



Programa de Ciencia Política  
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales

**Racismo y aplicación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en  
una institución privada de Santiago de Cali**

Valentina Aristizabal Cardenas  
Proyecto de grado

Tutor:  
Tathagatan Ravindran

Diciembre de 2020

## **1. Introducción**

El Valle del Cauca es el departamento con la mayor participación porcentual (25,3%) de población afrodescendiente, donde en la zona urbana reside el 30,8% de la población, lo que significa un porcentaje muy elevado en comparación con cualquier otra región del país. Específicamente, en la ciudad de Santiago de Cali se encuentra la mitad de la población afrocolombiana del Valle y el 55% vive en las áreas urbanas del departamento (Afroamérica XXI, 2011). Por esta razón, Santiago de Cali es la segunda ciudad de América Latina, después de Salvador Bahía en Brasil, con mayor población afrodescendiente. Si se tiene en cuenta esto, los estudios relacionados al racismo se convierten de vital importancia ya que es una realidad social indiscriminada que ataca a individuos de cualquier edad y posición social. Así pues, como sociedad estamos en la obligación de reconocerlo y prevenirlo, especialmente si se considera que la constitución colombiana identifica a la nación como un país pluriétnico y cultural. A pesar de esto, es importante tener en consideración que esta afirmación es meramente una formalidad, puesto que no existe un propósito real y compartido por toda la nación de eliminar las desigualdades étnicas, lo que convierte a este reconocimiento constitucional en simple retórica que se limita a la celebración de la diferencia en términos de la folclorización de la cultura. Esto hace referencia a que la propuesta multicultural desde una visión eurocéntrica consiste simplemente en que las culturas y grupos étnicos se estructuran en torno a una sola cultura hegemónica caracterizada por ser una sociedad capitalista, blanco-mestiza y patriarcal que se establece como el centro de la verdad del conocimiento, de los valores éticos y morales, de las formas de intercambio económico y del monopolio del poder. Esto significa que la diversidad cultural se acepta siempre y cuando beneficie a los grupos hegemónicos y al sistema, y no realmente teniendo en cuenta sus diferencias, exigencias y la necesidad de igualdad y equidad, en otras palabras, existe verdaderamente un rechazo hacia la autodeterminación y una negación a la comprensión del otro (González et al, 2014).

Una de las principales estrategias para erradicar la discriminación racial y el racismo dentro de nuestra sociedad es a través del sistema educativo, pues las instituciones educativas generan medios de producción y reproducción del racismo y de las desigualdades sociales, ya que es el espacio en el que se instauran las primeras representaciones de lo que nos rodea,

es decir, las representaciones de nosotros, los otros, nuestro entorno y que usualmente refuerzan las percepciones históricas de lo afro. Por lo tanto, los colegios hacen parte de los primeros escenarios de los procesos de dominación social que estructuran las jerarquías sociales (CEAF, Alcaldía de Santiago de Cali, 2016). Lo anterior, ejemplifica que el racismo es un fenómeno estructural que se expresa en diversos escenarios de la vida cotidiana e institucional, puesto que actúa mediante concepciones y prácticas de inferiorización respecto de las poblaciones afrodescendientes, su historia y sus culturas.

En el campo académico se presenta esta ideología de superioridad racial pues desde sus inicios hace dos siglos y hasta la actualidad, se aferran prácticas de saber basadas en la idea de la inferioridad moral e intelectual de la población negra, de este modo, el racismo se revela en los contenidos académicos de primaria y secundaria moldeando los valores y creencias moralmente asumidas en esta etapa de desarrollo (Guzmán, 2011). Es por esto que, es importante abogar por una educación que tenga en cuenta al otro en lugar de aislarlo, en donde se piense y se valore la diversidad y diferencia cultural. Esta cuestión se ha intentado implementar mediante la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), la cual es uno de los logros más significativos del movimiento social afrocolombiano y que tiene como objetivo descolonizar y abandonar aquellos currículos tradicionales y estandarizados de la educación colombiana. La cátedra tiene como propósito diseñar currículos más universales donde no sólo se reconozca a un grupo mayoritario sino que se profundice en la realidad contextual de los habitantes para crear una nueva cultura basada en el respeto a la diferencia y el reconocimiento de los aportes de estas diferencias en el desarrollo del país. Es importante resaltar que, la CEA es por decreto de total obligatoriedad para todas las instituciones educativas del país, independiente de si son de carácter público o privado, por lo cual para el presente trabajo se busca analizar si la cátedra sí está siendo implementada en los colegios a nivel nacional de forma satisfactoria y cuáles son los retos y desafíos de su implementación, teniendo un enfoque especial en un colegio privado de la ciudad de Cali.

## **2. Pregunta de investigación**

¿Cuáles son los retos y desafíos de implementar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en un colegio privado de la ciudad de Santiago de Cali?

### **3. Objetivos**

#### **3.1 Objetivo general**

Analizar los retos y desafíos de implementar la CEA en las instituciones educativas del país y especialmente en un colegio privado de la ciudad de Santiago de Cali.

#### **3.2 Objetivos específicos**

-Examinar trabajos académicos relacionados con el tema del presente trabajo para identificar tendencias referente a la CEA a nivel nacional.

-Indagar si el colegio privado de la ciudad de Cali implementa la CEA en su currículo académico y de qué forma lo realiza.

-Analizar la forma en que se presenta la historia de Colombia en las instituciones educativas del país y especialmente en el colegio privado de la ciudad de Cali.

-Analizar las opiniones de los docentes del colegio privado de Cali respecto a los retos, desafíos y aceptación de la CEA en el colegio.

### **4. Marco teórico**

Es de gran importancia definir ciertos conceptos que determinan el abordaje teórico del problema a analizar. Es por esto que para empezar se debe considerar qué se entiende por el concepto de raza, el cual tiene sus inicios en el siglo XVIII con lo que se denominó racismo científico. Esta postura planteaba la existencia de diferencias esenciales y naturales entre diversos grupos humanos, supuestas diferencias biológicas especialmente relacionadas con particularidades fenotípicas, que se convirtieron en una categoría científica fundamentada que generaron jerarquías sociales sustentadas en la inferioridad de ciertas razas. Es importante aclarar que, actualmente existe un consenso académico y científico en relación a la invalidez de estos argumentos, pues se reconoce la existencia de una sola raza humana y la idea de raza como una construcción social, histórica e ideológicamente definida (Ramírez, 2014).

Lo anterior, es compartido por Omi y Winant (1993) quienes consideran la raza como una categoría socialmente construida que carece de una base científica y que es utilizada para clasificar a las personas en grupos distintivos basados en características físicas observables. En este sentido, la raza puede considerarse como una ilusión o un mito que sirve como herramienta para promover necesidades políticas o ideológicas. A pesar de que la idea de raza es de naturaleza ilusoria, se ha convertido en una realidad material debido a su larga percepción como un hecho objetivo (Husband, 2008). Esto va en concordancia con Bonilla-Silva (2006) quien argumenta que las nociones de diferencia racial son creaciones humanas y no precisamente categorías eternas y esenciales, por lo que las categorías raciales tienen una historia y están sujetas a cambios. Asimismo, pese a que es una categoría social construida tiene una realidad social ya que produce efectos reales en los actores racializados como "negro" o "blanco", lo que demuestra que el racismo no se reduce simplemente a prejuicios sino que es una cuestión sistémica que está arraigada a las diferencias de poder entre razas. Teniendo en cuenta esto, la noción de raza es útil y necesaria dado que la utilización de otros términos, los cuales muchas veces suelen ser eufemismos, pueden invisibilizar los significados de la diferenciación racial y las consecuencias sociales sufridas por determinados individuos en la jerarquización y los procesos de dominación social.

Para Howard y Omi (2002) la discriminación racial es resultado de siglos de exclusión sistemática y de desprecio hacia las minorías, sustentado bajo un concepto de raza que está en constante transformación según las luchas políticas, por ende, la raza es una estructura social que sirve para representar a las personas dentro de contextos históricos y a través de proyectos políticos. El racismo por su parte, es entendido por los autores como la caracterización de algunos proyectos raciales que reproducen estructuras de dominación basadas en categorías de razas esenciales, es decir, racistas. Según esto, para que un proyecto racial sea racista es necesario demostrar que existe un vínculo entre las representaciones de la raza y las estructuras sociales de dominación. Por tal razón, se puede considerar que las categorías y sistemas raciales son contextuales pues depende de configuraciones específicas como el contexto social, histórico, ideológico, cultural y geográfico, por lo cual los racismos deben ser ubicados en determinados contextos espaciales y temporales pues son hechos sociales resultado de fabricaciones culturales.

Por otra parte, se comprende también el término de racismo como cualquier actitud, acción o práctica institucional respaldada por el poder institucional que subordina a las personas por su color de piel, incluyendo también la imposición de la cultura de un grupo étnico “superior” al tiempo en que se irrespeta, desprecia o destruye las culturas de otras razas (Derman-Sparks, 1989). Esta definición se queda un poco corta a la hora de definir el fenómeno del racismo, por tal razón, se puede complementar con lo propuesto por Balibar (1991) quien aclara que el racismo no se basa explícitamente en las diferencias fenotípicas, sino que va más allá como un “fenómeno social total” que se inscribe en prácticas, discursos y representaciones que promueven formas de violencia, de desprecio, de intolerancia, de humillación y de explotación mediante una red de estereotipos afectivos en la que se desarrolla la formación de una comunidad racista al tiempo en que los individuos y las colectividades que son víctimas del racismo se ven obligados a percibirse como comunidad.

En este punto, se debe resaltar que la representación tiene por función perpetuar y justificar la diferenciación social y puede como los estereotipos, pretender la discriminación o mantener una distancia social entre los grupos respectivos (Abrić, 2001). Tal y como lo afirma Hall (1997; 2010) la representación tiene como mecanismo el uso del lenguaje para comunicar algo que represente el sentido común a otros individuos y por ende, es una parte fundamental del proceso en el cual se genera sentido y se genera intercambio entre los miembros de una sociedad. Por lo tanto, según para el autor, en la base de la diferenciación racial se presentan dos sistemas de representación: el primero, se relaciona con la construcción de significados y el segundo, es la comunicación de estos a través de diferentes tipos de lenguaje basados en imaginarios, estereotipos, prejuicios, narrativas y discursos que se insertan fijando sentidos, estableciendo clasificaciones, creando y reproduciendo jerarquías que terminan creando un sistema de interpretación compartido al interior de cada cultura. Asimismo, teniendo en cuenta que la representación es la producción de sentido de los conceptos en nuestra mente mediante el lenguaje y que el vínculo entre los conceptos y el lenguaje es lo que nos capacita para referirnos bien sea al mundo “real” o incluso a los mundos imaginarios, se puede asegurar que los discursos y representaciones sociales sufren variaciones en el tiempo y espacio mientras conciben las formas de actuación en la vida social.

