenario de nuevas agendas pedagógicas de corte étnico por cuenta de los logros constitucionales obtenidos por los movimientos y organizaciones que incidieron en la definición de un nuevo proyecto de nación. De este modo, a partir de la Constitución de 1991 la diversidad cultural, étnica y lingüística de la nación colombiana se constituye en objeto de políticas educativas públicas, y concretamente para los afrocolombianos y raizales se plantea un doble derrotero, hacia dentro de sus comunidades en la perspectiva de la autoafirmación y autonomía, y hacia fuera en la idea de afectar la sociedad nacional en el campo cultural y epistémico. Como lo ha señalado Mosquera (1999) "La etnoeducación afrocolombiana es el proceso de socialización y enseñanza a todos los colombianos de la afrocolombianidad a través de los sistemas educativo, cultural y medios de comunicación". Sin

lugar a dudas, los procesos de escolarización enfrentan un cambio de época importante, dadas las aspiraciones de transformación que sostienen estas políticas del reconocimiento y la diferencia cultural. Una escuela afianzada en el pluralismo cultural y epistémico tendría posibilidades reales de dar paso al proyecto intercultural en la doble vía la del conocimiento y la de la ética, pues no es suficiente conocer la historia afrocolombianos y raizales, si esta no moviliza nuestras emociones y actitudes morales a un mayor compromiso con los derechos humanos de estas poblaciones, o en la decisión de superar toda forma de racismo en la escuela.

La escuela es un lugar privilegiado para la expresión de las diferencias culturales, pero también para la emergencia de formas estereotipadas de representar dichas diferencias. Y en este sentido, el currículo juega un papel central en la legitimación o no de este tipo de fenómenos socialmente contruidos. De esta manera, existe una tendencia a folklorizar la diferencia, lo que conlleva otro modo de discriminación, que reduce y estigmatiza la representación identitaria. Ejemplos de lo anterior son, las dinámicas escolares en las cuales las poblaciones afrocolombianos y raizales aparecen representadas exclusivamente en situaciones como la rumba, el carnaval, o la fiesta, recortando su existencia a un solo rasgo. La reproducción de estas formas de cultura escolar poco aporta en la generación de verdaderos procesos democráticos de reconocimiento y ejercicio del derecho a la diferencia. Por ello, es fundamental el trabajo adelantado por algunas IE en el país, que han dado centralidad a la cosmovisión afrocolombianos y raizales para adelantar un proceso de educación ambiental integral, donde se asuma la perspectiva de la cultura, la historia y el conocimiento de las poblaciones afrocolombianos y raizales.

Muchos de los estudios realizados sobre la democracia y la cultura escolar en Colombia, han mostrado la existencia de rasgos muy marcados de autoritarismo que generan lo que Cajiao (1994) llama la escuela violenta, caracterizada por rasgos

autoritarios, represivos y de vigilancia y control con los que inició el siglo, entre los que se destacan la autoridad incuestionable como característica definitoria del rol del maestro, el dogmatismo como manifestación de la autoridad en el terreno pedagógico, la disciplina como uno de los pilares del funcionamiento de la institución educativa, como instrumento para garantizar la homogeneización y la normalización, el cuerpo como el principal objeto de control, la definición estricta de espacios, tiempos y funciones, la administración arbitraria de justicia, y una juridicidad propia que funciona al margen del estado social de derecho.⁶³ Si bien, son muchos los esfuerzos asumidos para transformar estas situaciones, hoy todavía encontramos la vigencia de prácticas autoritarias que descalifican, discriminan y maltratan. En esta perspectiva, el proceso de la C.E.A. ha buscado en muchos lugares del país sensibilizar a los equipos docentes frente a este tipo de prácticas, bajo las cuales se maltrata a niños y niñas afrocolombianos y raizales, por medio de acciones que van desde la asignación de apodosos por parte del maestro, la ridiculización de su condición u origen étnico, entre muchos otros rasgos. Igualmente, ocurre en la incapacidad de intervenir en los grupos de estudiantes, las situaciones de exclusión y racismo que a diario se manifiestan en los salones de clase, patios de recreo y corredores. Por todo lo anterior, la implementación de la C.E.A. apela igualmente a un trabajo reflexivo con los maestros y las maestras, que permita reconocer las formas de relacionarse entre unos y otros, conducentes a una ética intercultural, en la que el reconocimiento de la diferencia cumpla siempre la función de dignificar la existencia del otro, y permita afirmar las identidades singulares que conviven en la escuela.

Si la democracia es sobretodo una forma de vida que se aprende en las relaciones con los otros, como lo ha planteado Dewey (1997), se deduce que comportamientos o actitudes específicas de carácter democrático resultan de la experiencia que los individuos construyen en su paso por diversos escena-

rios de desarrollo personal, en esa medida la escuela aparece como un lugar central de vivencias en la diferencia y la pluralidad. De esta manera la formación ética y política que contiene la C.E.A. es una posibilidad para repensar los rasgos de nuestra democracia en las escuelas, los aspectos de nuestras culturas escolares comprometidos con fenómenos como el racismo, la discriminación o la invisibilización. Estos podrían pasar de ser actuaciones naturalizadas por la rutina escolar a constituirse en objetos de reflexión política en el marco de los proyectos de aula y los programas de área, dando un lugar central a la producción de conocimiento sobre nuestros problemas y tensiones, más que a ideales democráticos más globales y menos pertinentes a los conflictos cotidianos de nuestras comunidades educativas.