Ahora bien, es importante considerar que debido a que el concepto de raza se ha deslegitimado como una categoría válida, ha surgido una alternativa para referirse a las diferencias entre individuos: la etnicidad. El documento de la UNESCO de 1950 llamado "Declaración sobre raza" impulsó el surgimiento de la etnicidad como el concepto dominante para explicar las diferencias, ya que declara la irrelevancia de la raza y demuestra su insuficiencia para explicar grupos de población:

*“Los grupos nacionales, religiosos, geográficos, lingüísticos o culturales no tienen por qué coincidir necesariamente con los grupos raciales y los aspectos culturales de estos grupos no tienen ninguna relación genética demostrable con los caracteres propios de la raza. Los graves errores ocasionados por el empleo de la palabra “raza” en el lenguaje corriente hacen desear que se renuncie por completo a emplear este término cuando haya que aplicarlo a la especie humana y que se adopte la expresión “grupos étnicos”” (p. 32).*

Comúnmente se diferencia la raza de la etnicidad en cuanto a que la primera se relaciona con la biología, ascendencia y fenotipo, mientras que la segunda se refiere a elementos sociales y culturales compartidos por una comunidad y que generan sentido de pertenencia (Saldívar, 2012). Para el concepto de etnicidad es fundamental la preocupación por las diferencias pues son el centro del conflicto en cuanto a que las diferencias de un grupo significan un problema por su incapacidad para asimilarse a una cultura hegemónica o por su inhabilidad para aceptar al otro. Un tema importante en este punto es que existe una concepción errónea de que la discriminación y la exclusión son resultado de la diversidad étnica y cultural, y de la incapacidad de las personas de interactuar de forma positiva con las diferencias. Esto ha ocasionado que el análisis de la discriminación racial se trivialice y no se enfoque realmente en la desigualdad y la opresión que resultan de las estructuras de dominación, pues “el racismo es una forma de dominación políticamente organizada basada en diferencias, reales o percibidas (físicas o culturales), que justifica la desigualdad y legitima el privilegio. Éste es producido en toda la sociedad: justifica la desigualdad social y económica, asegura el privilegio, da forma a las relaciones interpersonales y se ve reflejado en las percepciones personales” (p. 53).

La etnicidad es un concepto de uso más reciente que proviene del concepto griego “ethnos” que significa pueblo o nación. Su uso generalizado ha surgido como reemplazo de la

desprestigiada palabra raza. Es importante aclarar que la etnicidad no funciona como sinónimo de raza, porque la segunda se refiere a características fenotípicas y la primera se refiere a cultura y, específicamente, a diferencias culturales. El concepto de etnicidad cuenta con una relación directa con el de identidad, pues ambos gozan de gran movilidad en los contextos de uso, de las percepciones y atribuciones de valor. Sin embargo, detrás de la aparente inestabilidad conceptual, la etnicidad tiene la capacidad de reflejar los cambios culturales y la movilidad geográfica de las personas. Asimismo, “el concepto de identidad étnica tiene una mayor profundidad y estabilidad que la “identidad racial”, pues se sustenta no sólo en las características fenotípicas y sus significaciones sino que, además, se relaciona con un conjunto de “atributos” que una sociedad o comunidad étnica comparte de manera colectiva y de una generación a otra” (Bello y Rangel, 2000, p. 8)

En este orden de ideas, es importante considerar qué se entiende por cultura pues es la base de la etnicidad. La cultura se puede analizar como el modo de ser colectivo de una comunidad, es un conjunto de tradiciones (valores, criterios, principios y prácticas) que no son estáticas sino que son dinámicas, están en constante cambio dado que son cuestionadas, renovadas o resignificadas por los miembros de la comunidad. Por tanto, las tradiciones y sujetos están en constante movimiento pues reflejan modos de vida, moralidades, comportamientos, códigos rituales, vestuarios, etc. Cada cultura es la manifestación de un pueblo, de su historia y de sus prácticas y por lo tanto, se hace evidente el choque entre las distintas formas de ver la realidad que muchas veces pueden llegar a ser contrarias e inclusive irreconciliables (Echeverri y López, 2020).

Debido a este choque entre culturas surgen diferentes propuestas teóricas que pretenden explicar y dar sentido a estos conflictos. El multiculturalismo según Saldívar (2018) surge como una forma de pensamiento político en el que la ciudadanía, la representación política y medidas como las cuotas se consideran necesarias para llegar a una sociedad diversa, abierta y tolerante dentro de los límites del estado liberal, y trata a cada cultura como una entidad independiente distinta. Por otro lado, se encuentra el interculturalismo que para el autor consiste en el proceso de comunicación, diálogo, aprendizaje y reconocimiento de "otras" culturas y formas de entender e interactuar con el mundo. Teniendo en cuenta que en el proceso de diálogo e intercambio entre culturas se produce un proceso de aprendizaje que



enriquece la conversación y puede generar cambios significativos. Para ambas teorías las diferencias étnicas son el centro del análisis y consideran que se puede alcanzar un acuerdo social mediante un cambio en la relación con “otras” culturas, ya sea mediante la creación de reglas, cuotas y leyes encargadas de proteger y nivelar la realidad social de las minorías culturales o a través de un diálogo que respete, promueva o incorpore valores culturales y epistemologías de otras culturas.

En este análisis de la interculturalidad persiste un problema de vital importancia, pues se presenta una visión apolítica y ahistórica de las relaciones interétnicas que silencia el hecho de que las relaciones interculturales ya existen y son conflictivas, y además ignora los análisis previos de la interculturalidad que realmente reconocen el conflicto entre las diversas etnicidades. Por lo tanto, la interculturalidad no debe utilizarse para reflejar la armonía, el respeto y la comprensión entre culturas, sino como un espacio social de análisis donde las relaciones interétnicas son complejas y están dominadas por una cultura hegemónica que suele promover relaciones de dominación y exclusión (Saldívar, 2018). En este sentido, la interculturalidad pretende superar la idea simple del multiculturalismo, el cual sólo se enfoca en el reconocimiento de la diversidad cultural pero no realmente en la posibilidad de interrelacionar las culturas, pues en ese caso el discurso estaría siendo “funcional” al status quo y no cuestionando las estructuras de poder, dominio y exclusión que conlleva a marginaciones sociales, económicas y políticas de las minorías étnicas (Echeverri y López, 2020).

En esta misma línea, Walsh (2005) define a la multiculturalidad como un concepto descriptivo que refiere a la existencia de múltiples culturas que no necesariamente están relacionadas, además, la “tolerancia” de otro es el elemento central que es considerada una actitud suficiente para que la sociedad funcione sin mayor conflicto. Similar a la pluriculturalidad, que se basa en el reconocimiento de la diversidad pero desde la posición de la cultura dominante en el país por lo que existen culturas subordinadas que proporcionan riqueza a la nación pero que tienen poca o nula participación política. Por otro lado, argumenta que la interculturalidad se diferencia de los dos conceptos anteriores pues busca generar relaciones de equidad a partir del reconocimiento de las relaciones complejas y las relaciones e intercambios culturales de doble vía, que se dan en un conflicto inherente por las

relaciones asimétricas a nivel social, económico y político. De forma más explícita, se trata de “impulsar activamente procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas” (p. 45).

Asimismo, Fajardo (2017) identifica tres perspectivas de la interculturalidad: la relacional, la funcional y la crítica. La interculturalidad relacional hace referencia al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores, y tradiciones culturales distintas, que se pueden dar en condiciones de igualdad o desigualdad. La autora afirma que la desventaja de esta perspectiva es que oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación, racialización y colonialidad continua. La interculturalidad funcional se interpreta como un discurso que parte del estado como estrategia para demostrar de forma limitada el reconocimiento y respeto a la diversidad étnica y cultural presente en el país. Propone la necesidad del diálogo y el reconocimiento intercultural pero sin visibilizar las crecientes asimetrías sociales que se derivan de una estructura económica y social que excluye sistemáticamente a los sectores minoritarios. Desde esta perspectiva no se cuestiona el sistema post colonial vigente y se facilita su reproducción. De este modo, “la interculturalidad se convierte en una nueva estrategia de dominación que busca el control étnico y el orden social para mantener los objetivos del modelo económico capitalista, haciendo incluir pero de forma pasiva y acrítica a los grupos históricamente excluidos” (p. 42). La interculturalidad crítica entra en contraste con las dos perspectivas anteriores, dado que no trata de valorar sólo las diferencias y ser tolerante con ellas, sino intentar lograr un análisis crítico del modelo sobre el cual se han construido y legitimado históricamente. Por lo tanto, el diálogo entre las culturas debe partir de un análisis crítico acerca de sus condiciones sociales, económicas y políticas, para que no siga siendo un diálogo descontextualizado que ponga en ventaja los discursos hegemónicos neoliberales. Este enfoque apunta hacia la construcción de sociedades que asuman las diferencias como parte constitutiva de la democracia y sean capaces de construir relaciones nuevas, verdaderamente igualitarias entre los diferentes grupos socioculturales, lo que supone empoderar a aquellos que históricamente fueron considerados inferiores.

Nos encontramos en un mundo con un sistema social racializado que otorga privilegios sistémicos a las personas blancas gracias a una estructura racial que es la suma de la totalidad

de las relaciones y prácticas sociales que refuerzan el privilegio blanco. Este es un punto muy importante puesto que estos privilegios son un factor significativo de inequidad, pues los derechos de propiedad a lo largo de la historia han sido atribuidos a hombres, heterosexuales y blancos lo que ha definido su estatus legal, social y económico convirtiendo a la blanquitud como una posesión valiosa (Hawkman, 2018). La blanquitud, por lo tanto, funciona como un sistema de opresión basado en el privilegio blanco que depende del estado legal de la blancura como propiedad y que está reforzado por “prácticas blancas” como la solidaridad étnica y el racismo y de forma sistémica por un sistema de supremacía blanca. La categoría de blanco representa una categoría política que se reproduce histórica y socialmente gracias a la formación racial, que requiere más que una opresión de las otras razas pues demanda procesos continuos de opresión y discriminación a nivel social y a nivel macro y microeconómico para su continuación (Preston, 2007).