63. El estado social de derecho implica el reconocimiento de que la posibilidad de convivencia dentro de una sociedad está basada en el acatamiento de una normatividad que se percibe como legítima, a lo cual se asocia el reconocimiento del Estado como ente que imparte justicia como mecanismo de solución de los conflictos y la existencia de instancias a las que se puede acudir en caso de la violación de un derecho.

BIBLIOGRAFÍA

Agencia Española para la Cooperación Internacional-AECID . www.aecid.org.co

Alcaldía Mayor de Bogotá (2000). Bogotá Afrocolombiana. Orientaciones pedagógicas para el desarrollo de la CEA en la ciudad, SED, Bogotá.

Alcaldía Mayor de Bogotá (2004). Resolución 1961.

Concejo de Bogotá (2005). Acuerdo 175.

Alcaldía Mayor de Bogotá (2006). Política de Acciones Afirmativas para la población negra o afrocolombiana.

Alcaldía Mayor de Bogotá (2007). Resultado de las pruebas Comprender, SED, Bogotá.

Alcaldía Mayor de Bogotá (2008). Orientaciones Pedagógicas para el Desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, SED, Bogotá.

Alcaldía Mayor de Bogotá (2009). Memorias Foro Distrital Cátedra de Estudios Afrocolombianos - CEA, SED, Bogotá.

Alcaldía Mayor de Bogotá (2009) Secretaría de Educación Distrital -Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo AECID. Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela, Bogotá.

ARRIAGA COPETE, Libardo (2005). Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Editorial Paper Pint, Bogotá

AROCHA Jaime (2001). Convivencia interétnica: dentro del sistema educativo de Bogotá, CES-SED, Bogotá.

BALSAS María Soledad, *Negritud e identidad nacional en los libros escolares argentinos: algunas reflexiones hacia el Bicentenario*.

CARRETERO, Marío. 2007. *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en el mundo global*.

CASTILLO GUZMÁN, Elizabeth y ROJAS, Axel (2005). *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*, Edit. Universidad del Cauca, Cali.

CANCLINI GARCÍA, Néstor (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salirse de la modernidad*, Editorial Grijalbo, México.

CANCLINI GARCÍA, Néstor (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Editorial Gedisa, México.

CODHES. www.codhes.org

CORPIDENCU (2009). *Descubriendo mi identidad. Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Materiales educativos para los grados de la educación básica primaria*, Editorial Paper Print, Bogotá

CUESTA Raimundo. 1998. *Clio en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Editorial Eurocolor Internacional.

DNP (2004). *Aspectos metodológicos de una línea de base*

DÍAZ DÍAZ, Rafael (2002). "La esclavitud urbana: el caso de Santafé de Bogotá". En: *150 años de la abolición de la esclavitud en Colombia. Desde la marginalidad a la construcción de la nación*, Editorial Aguilar, Bogotá.

DUNCAN Quince (2000) Documento 1. *Génesis y evolución del racismo real-doctrinario*.

FANNON Franz. (1961), *Los Condenados de la Tierra*.

GARCÉS ARAGÓN, Daniel (2008). *La educación afrocolombiana. Escenarios históricos y etnoeducativos 1975-2000*. Colección Tesis doctorales RUDECOMBIA.

GARCÍA RINCÓN, Jorge (2003). *Educando desde las raíces. Guía práctica para maestros*. Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Editorial Edinar, Tumaco.

GARCÍA RINCÓN, Jorge (2009). *Sube la marea. Educación propia y autonomía en los territorios negros del Pacífico*, Editorial Edinar, Tumaco.

KALULAMBI, Pongo Martín. 2010. *Memorias negrocolombianas e historicidad en Colombia*. Ponencia presentada en el Foro Internacional Cátedra y convivencia.

LANDER, Edgardo (2000). *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y Ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, CLACSO.

LAO-MONTES, Agustín. 2008. *Espacios de la diáspora africana, Decolonial Moves: Trans-locating African Diaspora Spaces* Avangos descoloniais. "Translocalizando" os espaços da diáspora africana.

Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley General de la Educación*.

Ministerio de Educación Nacional (1998). Decreto 1122, Reglamentario de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Ministerio de Educación Nacional (1998). Decreto 1860,

Ministerio de Educación Nacional (1999). *Lineamientos generales para la educación*.

Ministerio de Educación Nacional (2001). *Lineamientos curriculares para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*, Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2004). *Sistematización de los Proyectos Educativos Institucionales sobresalientes en etnoeducación afro*. Patricia Enciso, Bogotá.

MOLINA (2009). *La constitución de la identidad racial de los niños y las niñas afrocolombianos a partir del lenguaje que circula en la escuela*. Tesis, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

MOSQUERA Claudia. 2009. *Acciones afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial. Negra, afrocolombiana, palenquera y raizal*.

MOSQUERA, Juan de Dios. (2000) *Racismo y discriminación racial en Colombia*, Docentes editores, Bogotá.

MÚNERA, Alfonso (2005). *Fronteras imaginadas. La construcción de las razas y la geografía en el siglo XIX colombiano*, Editorial Planeta, Bogotá.

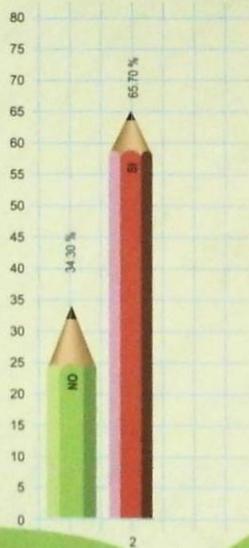
ONU (2009). *Objetivos de Desarrollo del Milenio*.

ONU (2004). *La Enseñanza de los derechos humanos. Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias*. Nueva York y Ginebra.

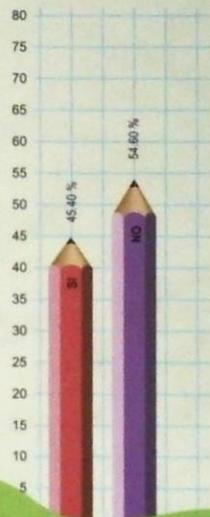
ONU (2003). *Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados - Proyecto Bogotá Cómo Vamos. La Población Desplazada por la Violencia en Bogotá. Una Responsabilidad de Todos. Memorias del Foro sobre la población desplazada En Bogotá*. Bogotá.

- ONU (2001). Declaración y programa de acción de la Conferencia Mundial contra el racismo y la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia. Durban.
- ORTEGA RICAURTE, Carmen (2002). *Negros, Mulatos y Zambos en Santafé de Bogotá. Sucesos, Personajes y Anécdotas*, Academia Colombiana de Historia, Bogotá.
- PEREA Chala Alumá, 2007. *De la ideología racista. Origen de algunos prejuicios raciales*. En proceso de edición.
- Presidencia de la República. Documento 3310 de Conpes sobre la Política de Acción Afirmativa para la población negra o afrocolombiana.
- Presidencia de la República (1991). *Constitución Política*, Bogotá.
- Presidencia de la República (2009). *Comisión Intersectorial para el avance de la población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal*.
- Procuraduría General de la República (2004) *La diversidad étnica en Colombia. Alcances y Desarrollo*. Servigrafic Ltda. Bogotá
- RODRÍGUEZ María Elvira. Fondo Editorial CIDC. Tesis doctoral. 2002, *Formación, interacción argumentación*. Bogotá, D. C.
- RODRÍGUEZ Garavito. Observatorio de Discriminación Racial-ODR, Universidad de Los Andes.
- RODRÍGUEZ ECHEVERRI, Natalie; JIMÉNEZ, Natalia (2006). *Estado del arte de la investigación sobre las comunidades de afrodescendientes y de raizales en Bogotá D. C.* Alcaldía Mayor de Bogotá, Instituto Distrital de Cultura y Turismo, Bogotá.
- ROJAS, Axel (2006). "Raza y etnicidad en las políticas educativas de/para poblaciones negras en Colombia. En: Prepared for delivery at the 2006. Meeting of the Latin American studies Association, San Juan, Puerto Rico March 15-18, 2006.
- TOVAR, Elsa, ESCOBAR, Ma. Stella, BOLAÑOS, Graciela (2000). *La etnoeducación en el contexto educativo colombiano*. UNAD. Facultad de Ciencias Sociales Humanas y Educativas, Licenciatura en Etnoeducación, Bogotá.
- VÁSQUEZ, Carmen Cecilia. 2005. *Estereotipos étnicos raciales en la escuela, el caso de los afrocolombianos en Soacha*. Tesis de Antropología. Universidad Nacional
- UNESCO (2005). *La discriminación y el pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*
- URREA GIRALDO, Fernando; RAMÍREZ, Héctor Fabio; VIÁFARA LÓPEZ, Carlos (2001) "Perfiles Sociodemográficos de la población afrocolombiana". En: *Contextos Urbano-Regionales del país a comienzos del siglo XXI*. Cali: Cidse. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/cidse/Art2.pdf>
- ZABALA ARGUELLES, María del Carmen. (2005). *Compiladora. Pobreza, exclusión social y discriminación étnico-racial en América Latina y el Caribe*. Biblioteca Universitaria, Ciencias Sociales y Humanidades, Bogotá.

¿Usted conoce la legislación que reglamenta la CEA como obligatoria para todos los establecimientos de carácter público y privado de educación formal?



¿La CEA está incluida en el PEI de su establecimiento educativo ?



D.uello.kalratalappa@gmail.com