Según esto, se puede asegurar que el Estado colombiano sufre de un racismo estructural ya que continúa la reproducción de privilegios y desigualdades, pues ha tenido un trato diferenciado según las diferencias raciales, condicionando a la población afrodescendiente a vivir como ciudadanos de segunda clase. Esto se puede evidenciar en los resultados del Censo (2005) que muestran que a pesar de que los afrocolombianos son el segundo grupo étnico más numeroso del país, en todos los indicadores de educación, pobreza, mercado laboral y desplazamiento tienen cifras mucho mayores que el promedio nacional. En el caso de la educación, los indicadores muestran tasas de analfabetismo superiores en 4,5 puntos porcentuales en la población afrocolombiana con respecto al resto de la población. El analfabetismo afrocolombiano se presenta sobre todo en el 21% de la población rural. Por otra parte, las tasas de inasistencia escolar son superiores con respecto a la población total, situación que se agudiza en las edades más tempranas y en las asociadas con la educación superior. Adicionalmente, la población afrocolombiana mayor de 15 años tiene un promedio de menos años de escolaridad con relación a la población total, con una mayor incidencia en las mujeres (Ministerio de Cultura, 2010).

Asimismo, se puede asegurar que existe una invisibilidad histórica de la población afro en las estadísticas oficiales colombianas en los múltiples censos nacionales, pues antes de la década de los noventa, sólo un censo, el de 1918, alcanzó información sobre la identidad

étnico-racial de los colombianos. Posteriormente, el DANE y el Estado en general accedieron bajo presión del movimiento afrocolombiano y de organismos internacionales como el Comité de la ONU para la Eliminación de la Discriminación Racial a hacer visible a la población negra a través de la inclusión de una pregunta en el censo de 1993 (Garávito, Sierra, Adarve y Rosero, 2009). De igual forma, Rodríguez, Sierra y Cavelier (2009) en su Informe de Raza y Derechos Humanos en Colombia, afirman que en el ámbito educativo la población afrodescendiente tiene una escasa cobertura educativa y la calidad es deficiente, cuestión que se ve reflejada en un bajo margen de acceso a educación técnica y profesional. Entre aquellos individuos que logran obtener un cupo en instituciones de esta índole, su permanencia se dificulta debido a las exigencias económicas y el choque con contextos externos que entran a agravar la situación, desembocando en muchos casos en la deserción escolar. Lo expuesto anteriormente es inaceptable si se tiene en cuenta lo argumentado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008) en cuanto a la educación, quienes la posicionan como un mecanismo que permite a los individuos el completo y libre desarrollo de su personalidad y la participación en la sociedad gracias a la adquisición de conocimientos, habilidades y valores humanos. De manera análoga, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas (1999) reconoce a la educación como un derecho humano intrínseco y un medio indispensable para realizar otros derechos humanos, además, como el principal medio que les permite a las personas que son económica y socialmente marginadas para salir del ciclo de la pobreza y participar de forma plena en sus comunidades.

### **Racismo en el contexto escolar**

Ahora bien, en los contextos escolares el racismo probablemente no tiene expresiones explícitas de violencia, sino que existe la presencia de una “violencia simbólica” que asigna ciertas significaciones y las impone como legítimas, cuestión que da paso a la exclusión, la invisibilización y estereotipación de ciertos estudiantes que tienen determinadas características fenotípicas y culturales (Puertas, 2010). Esto se relaciona con la tipología sugerida por Restrepo (2008) sobre racismo manifiesto y racismo latente, que son nociones muy útiles para entender el fenómeno del racismo en contextos escolares. Para el autor, el racismo manifiesto hace referencia a la combinación de enunciados, percepciones y prácticas

que son explícitamente racistas, por lo que pueden ser fácilmente reconocidas como tal por quien las realiza o por quienes son testigos o víctimas de este racismo. También, este racismo trabaja en la superficie del discurso y de los comportamientos, de tal manera que bajo ciertas condiciones, puede ser objeto de identificación y señalamiento. Por otra parte, el racismo latente no se percibe o identifica de forma aparente, sino que “está arraigado en el sentido común y se ha naturalizado tanto que trabaja predominantemente desde el inconsciente, de forma soterrada pero eficaz, en los procesos de diferenciación y los ejercicios de exclusión de unas poblaciones o individuos con base en articulaciones raciales que tienden a no aparecer como tales” (Restrepo 2008, p. 200).

Es por esto que, el término “gramática racial” propuesto por Bonilla-Silva (2012) es bastante útil, puesto que plantea que existe una gramática que invisibiliza la dominación dado que naturaliza o normaliza los estándares de supremacía blanca, haciendo del fenómeno del racismo algo hegemónico y estructural. Por tal razón, todos los educadores deben considerar cómo las prácticas de enseñanza, ya sean sutiles o explícitas, pueden influenciar a estudiantes susceptibles a las ideologías racistas. A través de un trabajo que tenga en cuenta las construcciones socio-históricas de la blanquitud, el privilegio blanco y la supremacía blanca se puede contrarrestar el sistema que se ha establecido históricamente y que aún continúa perpetuando la dominación blanca en la educación (Aronson y Ashlee, 2018).

Cabe resaltar que, la blanquitud se ha conceptualizado como una estructura de poder e identidad siempre cambiante, invisible, jerárquica y hegemónica que informa la manera en que nos vemos a nosotros mismos y a la sociedad, por lo cual los individuos pueden aceptar, sin realizar cuestionamientos, las suposiciones, los mitos y las creencias que se utilizan para mantener la supremacía blanca, sin reconocer que el hecho de hacerlo contribuye al problema de las relaciones raciales e inequidad. Se reconoce que hay una lucha por aceptar los desafíos de las narrativas establecidas sobre el racismo y, a menudo, se demuestra resistencia (culpa y/o hostilidad) a la solicitud directa para internalizar un entendimiento diferente. Por lo tanto, lo que se escribe, se mantiene, se enseña y se transmite por individuos blancos se presenta e internaliza como la única verdad o conocimiento aceptable (Hawkman, 2018).

Esto se evidencia en los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales, en donde se historiza a la población afro desde un criterio de esclavitud, teniendo como representación significativa el papel de esclavos y no de esclavizados, llegando a invisibilizar la dimensión histórica de

lo negro y ubicándolos en una posición de inferioridad o de menor jerarquía, por lo cual los textos escolares son los encargados de proveer y reproducir una visión racista de las poblaciones negras, construyendo un enfoque educativo etnocentrista y generalizante (Ibagón, 2016). Esto es compartido por Díaz (2008) quien afirma que el discurso racista en los textos escolares de Ciencias Sociales se mantiene vigente, ya que en los materiales de enseñanza existe una presencia de representaciones estereotipadas, y al poseer la condición de saberes oficiales, sostienen imágenes fijas y reducidas de la gente negra, palenquera, raizal y/o afrocolombiana. Además, es oportuno afirmar que en el terreno de la enseñanza de las Ciencias Sociales escolares se reproduce un silenciamiento y/o invisibilización de los afrodescendientes y un tratamiento marginal y sesgado respecto a su historia y a la del continente africano, desempeñando un papel importante en la formación de las primeras imágenes que un niño o joven tiene de otros pueblos, en donde se resalta la homogeneización y el etnocentrismo blanco pues existe una imposición de unas sociedades más poderosas y civilizadas sobre otras menos desarrolladas e inferiores (Guzmán, 2011).

Los textos escolares suelen presentar una versión fragmentada en consideración a la historia afrodescendiente, pues desconocen y excluyen su participación en los procesos independentistas, por lo cual se puede hablar de una educación colonial sustentada en prejuicios de raza y bajo una mirada eurocéntrica ya que se proporciona una versión estereotipada en la que la historia de estas poblaciones inicia con la esclavización, y a pesar de haber sufrido este lamentable flagelo se siguen representado como una población alegre, danzante y responsable de aquellas tareas fuertes para las cuales están supuestamente biológicamente aptos (Mena, 2009).

En esta misma línea de discursos racistas en textos escolares, también se encuentra una problemática dentro de la enseñanza de la geografía, dado que algunos contenidos contienen imágenes y definiciones de una geografía cultural y humana de la afrocolombianidad, que aparte de ser incompleta establece vínculos naturales e inmodificables entre clima/raza y territorios/culturas. Lo anterior, se refiere a que “la región andina, propia de los climas fríos y medios, se erigió como el emblema de la cultura civilizada, en contraposición a las geografías del mar, los ríos y la selva, a las cuales se les asoció con las regiones de la barbarie y del atraso cultural” (Castillo, 2010, p.77). Esto también es compartido por Jojoa (2008)

quien concluye que existe una especie de determinismo geográfico que asocia a las poblaciones afrocolombianas a cierto tipo de climas y a cierto tipo de regiones geográficas, reforzando estereotipos tales como que la gente de tierra fría es muy trabajadora o que a la gente de tierra caliente le gusta el baile. Para González (2011) existe una geografía nacional racializada que responde a un determinismo geográfico pues se argumenta una supuesta superioridad de las “razas” de climas fríos o templados, consolidando hasta casi institucionalizarse la tesis de que las poblaciones de las costas, llanos y zonas selváticas eran salvajes y por tanto inferiores. Lo anterior, es una idea nacida en la ilustración y retomada por los intelectuales del país (como Francisco José de Caldas y José Ignacio de Pombo) que considera que las características físicas de la población determinan las características morales, intelectuales y espirituales de los mismos.

Por tal razón, se vuelve importante valorar los mecanismos que se implementan y que dan pie al desarrollo de una educación que incluya pedagogías que tomen en cuenta las necesidades de los estudiantes afrocolombianos y que incluya a las personas que no necesariamente se auto reconozcan en este grupo étnico.

### **Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) y Etnoeducación**

Para tal fin, el gobierno nacional ha implementado estrategias pedagógicas inclusivas acordes a las exigencias del contexto social colombiano, caracterizado por ser pluriétnico y multicultural, cuestión que ha significado un momento de gran trascendencia para las comunidades de ascendencia africana y para la diversidad étnica, lingüística y cultural de Colombia. Una de las estrategias es la etnoeducación, que desde el movimiento social afrocolombiano, como lo menciona Garcés (2009), se entiende como el proceso de socialización y formación que direcciona el etnodesarrollo del pueblo afrocolombiano, con fundamento en su cultura, reconociendo a la persona y a la colectividad como sujeto de afirmación y cambio en interacciones con otras culturas. En otras palabras, la etnoeducación es entendida como una política pública orientada a proteger la identidad cultural de las comunidades negras mediante la creación de instituciones educativas acorde a sus tradiciones, demandando programas educativos pertinentes a sus trayectorias históricas y

currículos ajustados a los conocimientos culturales arraigados (Centro de Estudios Afrodiaspóricos, Alcaldía de Santiago de Cali, 2016).

Esta nueva forma de impartir la educación busca una reducción de la discriminación racial y la formación de un nuevo tejido social de país a través de los contextos educativos mediante dos perspectivas: la pedagogía libertaria y la desracialización de la escuela. Este concepto bidimensional procura la emancipación, la liberación y el fortalecimiento del individuo afro y los procesos sociales, políticos, económicos y culturales autónomos de las comunidades acordes con su visión de mundo. Asimismo, el encuentro y la socialización con las demás etnicidades en el país desde la historia y la cultura de las comunidades afro (Meneses, 2013). Este logro es un suceso muy importante para la población afrocolombiana ya que es necesario que la afrodescendencia salga del lugar periférico y de nulidad de la política educativa del país. Además, esta nueva idea de la escuela libertaria va en oposición a las imposiciones educativas colonialistas-católicas que por muchos siglos han operado en las comunidades indígenas y afro con el propósito de humanizar, civilizar y cristianizar pues se les consideraba bajo el imaginario colonial como faltos de humanidad, incivilizados, paganos, entre otros.

Por otra parte, se encuentra la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) que comprende un conjunto de temas y actividades pedagógicas relativos a la cultura propia de las comunidades afrocolombianas, afroamericanas y africanas que se desarrolla como parte integral de los procesos curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias y fundamentales, correspondientes a ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. Entre los objetivos fundamentales de la cátedra están: conocer y exaltar los aportes histórico-culturales, ancestrales y actuales de las comunidades afrocolombianas a la construcción de la nación colombiana y aportar al debate pedagógico nacional nuevos enfoques sobre las posibilidades conceptuales y metodológicas de asumir la multiculturalidad e interculturalidad desde el quehacer educativo (Ministerio de Educación Nacional, s.f). Por lo tanto, la CEA tiene dos ejes fundamentales: el primero, es “la transformación de estereotipos racistas por medio del abordaje pedagógico de prácticas de racismo y de discriminación racial. El segundo, se ocupa de los contenidos escolares que visibilicen los aportes históricos, políticos, económicos y científicos de África y de las comunidades afrodescendientes y afrocolombianas” (González et. al, 2014, p. 30). Teniendo en cuenta esto, la CEA ha sido



pensada para enriquecer los saberes, prácticas pedagógicas y conocimientos impartidos en la educación formal pues sus principales propósitos son el reconocimiento de las diferencias, el fortalecimiento y visibilización de las identidades diversas, el diálogo intercultural y la eliminación de toda forma de racismo y discriminación étnico-racial. Si bien, entre sus objetivos principales está el afianzamiento de la identidad de las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, la CEA desde sus fundamentos pretende que todos los niños, niñas y jóvenes reconozcan, valoren e incorporen en sus recorridos vitales e intelectuales los aportes de los afrocolombianos a la nación colombiana (Carabalí, Valencia y González, 2015).

La Cátedra y la etnoeducación a pesar de ser proyectos complementarios tienen objetivos particulares que los diferencian, puesto que la CEA fue diseñada para afectar los currículos en todas las instituciones de educación del país, por lo cual no es un proyecto dirigido exclusivamente a las comunidades negras para que éste garantice las condiciones de reproducción cultural que considera más relevantes de acuerdo a su proyecto político, como en el caso de la etnoeducación; su objetivo está dirigido al conjunto de la sociedad con el propósito de que ella reconozca las presencias históricas y contemporáneas de un sector de la población cuyos aportes han sido invisibilizados y que además ha sido objeto de prácticas racistas y otras formas de discriminación. (Restrepo y Rojas, 2012). Esto es compartido por Ortíz (2011) quien afirma que la CEA tiene dos apuestas políticas principales: “en primer lugar, persistir en la lucha contra la invisibilización histórica del negro y su exclusión en el presente, pero en este caso, focalizando esa lucha en el sistema escolar nacional; y en segundo lugar, combatir el racismo epistémico promulgado por la concepción homogeneizante de la escuela colombiana, es decir, representaciones y discursos estereotipados que circulan en condiciones de saberes escolares, y que dado su lugar de enunciación, producen el efecto de conocimiento socialmente legitimado” (p. 6).

La etnoeducación, por su lado, tiene como característica que son proyectos agenciados directamente por los miembros de una comunidad perteneciente al grupo étnico y cuyo propósito es fortalecer su autonomía (Rojas, 2008). Cabe aclarar que, este reconocimiento propuesto en la CEA no se reduce a acciones educativas respetuosas y exaltantes con actos folclóricos como el baile y el canto, que generalmente son realizados en actos cívicos de las

instituciones educativas a lo largo del periodo escolar para representar la afrocolombianidad, pues aunque si bien el baile y el canto son expresiones culturales con gran fuerza en la población afrodescendiente, su expresión cultural no se reduce a dichos aspectos (Andrade, s.f). Lo anterior, se puede catalogar como una interpretación reduccionista y parcializada de los temas interculturales, pues se conciben a las prácticas educativas como limitadas a expresiones folklóricas que en últimas impiden el verdadero conocimiento y aporte de la cultura afro dentro de sus connotaciones culturales. Es por esto que, es importante enfatizar que la CEA debe tener un espectro mucho más amplio ya que debe contener aspectos religiosos, políticos, sociales, ambientales, entre otros que hacen parte de la construcción de nación (Valencia y Varela, 2011).

### **Marco legal**

Con el fin de entender de qué manera se ha podido implementar la CEA es fundamental analizar el marco legislativo que la reglamenta, puesto que es resultado de la concientización del ocultamiento e invisibilización producidos desde las prácticas del saber escolar, y que se ampara inicialmente bajo el artículo 39 de la Ley 70 de 1993 o Ley de Comunidades Negras. Esta ley es el principal referente de reconocimiento jurídico para estos grupos puesto que les otorga derechos sociales, políticos, territoriales, culturales y económicos entre los que se encuentran los derechos a la educación propia y a la socialización del legado histórico afrocolombiano y africano a la constitución de la nacionalidad. Esta ley establece que “el Estado velará para que en el sistema nacional educativo se conozca y se difunda el conocimiento de las prácticas culturales propias de las comunidades negras y sus aportes a la historia y a la cultura colombiana, a fin de que ofrezcan una información equitativa y formativa de las sociedades y culturas de estas comunidades” (Ley 70 de 1993). Posteriormente, la Ley General de Educación 115 de febrero 8 de 1994 o Ley General de Educación, considera a la etnoeducación como la enseñanza que va dirigida a los grupos étnicos o comunidades existentes en el país, en donde, se prepondera la cultura, lengua, y unos fueros propios y autóctonos (Ley General de Educación 115 de 1994).

En esta nueva ruta de la educación colombiana se soporta de forma explícita la educación para los grupos étnicos y la articulación de la diversidad étnica y cultural del país en la

educación. Asimismo, el Decreto 2249 de 1995 demandó la creación de una Comisión Pedagógica de Comunidades Negras como órgano de representación de las comunidades ante el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la creación de una Cátedra de Estudios Afrocolombianos como mecanismo de divulgación de los conocimientos culturales, históricos y contemporáneos de las comunidades negras en el sistema educativo oficial, a fin de combatir la invisibilidad, los estereotipos y la discriminación racial promulgada históricamente en la educación formal (CEAF y Alcaldía de Santiago de Cali, 2016). Más adelante, se dio paso al Decreto 1122 de Junio 18 de 1998 que demanda que todos los establecimientos estatales y privados de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, incluyan en sus respectivos proyectos educativos institucionales la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA). En este mismo decreto se reglamenta la inclusión de contenidos, experiencias y prácticas pedagógicas vinculadas con los estudios afrocolombianos, en la construcción de planes de estudios y los currículos de acuerdo con los lineamientos para la creación y funcionamiento de los programas académicos de formación de docente. Es por esta ley, que este trabajo de investigación tiene como eje principal el análisis de la aplicación de la cátedra, pues supone total obligatoriedad en su ejecución independiente si se es una institución privada u oficial.

Las propuestas de implementación de la cátedra se conciben desde diferentes formas: la primera, es la cátedra como asignatura a la que se le asigna un espacio formal, un docente y una intensidad horaria (1 o 2 horas semanales). La segunda, es como proyecto transversal en las asignaturas de Ciencias Sociales en donde las temáticas abordadas se incluyen temas relacionados con la cultura afrocolombiana. Esta forma de desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos es muy similar a la indicada por la legislación y los lineamientos curriculares. La tercera, es la cátedra como proyecto transversal en varias áreas que consiste en una implementación de la cátedra que afecte a varias áreas además de las ciencias sociales, un desarrollo de la Cátedra como temáticas articuladas con el Proyecto Etnoeducativo Institucional (PEI). La cuarta, es la cátedra como asignatura y como perspectiva transversal en donde algunas instituciones trabajan de manera simultánea como una asignatura en primaria, y de manera transversal en secundaria. También, se encuentra la opción de Cátedra como asignatura y como estrategia transversal en todos los grados. Esta es la opción de mayor presencia de la Cátedra en un proyecto educativo aunque no es la más frecuente. Por último,

está la cátedra por proyectos y actividades la cual es la forma más incipiente de hacer la Cátedra. Se trata de una cátedra entendida como un conjunto de actividades que se desarrollan con el propósito de dar a conocer manifestaciones culturales (artísticas y gastronómicas) de la población afrocolombiana (Andrade, s.f).

## **5. Estado del arte**

Ahora bien, al hacer un análisis de cómo ha sido la implementación de la CEA en el país se pudo encontrar que ha tenido escasos desarrollos en el sistema educativo nacional. El correcto funcionamiento de la política está sustentado en un marco jurídico afín a sus objetivos, sin embargo, la existencia de la política no se puede entender exclusivamente como la existencia de una normatividad puesto que la norma es condición de posibilidad más no garantiza el cumplimiento de la misma. Las políticas públicas para el desarrollo de la CEA cuentan con escasos recursos asignados y por ende poco personal responsable de su desarrollo, lo que incide negativamente en la posibilidad de institucionalizar acciones concretas y darles continuidad. En ocasiones, estas iniciativas dependen más de la voluntad de funcionarios aislados que de decisiones institucionales de carácter permanente y las experiencias de implementación de otras políticas públicas de educación ya han mostrado que para alcanzar su efectivo funcionamiento se requiere de la inversión de recursos para investigación y diseño de estrategias de adecuación curricular, para la formación de los maestros y funcionarios, y para la producción de materiales educativos que ofrezcan herramientas efectivas a los maestros, entre otros. Todo ello, acompañado de las acciones institucionales necesarias para su reglamentación, divulgación y seguimiento (Rojas, 2008).

Autores como Molina (2014) también han enfatizado en la necesidad de formar profesores con amplios conocimientos y destrezas que les permitan vincular en la enseñanza las características de las comunidades étnicas de tal manera que se construya una articulación entre diferentes tipos de conocimiento y de interpretación de la realidad. Lo anterior, es confirmado por los maestros e investigadores que componen la red Elegguá quienes afirman que entre los muchos obstáculos para la realización de la cátedra, hay dos que sobresalen, el primero es que pese al marco legal no hay mecanismos que garanticen el cumplimiento de la ley en el país, es por ello que de manera sistemática, el racismo se ha perpetrado a través de

los estereotipos y la invisibilidad, que en resumidas cuentas se sintetiza en la negación del otro a nivel institucional y sobre todo en el sistema educativo; y en segundo lugar no hay suficientes espacios de formación para docentes que deberían ejercer la cátedra y etnoeducación, pues se encuentra que en Colombia no hay programas específicos en pregrado y postgrado orientados a la formación en perspectiva afrocolombiana que contribuyan a mitigar e incluir la importancia de una educación que conozca y entienda las diferencias culturales, por lo que la manera de ejecutar la CEA no cuenta con profesionales capacitados y conocedores de los grupos subalternos (Manrique, 2014, p.232).

Es por esto que, según el mismo Ministerio de Educación (MEN) se afirma que “los resultados respecto a la cobertura y la calidad de los procesos etnoeducativos afrocolombianos no son satisfactorios. Se identifican limitaciones en la formación de etnoeducadores, el diseño curricular, la sistematización y evaluación de las experiencias, y la investigación pedagógica, entre otros” (MEN, 2002, p. 14). Esto va en la misma línea que el trabajo de investigación realizado por el CEA y Alcaldía de Santiago de Cali (2016) donde al evaluar, cuantitativa y cualitativamente, la implementación de la CEA en las IEO de Cali, se encuentran manifestaciones complejas del racismo observable en al menos seis prácticas. La primera práctica, es la profunda resistencia y apatía de algunos docentes y directivos cuando se les indaga sobre afrocolombianidad o cuando se abordan temas relacionados con la población afrodescendiente en el contexto escolar como mecanismo para desarrollar una educación crítica e intercultural. La segunda práctica, se evidencia en el desconocimiento que tienen actualmente los directivos y docentes sobre la historia y las contribuciones de la población afrocolombiana a la construcción de país. La tercera práctica, se puede observar en la incongruencia entre el carácter institucional, las dinámicas pedagógicas y didácticas de los docentes y los mecanismos empleados para el desarrollo convencional de sus clases. La cuarta práctica se refleja en la folclorización de las identidades afrodescendientes mediante la esencialización de las prácticas culturales ancestrales. La quinta práctica, emerge de la exotización y burla de la gestualidad, la modulación de la voz de las personas provenientes de la Costa Pacífica. La sexta práctica, se evidencia en la descalificación e inferiorización de estudiantes afrocolombianos por parte de directivos, docentes y pares académicos mediante la utilización de sobrenombres y apodos relacionados con las características fenotípicas de las personas afrodescendientes.

Por otra parte, en el aspecto de implementación la investigación arrojó que en las cuatro zonas, tanto directivas como docentes, ubican la implementación de la cátedra en el menor nivel. Los docentes mencionan como principales dificultades la falta de formación y de material pedagógico en las cuatro zonas por lo que en general, para todo el municipio, se puede concluir que los docentes encuestados, similar a los directivos y estudiantes, no reconocen grandes aportes de la población afrodescendiente en la historia del país en las áreas de Matemáticas, Ingenierías, Economía, Filosofía, Política y Medicina. El área con el mayor nivel de contribución es Música y Danzas, seguido de Ciencias Sociales.

De igual manera, según CEAF (2017) se encontró que el nivel auto-reportado de conocimiento de la CEA para las instituciones etnoeducativas y las no etnoeducativas era intermedio-bajo, teniendo como resultado que en la totalidad de las instituciones educativas de la ciudad no se implemente la cátedra. Asimismo, se encontró que algunos docentes y directivos demostraron una resistencia y falta de interés cuando se les interroga sobre la afrocolombianidad y las maneras de abordar la diversidad en el contexto escolar, al tiempo en que se evidencia un desconocimiento sobre la historia y las contribuciones de la población afrodescendiente a la construcción del país. A raíz de esto, persiste la descalificación por parte de los estudiantes hacia los compañeros afrocolombianos basándose en su pertenencia étnica, al igual que la reproducción de este tipo de comportamientos discriminatorios mediante los profesores, pues en el estudio de Benítez, Paredes y Vinasco (2017) se encontró que algunos docentes y/o directivos reconocían de manera explícita sus posiciones racistas generando cuestionamientos frente a las habilidades de la población afrocolombiana para el trabajo y el estudio, su disciplina, su forma de hablar y las relaciones que establecen con su entorno. Esto es preocupante puesto que la gestión del docente y el tipo de enseñanza que imparta es fundamental, ya que él/ella puede ayudar a disminuir las situaciones de discriminación por parte de sus estudiantes o por el contrario, reproducirlas y aceptarlas desde su posición de agentes políticos que les permite ser capaces promover ideas que conllevan al acercamiento a determinados conocimientos, siendo capaces de transformar, dominar y promover las actitudes de los estudiantes (Benitez, s.f). Debido a esto, es muy importante formar profesores con amplios conocimientos y destrezas que les permitan vincular en la enseñanza las características de las comunidades étnicas de manera tal que se construya una

articulación entre diferentes tipos de conocimiento y de interpretación de la realidad (Molina, 2014).

Asimismo, en el texto *El baile de los que sobran: La educación de los excluidos* (2013) se puede evidenciar cómo en los distintos espacios educativos urbanos, intermedios y rurales de la sociedad boliviana se reproducen diferencias y desigualdades sociales del racismo estructural pues los estudiantes de diversa extracción social se forman en diferentes colegios como sujetos con oportunidades diferenciadas, incumpliendo la democratización y homogeneización de la educación. Los contrastes descritos demuestran una diferencia notable en la calidad educativa puesto que aquellos estudiantes que provienen de familias de clase media alta pueden tener acceso a una educación integral con ventajas de acceso a una amplia infraestructura, profesores especializados en su materia e instrumentos para complementar el conocimiento transmitido, a diferencia de los colegios con estudiantes de familias de clases media baja que acceden a una educación inferior en términos de infraestructura y la especialización de sus profesores.

En el estudio realizado por Tijoux (2013) en una escuela chilena compuesta principalmente por inmigrantes peruanos se pudo observar que los adultos los catalogan por su origen y construyen juicios que el sentido común alberga en el trato cotidiano. La valoración que llevan a cabo se convierte en una constante y contradictoria evaluación de sus comportamientos y presencias que inscriben al racismo en prácticas agresivas que pueden darse en miradas de desprecio o de burla, en actos de intolerancia, en gestos humillantes o en actos de explotación, como también en discursos y representaciones que heredan y de la segregación. De igual modo, en el trabajo realizado por Gonzáles (2015) acerca del discurso de docentes de Ciencias Naturales en una institución etnoeducativa se concluyó que a pesar de que los profesores expresan que sus estudiantes afrodescendientes pueden desempeñarse gratamente en cualquiera de las asignaturas escolares, consideran que estos tienen mejores aptitudes para las asignaturas de Educación Física y Artística y presentan un desinterés generalizado hacia las ciencias. Adicional a esto, se encontró que existe una dificultad en la totalidad de los profesores para referirse a las personas afrodescendientes pues no encontraban una palabra que les resultara formal, con la que estuvieran seguros de no generar malas interpretaciones. También se encontró la existencia de graves confusiones con respecto

a qué es un grupo étnico pues ven a las etnias como un asunto que obedece completamente al color de la piel.

Por otra parte, en un estudio realizado por Wun (2016) en Estados Unidos relacionado con la disciplina en los colegios se logró aseverar que la disciplina escolar afecta de manera desproporcionada a los estudiantes de color, especialmente las niñas quienes cuentan representadas de manera desproporcionada en los datos de detención, suspensión o expulsión. Los hallazgos muestran que las niñas negras son disciplinadas por comportamientos tales como la interrupción, la profanación, el desafío y la lucha. Muchas de estas infracciones son subjetivas, y la violación está determinada por las opiniones de los maestros y administradores.

Por otro lado, en el estudio realizado por Mina (2018) en la sede Enrique Olaya Herrera de la Institución Educativa Ciudad Córdoba en Cali se concluyó que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos no se imparte con severidad debido a factores como el desconocimiento, la falta de recursos, la carencia de una malla curricular, la desarticulación en las áreas de estudio, la escasa divulgación de lo que se hace, la poca participación de los padres de familia, la implementación solo en algunos grados, la desorganización de contenidos a desarrollar y la no evaluación de la misma. De igual forma, Quiñones (2020) en su investigación sobre la pertinencia de la aplicación de la CEA en los procesos de enseñanza y aprendizaje para las estudiantes del grado quinto de educación básica primaria, de la Institución Educativa Misional Santa Teresita de Tumaco, Nariño tuvo como resultado que la institución no cuenta con un documento oficial como el PEI que oriente la CEA. En lo que se refiere a describir las estrategias metodológicas para el proceso de enseñanza aprendizaje de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la I.E Misional Santa Teresita se evidenció que la Institución no contribuye a la enseñanza y al aprendizaje de la Cátedra de acuerdo a lo estipulado por el MEN pero a través de la participación en actividades como los Carnavales del Fuego, Izadas de bandera y la Celebración del Día de la Afrocolombianidad dan a conocer las manifestaciones de la cultura afro, desde una mirada “folclórica”. Además, la mayoría de docentes a no implementa la CEA en sus asignaturas por falta de tiempo o porque consideran que las temáticas de la Cátedra no se vinculan a sus áreas, ni a las pruebas de Estado.



De forma diferente, en la investigación realizada por (Cabezas y Rivilla, 2014) en las poblaciones de Santa Marta, Juan y Medio y Palenque de San Basilio, con docentes de Educación Primaria se encontró que las prácticas desarrolladas en las escuelas se ajustan al enfoque intercultural recogido en la Cátedra de estudios afrocolombianos. Las diferentes actividades, tareas y estrategias didácticas llevadas a cabo por los docentes demuestran la relevancia de esta dimensión en el quehacer educativo en contextos multiculturales, al tener en cuenta y fomentar, en un clima de igualdad, empatía y respeto, el reconocimiento a los saberes, tradiciones y formas de vida de las diferentes grupos culturales presentes en la escuela. Por ejemplo, se encuentra que los docentes utilizan guías, talleres con las familias y la comunidad, la recuperación de las danzas folclóricas e investigaciones sobre la tradición oral y los juegos tradicionales. Con respecto a las actividades realizadas para fomentar el conocimiento de la historia de las minorías étnicas se realizan eventos afroculturales e indígenas, se exploran biografías de personajes destacados de cada cultura, se realizan fichas pedagógicas desarrolladas a partir de un cuento, una leyenda o un mito relacionados con las culturas presentes en la clase y se preparan obras de teatro alusivas a la tradición oral y los juegos tradicionales. Asimismo, para el reconocimiento y auto-conocimiento de la identidad étnica se desarrollaron guías sobre el árbol genealógico de cada alumno para que además de conocer su historia, se dan a conocer junto con su familia ya que los trabajos se socializan en clase.

## **6. Metodología**

Para esta investigación se utilizó el método de investigación cualitativa en su construcción, por lo que se empleó como metodología las herramientas de entrevistas semiestructuradas, revisión de la malla curricular de la materia de Ciencias Sociales, análisis de los contenidos pedagógicos de clases en las que se tengan en cuenta el componente afrocolombiano y un análisis del Proyecto Pedagógico Afrocolombiano el cual sirve como guía para la implementación de la CEA en la institución educativa.

Las entrevistas se realizaron a la profesora de la asignatura de Ciencias Sociales y al profesor de la clase de Democracia, con el fin de entender cuál es la postura de los profesores en cuanto a la presencia de racismo en la institución y la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la misma. Asimismo, se realizó un análisis de los contenidos

dentro de la materia de Ciencias Sociales para definir qué contenidos se consideran importantes enseñar y de qué modo se representa a la población afrodescendiente y su cultura en estas temáticas.

Cabe resaltar que, el proceso de investigación tuvo un cambio en el diseño metodológico pues el desarrollo del proyecto estuvo mediado por la aparición del Covid-19 y la consecuente cuarentena obligatoria que detuvo las clases presenciales y ocupó completamente el tiempo de los docentes y directivos del colegio para solventar la situación de forma inmediata. Inicialmente, se pretendía realizar las actividades mencionadas anteriormente más la asistencia a clases con una metodología de observación no participante, para analizar cómo se imparten ciertas clases estratégicas y cómo los estudiantes reciben estos contenidos, además, se iba a realizar un estudio de los cuadernos de los estudiantes para examinar los puntos de vista de los mismos y comprender cómo asumen estas temáticas. Lastimosamente por la incapacidad de asistir presencialmente a las clases y la reducción del tiempo disponible para desarrollar el presente trabajo, estas metodologías no pudieron ser aplicadas y se trabajó con lo que se ajustó a la nueva normalidad y los tiempos establecidos.

El colegio hace parte de la red de instituciones privadas del sur de Santiago de Cali y cuenta con una población estudiantil de clase media que no presenta mayorías afro. La institución funciona en la jornada de la mañana y actualmente por el Covid-19 se encuentran dando clases de manera virtual. Fue de interés realizar el trabajo empírico en esta institución pues al ser de carácter privado cuentan con mayor autonomía en sus decisiones por lo que se convierte en un ejemplo claro de lo que puede suceder en la implementación de la cátedra en las instituciones educativas, además, al no tener mayorías afro entre sus estudiantes lo convierte en un caso de estudio interesante ya que entre los propósitos de la CEA está socializar la cultura afro a todos los estudiantes del país independiente de si se reconocen o no como personas afrocolombianas.

### **Proyecto Pedagógico Afrocolombiano**

Entre los documentos que nos facilitó la institución educativa se encuentra el Proyecto Pedagógico Afrocolombiano elaborado en el 2017 y el cual es asignado al área de Ciencia Sociales. En él se puede evidenciar un diagnóstico que explica el carácter pluriétnico y

cultural del país mientras reconoce que estos principios “surgen no sólo como resultados de los justos reclamos de los pueblos y comunidades, denominados “minoritarios”, sino en concordancia con las tendencias cada vez más crecientes de la sociedad mundial de aceptar que la diversidad se constituye en verdadero pilar de la integración social y el paso más firme hacia la convivencia”. Asimismo, incluye la descripción del decreto que reglamentó la aplicación de la cátedra en los establecimientos públicos y privados del país de enseñanza básica, media y profesional, haciendo un énfasis en que su implementación se ha limitado a que se desarrolle casi exclusivamente en un contexto de afrocolombianos, como el documento menciona “de afrocolombianos para afrocolombianos”, teniendo en cuenta que el espíritu de la cátedra es alcanzar también a la población mayoritaria.

El documento también menciona que existe un problema en las estrategias o las metodologías para introducir la cátedra dentro de los planes de estudio por lo que depende mucho de las iniciativas de los docentes ya que la cátedra no es una asignatura que se suma a los planes y programas existentes sino que tiene como característica principal la transversalidad pues debe proyectarse desde el Proyecto Educativo Institucional y atravesar todas las áreas del conocimiento.

El Proyecto Pedagógico Afrocolombiano se justifica en que la identidad étnica y cultural de los afrocolombianos y sus aportes al desarrollo de la nación ha sido casi desconocida en el país lo que ha causado exclusión, invisibilidad, desplazamiento y prejuicios sociales hacia estas comunidades. Es por esto que la institución reconoce que es importante movilizar los proyectos educativos hacia un enfoque y práctica de la interculturalidad por lo que el proyecto es considerado como “un elemento significativo ya que con su implementación se pretende "eliminar", en todas las instancias sociales, institucionales e individuales, los comportamientos negativos frente a la diversidad para contribuir a una ética sin fronteras donde tenga espacio la diferencia”.

Por otro lado, el documento contiene un apartado de marco conceptual en el que se definen algunos conceptos significativos que clarifiquen la comprensión del proceso de implementación de la CEA. Los conceptos explicados son:

**Cultura:** El nombre colectivo que se da a las diversas creaciones del hombre que son resultado de la experiencia humana la cual es tan diversa como la experiencia misma. La cultura incluye las leyes o ideas que forman la base del comportamiento, los comportamientos adquiridos, así como las creencias, actitudes, valores e ideales que caracterizan a una sociedad o población determinada. Entre la definición de cultura encuentran las siguientes características:

1. **La cultura es compartida:** Para que un pensamiento o una acción puedan ser consideradas como rasgos culturales, deberán ser comunes a un grupo de personas o una población, incluso si un comportamiento no es practicado por un gran número de individuos podría considerarse cultural si la mayoría de las personas lo juzga apropiado.
2. **La cultura se aprende:** No todas las cosas que comparte una sociedad son culturales. Para que algo pueda ser considerado cultural no sólo tiene que ser común a la mayoría de la población, sino que tiene que ser algo que hayan aprendido. Por ejemplo, los seres humanos comen porque tienen que hacerlo, pero lo que comen, cuándo y cómo lo hacen son cosas que se aprenden y que varían de una sociedad a otra.
3. **La mayor parte del conocimiento humano se transmite con la ayuda del lenguaje hablado y simbólico:** Todos los pueblos cuentan con un complejo sistema de comunicación hablada y simbólica que se denomina lenguaje. El lenguaje es simbólico en el sentido de que una palabra o grupos de palabras pueden representar su significado independientemente de que el objeto esté presente o no. Esta cualidad simbólica del lenguaje tiene implicaciones importantes para la transformación de la cultura dado que sin el lenguaje no podríamos transmitir ni recibir información de una forma eficiente y no podríamos ser herederos de una cultura.

Según lo anterior, se puede afirmar que algo es cultural si se trata de un comportamiento adquirido, una creencia, una actitud, un valor o un ideal compartido por la mayoría de los miembros de un grupo. Además, el documento toma en cuenta una visión intercultural pues argumenta que la conciencia de tipo universalista debe favorecer el acercamiento de las “razas” o de las etnias y de las culturas, prestando mayor atención a los grupos más débiles, que corren el riesgo de ser sojuzgados pues para que el universalismo no resulte finalmente

un simple proceso de “igualación” sino un verdadero y universal enriquecimiento, es preciso que todos los pueblos aporten al patrimonio universal su propia riqueza cultural y para que esto sea posible todas las culturas han de ser reconocidas y asumidas, siendo este uno de los propósitos de la implementación del Proyecto de Estudios Afrocolombianos.

**Grupo étnico:** es el conjunto de personas que poseen características antropológicas comunes que están en una sociedad más amplia cuya cultura difiere por lo general de la de ésta última. Quienes pertenecen a tal grupo se sienten o se consideran que están unidos entre sí por lazos comunes de raza, cultura o nacionalidad. El grupo étnico suele ser la unidad de estudio habitual en los trabajos de etnología y, en particular en los de etnoeducación. Los grupos étnicos no se centran sólo en nociones de raza, lengua y credo sino también en su contenido social, cultural, económico y político.

**Etnoeducación:** Es la educación para grupos étnicos. Antes de la Constitución de 1991 se consideraba que los indígenas eran el único grupo étnico existente en Colombia; en consecuencia, tanto la etnoeducación como la etnolingüística se aplicaban únicamente a este grupo humano. El propósito fundamental de la etnoeducación es propiciar el entendimiento interracial e intercultural entre las diversas etnias y poblaciones que integran la formación étnica y cultural de la nación colombiana.

**Afrocolombiano:** Son las personas y/o comunidades que en el territorio colombiano han heredado rasgos fenotípicos y culturales adaptados, modificados, recreados o preservados pertenecientes a los descendientes africanos, es decir, los saberes y prácticas que las comunidades afrocolombianas consideran propias de su acervo cultural.

**Etnoeducación afrocolombiana:** Es la educación diseñada para las comunidades negras con la activa participación de sus miembros, teniendo en cuenta las costumbres, actividades y manifestaciones culturales heredadas ancestralmente de generación en generación. La etnoeducación afrocolombiana está destinada a propiciar educación a las comunidades negras teniendo en cuenta el contexto, las prácticas productivas, el aspecto lingüístico o formas de comunicación, de tal modo que los planes educativos consulten las manifestaciones culturales de la respectiva comunidad.

**Comunidad afrocolombiana:** Es el conjunto de familias de ascendencia afro colombiana 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 una conciencia de identidad que las distingue de otros grupos.

**Negritudes:** Grupo humano cuyo origen y formas culturales son de procedencia africana.

**Racismo:** Es una filosofía, social, biológica, cultural, una actitud o sistema social que propugna y afirma que la gente de diferentes grupos humanos (razas) difieren en valor. Que esas diferencias pueden ser medidas o catalogadas jerárquicamente en la ventaja económica, política y social de un grupo en relación con los demás.

Adicionalmente, este proyecto cuenta con un objetivo general que pretende incluir dentro del currículo del Colegio la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, de tal forma que, permita fomentar la comprensión y respeto a la diversidad étnica y cultural existente en la institución educativa. Asimismo, entre sus objetivos específicos se encuentran crear condiciones para la implementación y el desarrollo de la cátedra de estudios afrocolombianos, reconocer y difundir los valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad por la diversidad cultural, fortalecer la identidad, autoconocimiento y autoestima de la población afro en el Colegio, incluir en el P.E.I. el proyecto de etnoeducación con el fin de institucionalizarlo, sensibilizar a directivas, profesores, padres de familia y estudiantes acerca de la etnoeducación como elemento fundamental de nuestra identidad, incluir en cada área del plan de estudios los contenidos, actividades y proyectos relacionados con la cátedra de afrocolombianidad, realizar eventos culturales en la institución que permitan difundir y sensibilizar sobre las comunidades negras, indígenas y raizales y evaluar y orientar permanentemente el proceso de implementación y ejecución de la cátedra de estudios de afrocolombianidad.

Por otro lado, el documento contiene los contenidos que debe incluir cada grado en relación a la CEA desde jardín al grado undécimo, al igual que la propuesta de una serie de actividades y estrategias metodológicas para la implementación del Proyecto Pedagógico Afrocolombiano.

## **Clase de Ciencias Sociales para grado cuarto**

Entre los contenidos que se pudieron analizar, está una clase del grado cuarto de primaria que trata sobre la llegada de los españoles a América y el encuentro de culturas que este hito histórico propició, asimismo, se habla sobre la época colonial y el proceso de mestizaje. Para esto, se cuenta con dos guías de estudio, donde en la primera se habla sobre los primeros pobladores del continente americano quienes según el texto en un principio fueron nómadas que vivieron de la caza, la pesca y la recolección de alimentos y que eventualmente se asentaron en el altiplano Cundiboyacense, Zipaquirá y Soacha. Se resalta el desarrollo de cultivos de huertos (horticultura) de maíz y de yuca, y la creación de piezas de cerámica.

Las actividades propuestas para esta guía consisten en primer lugar, llenar con palabras un párrafo que habla de las excavaciones de restos arqueológicos que demuestran la invención de las cerámicas, que significaron una mejoría en la alimentación y calidad de vida de los indígenas y que además permitió la existencia de aldeas más grandes. También, se plantea un ejercicio de investigación sobre algún grupo indígena cercano en el que se tiene que explicar el significado del nombre del grupo, los diferentes nombres por los que se conoce a ese pueblo, los territorios que habitan y sus principales tradiciones o mitos. En segundo lugar, se plantea un análisis del origen del cultivo de maíz en las comunidades indígenas colombianas y se consulta sobre el cultivo y consumo de maíz en la actualidad, haciendo énfasis en los platos y bebidas conocidos por los estudiantes que sean elaborados a base de maíz.

La segunda guía se enfoca en la llegada de los españoles a América, para lo que se propone un ejercicio de buscar en el diccionario las definiciones de indígena, descubrimiento, encuentro y cultura. Además, se presenta un texto denominado El 12 de Octubre de 1492 y el cual explica que los españoles querían llegar a Asia pues comerciaban productos importantes como la seda, perfumes, y pimienta pero como los turcos tuvieron un gran poder en esa época y controlaron gran parte de las rutas de comercio entre Europa y de Asia no permitieron el paso hacia la China y la India por lo que tuvieron que hallar una nueva ruta y zarparon con un grupo de españoles liderado por Cristóbal Colón pretendiendo darle la vuelta al globo terráqueo hasta llegar a Asia. Por otro lado, se expone otro texto en el que se habla

sobre los indígenas prehispánicos (Mayas, Aztecas, Incas, Tayrona, Muisca, Zenú, Taínos y Caribe) y sus características y aportes como pirámides de gran altura, observatorios, acueductos, sistemas de cultivo extensivo, organización política jerárquica, entre otros. Por otro lado, también se utiliza otro texto que habla de Cristóbal Colón el cual da una pequeña biografía y una descripción de sus cuatro viajes a América. Por último, se utiliza un video que habla del descubrimiento de América el cual resalta los elementos nuevos traídos al continente desde Europa e ignora el impacto que tuvo la “conquista” en las poblaciones locales.

Al hacer un análisis de las actividades, textos y video utilizados en esta guía se puede concluir que hay una invisibilización de los actos negativos cometidos por los españoles con los indígenas americanos, pues se hace caso omiso a los saqueos generalizados en todo el continente y las prácticas de violencia ejercidas en contra de la población indígena, además, se proyecta a los españoles como grandes héroes que trajeron muchos beneficios a la región sin tener realmente en cuenta o ahondar en que las poblaciones indígenas ya existían, tenían un modo de vida y una organización social, política y económica ya establecida. Se puede afirmar que según las actividades expuestas, lo propuesto en el plan de área de tocar los temas de la época colonial y el proceso de mestizaje (adicional a la llegada de los españoles) no se cumple a cabalidad. Asimismo, si contrastamos las actividades propuestas con lo expuesto en el Proyecto Pedagógico Afrocolombiano es evidente que no se está siguiendo lo propuesto por el documento pues no se está haciendo énfasis en la vida de los indígenas americanos previo a la conquista de sus territorios y pueblos, dejando a estas comunidades en un espacio relegado de la historia donde se invisibiliza sus aportes a la sociedad y los sufrimientos derivados del trabajo forzoso y la evangelización. Además, en ninguno de los contenidos se habla acerca de la población afrodescendiente, su llegada a América, su posterior esclavización y sus aportes a la cultura y construcción de país. Por ende, el componente afro está siendo completamente ignorado en esta parte de la historia pues sólo se hace un pequeño énfasis en las comunidades indígenas. Lo anterior, significa que en la práctica no se está implementando en el diseño curricular aquellos temas que según la CEA deberían de incluirse y enseñarse con las actividades y estrategias metodológicas expuestas en el Proyecto Pedagógico Afrocolombiano.



## **Clase de Ciencias Sociales para grado séptimo**

Por otro lado, se facilitó los contenidos para una clase del grado séptimo de bachillerato en donde se pretende analizar la conquista de América. Para esto, se presenta un texto que habla sobre el espíritu de cruzada en búsqueda de riqueza de los españoles quienes conquistaron por etapas estos territorios, dominaron los núcleos poblacionales indígenas y obtuvieron sus metales preciosos. De igual forma, con otro texto se explican las expediciones por Centroamérica que llevaron a la conquista de lo que hoy es México, Perú y Colombia. Adicionalmente, se propone otro texto que habla de los factores que incidieron en la conquista pues como lo menciona el texto, es curioso que “un reducido grupo de aventureros logró someter a una inmensa población nativa organizada en sociedades, con un alto desarrollo científico, militar y económico, muchas veces superior al de los europeos”. Entre las explicaciones se encuentran la superioridad tecnológica, los conflictos internos de las sociedades indígenas, las creencias indígenas, el choque biológico de las enfermedades traídas por los españoles y la evangelización.

La actividad propuesta para esta guía consiste en completar diversas afirmaciones sobre el descubrimiento y la conquista de América con relación al texto mencionado anteriormente. Adicionalmente, se utiliza otro texto denominado Ni Leyenda Negra, Ni Leyenda Rosa el cual contrasta las dos versiones opuestas sobre la conquista de América, una en donde se proyecta a los españoles como abusadores desde la perspectiva indígena y otra donde se los presenta como héroes responsables de evangelizar y civilizar desde la perspectiva europea. La actividad para este texto consiste en explicar con cuál de las dos posiciones se identifica más el estudiante y analizar si con los argumentos de ambas partes se puede construir una interpretación sobre el descubrimiento y conquista de América. Por último, se utiliza un video sobre la conquista de América el cual menciona las ganancias de los españoles al conquistar estas tierras y su intento evangelizador sin mencionar la violencia que esto significó para las comunidades nativas. De igual forma, se hace interesante que al representar a los indígenas en el video se utiliza representaciones blancas y no dibujos con características físicas de los indígenas. A pesar de que mencionan levemente las enfermedades traídas por los españoles, las matanzas y los trabajos excesivos no se profundiza realmente para dar un contexto real de esta situación. Al mencionar lo que trajeron los españoles se refieren al

castellano, la escritura, una nueva religión y animales desconocidos en estas tierras. Por el contrario, al pensar en lo que América dio al mundo sólo se mencionan los diferentes tipos de cultivos como papa, maíz y algodón. Según lo anterior, se puede afirmar que el video intenta de cierta forma explicar la posición de ambos lados pero carece de profundidad o una reflexión que ahonde en el por qué los hechos sucedieron de esta forma y toda la justificación de discriminación racial que lo sustenta. Según esto, no se cumple realmente con el propósito del plan de área de séptimo de hablar sobre la resistencia indígena. Adicionalmente, se reitera en la invisibilización de las comunidades afrodescendientes pues en ningún momento se habla acerca de estas poblaciones y el énfasis que ponen en los indígenas es relativamente sesgado pues no se profundiza en la “inmensa población nativa organizada en sociedades, con un alto desarrollo científico, militar y económico, muchas veces superior al de los europeos”, simplemente se menciona de manera ligera, cuestión que no permite una verdadera reflexión de lo que implicó la conquista para las poblaciones nativas. Además, si se analizan todos los contenidos presentados hay una narrativa contradictoria entre todos pues no siguen una misma línea argumentativa, hay una ambivalencia en la forma de contar esta parte de la historia por lo que a fin de cuentas genera un impacto negativo en la comprensión que puedan tener los estudiantes de estos temas pues además de generar confusiones sobre la verdadera realidad, se mantiene una reproducción de ideas racistas al representar a los españoles como el progreso que el continente americano necesitaba sin analizar todas las justificaciones racistas que sustentaron el saqueo, maltrato y subyugación de las poblaciones nativas.

### **Clase Democracia**

También, se facilitó el contenido de una clase de Democracia que se imparte en los grados octavo, noveno y décimo. El profesor al enviar la información aseguró que las clases se dan en el marco de una temática general y sólo se toca una vez en el año. El texto que se utiliza para la clase es de un libro denominado Constructores de Paz y el contenido que se escoge para la clase habla sobre las razones de por qué promover la diversidad y la pluralidad es importante para la construcción de paz en la familia, la escuela y el país. El texto afirma que la pluralidad se define como “la existencia de esa variedad de características y factores dentro de un grupo social” y diversidad como “las diferencias entre las personas en cuanto a etnia,

orientación sexual, raza, origen, lengua religión, opinión y género”. También, argumenta que la existencia de pluralidad y diversidad favorece la convivencia aunque en ocasiones estas diferencias pueden ser motivo de disgusto, conflicto, violencia y en casos extremos violaciones a los derechos humanos. Por otro lado, se expone que los aportes de las comunidades afro al país son “muchos” pues han dejado un legado de su cultura con la música, como los tambores, los cantos fúnebres y cantos de boga. Además, se menciona que la cualidad y dote más permanente de la “raza” negra son sus creencias religiosas y sus ritos, los cuales a pesar de la esclavitud tuvieron larga permanencia en la región. De igual forma, reconoce el arte de los tejidos elaborados con hojas de palma el cual afirma que muy probablemente viene de África. Por último, se presenta una visión reduccionista de la población afrodescendiente pues argumentan que “sin duda, el aporte más considerable del negro a su nueva sociedad en América fue su cuerpo y sus dotes hereditarios, su pigmento y su piel, sus músculos y sus caderas, su pelo y su andar, su salud en los peores climas y su reciedumbre para trabajar en ellos”, además, reconoce una “superioridad física del negro, en los deportes ya sea como boxeadores, como futbolistas, beisbolistas, corredores y en casi todos los deportes de exigencia física”. Según lo anterior, se puede afirmar que las temáticas en relación a la población afrodescendiente y sus aportes al país son básicamente nulas, en los casos que se reconoce la diversidad étnica se hace en relación a los indígenas y desde una perspectiva de atraso y salvajismo y en lo poco que se menciona a la población afro se le mira desde una visión folclórica en la que sólo se reconoce su música, danza y habilidades físicas al igual que características fenotípicas completamente estereotipadas. Lo anterior, es muy preocupante si se tiene en cuenta que esta clase solo se da una vez al año y es la única que tiene relación con las comunidades negras del país. Además, es inquietante que este tipo de contenidos que tienen como base el racismo científico, que anteriormente se explicó que ya está científicamente desestimado pues no existe la raza como un hecho biológico, sigan circulando en los textos educativos de importantes y reconocidas editoriales, perpetuando y reproduciendo estas ideas racistas basadas en estereotipos e ideas infundadas.

Asimismo, se puede afirmar que en vez de ser el único tema que debería reivindicar lo afro, en realidad éste va en contravía de ese objetivo ya que ubica a la población negra del país en una posición estereotipada de superioridad física, la cual está fundamentada por investigaciones científicas que midieron y compararon los cuerpos de personas

pertenecientes a diferentes etnias para encontrar una sustentación biológica de la raza, la cual posteriormente consistió en una supuesta aproximación de las personas negras a los primitivos que les brindaba mayores aptitudes físicas para los deportes y bailes y una menor capacidad cognitiva. Lo anterior, justificó la inferioridad mental de los afrodescendientes sin tener en cuenta otras variables que estas comunidades padecieron como la segregación, pobreza y enfermedad, lo que concluyó en aseverar que la inferioridad de estas “razas” era el orden natural. Por lo tanto, la biología sirvió como excusa de la diferenciación racial y sirvió como herramienta para naturalizar dichos argumentos que permitieron una relación directa entre genética y determinadas características físicas, de comportamiento e inclusive morales.

Es claro que el colegio a pesar de tener un documento que estructura y promueve lo que debería de ser la CEA éste simplemente se limita a ser una formalidad pues en la práctica estos contenidos no se incorporan a las clases de forma transversal y realmente no se propicia un debate entorno a los aportes de la comunidad afro y el racismo estructural que se presencia en el país. Además, si se tiene en cuenta que cada institución educativa está en la libertad de elegir los textos educativos que va a utilizar en sus clases, es preocupante que el colegio escoja esta editorial que de forma abierta promueve ideas racistas cuando de manera formal afirma tener la preocupación de incluir la CEA en su malla curricular.

## **Entrevistas**

Al realizar las entrevistas semiestructuradas a la profesora encargada de la asignatura de Ciencias Sociales y al profesor encargado de dictar las clases de Democracia se encontraron muchos puntos coincidentes en relación a los retos y desafíos de la implementación de la CEA en la institución. Ambos profesores afirmaron que el Ministerio de Educación dio aviso de la obligatoriedad de la implementación de la cátedra pero no hubo una capacitación sobre cómo enseñar estos temas, simplemente existe una guía que incluye una malla curricular muy general donde se encuentran los estándares, los desempeños y las preguntas problematizadoras que los profesores están en el deber aterrizar. Es por esto que, para los docentes no es claro cómo se debe impartir la CEA por lo que se ven obligados a buscar información externa que les ayude de forma muy empírica a adquirir conocimientos de las

temáticas étnicas y la cultura afro. Para esto, han utilizado una malla curricular afrocolombiana elaborada por la Alcaldía de Medellín.

Por otra parte, ambos profesores afirman que un gran problema para la implementación de la CEA es la falta de tiempo para dar las clases pues en la institución se le brinda prioridad a ciertas asignaturas dado que se les asigna mayor intensidad horaria, especialmente a las ciencias exactas e inglés, pues son las habilidades que más se exigen para el futuro profesional. De igual forma, argumentan que además de infravalorar a las Ciencias Sociales se les atribuyen todas las cátedras que el MEN incorpora, lo que dificulta su labor de enseñanza pues deben buscar formas de incluir estas temáticas en el poco tiempo que tienen disponible. Además, también pusieron gran énfasis en la falta de preparación de los docentes quienes aseguran que en su formación no les enseñaron afrocolombianidad por lo que existe una dificultad cognitiva y se hace necesaria una mayor preparación para poder dictar las clases de forma oportuna, asimismo, los docentes afirman que no conocen de algún funcionario al que puedan acudir en caso de tener alguna duda en cuanto a la CEA y tampoco existe algún tipo de seguimiento por parte del MEN sobre la aplicación de la cátedra. La profesora de Ciencias Sociales también agregó que otra dificultad es la falta de flexibilidad de la malla curricular pues asegura que existe un plan de área establecido del cual ella debe cumplir los temas y en caso tal de que intentara agregar otros temas como lo étnico tendría que ajustarlo a la malla y “correr” con los temas.

Igualmente los docentes afirman no haber recibido nunca una capacitación específica para la implementación de la CEA y las veces que han asistido a capacitaciones para otras temáticas éstas han sido muy generales. Adicionalmente, afirman no conocer ningún colega o institución que aplique la cátedra a cabalidad y aseguran que los intentos más cercanos de trabajar la afrocolombianidad se dan en la semana cultural. En el caso del colegio la semana cultural no se limita exclusivamente a la población afro sino a toda las regiones del país ya que se realiza un actividad de asignar un municipio o país a cada grado y los estudiantes están encargados de realizar un baile típico con sus respectivos trajes típicos, una exposición acerca de lo político, económico y cultural, exponer personajes representativos de la región o país y elaborar una muestra gastronómica.

Por último, el profesor de Democracia argumenta que lo más difícil de tratar con temas étnicos es la minoría de población afrocolombiana, ya que el colegio no tiene casi estudiantes negros y da el ejemplo de un estudiante de grado once que ha manifestado ser víctima de racismo por parte de sus amigos. Esta situación no es un caso de racismo manifiesto sino racismo latente pues se presenta en forma de chistes, especialmente relacionado con el tamaño de su miembro. En estos casos, lo que hace el colegio es juntar las partes y cuestionar a los que se burlan del otro acerca de sus comportamientos y firmar compromiso, en caso de que la situación persista se prosigue a llamar a los acudientes. En este punto se presenta otro desafío importante para implementar la CEA en los colegios con muy pocos estudiantes afrocolombianos, dado que se puede volver un tema incómodo para los pocos estudiantes negros y puede conllevar a intentar ocultar estas discusiones importantes. También, se convierte en una labor difícil pues los docentes al no ser personas negras pueden desconocer las formas adecuadas para tratar con estos temas por la incapacidad de experimentar de forma directa y personal el racismo y por su falta de preparación académica que permita tener mayor conocimiento de la perspectiva afrocolombiana.

## **7. Conclusiones**

Este trabajo de investigación realiza aportes al campo de estudio del racismo y la discriminación racial en los contextos educativos formales de la ciudad de Cali, pues proporciona evidencia sobre el bajo nivel de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en un colegio privado de la ciudad. De los resultados obtenidos del trabajo empírico se puede afirmar que la institución educativa desarrolla de forma precaria e insuficiente la Cátedra de Estudios Afrocolombianos a pesar de contar con un documento del año 2017 que especifica cuáles son los objetivos que se pretende alcanzar con la misma, las temáticas y metodología sugeridas para ejercerla. Aunque en teoría la CEA se debería impartir de forma transversal en las asignaturas, especialmente en Ciencias Sociales y Democracia, se encuentra que verdaderamente estos temas no se tratan en todo el año escolar por falta de tiempo, interés, conocimiento y recursos. Según esto, es claro que existen grandes retos y desafíos por superar para poder tener una enseñanza intercultural satisfactoria en la institución, ya que es evidente que aparte de no tener un contenido enfocado a la enseñanza afrocolombiana, en el único caso en donde se pudo encontrar un pequeño componente de los

aportes de las comunidades negras al país, se realiza desde una perspectiva folclórica y estereotipada que contrario a generar un debate en torno al racismo estructural presente en la nación, se refuerzan ciertos estereotipos y creencias generalizadas de esta población. Esto va en concordancia con lo mencionado en el desarrollo del trabajo en donde se encontró que los textos escolares colombianos refuerzan estos estereotipos de “razas” que reproduce de forma naturalizada el racismo estructural asociando características fenotípicas y culturales a determinados comportamientos, creando de esta forma una jerarquía racial.

Asimismo, se hace evidente que hay muchas dificultades y retos para implementar la CEA, especialmente por el tiempo disponible de los profesores de Ciencias Sociales y Democracia que se encuentra muy limitados en la disponibilidad de horario pues se suele dar mayor prioridad a otras asignaturas, especialmente aquellas de ciencias exactas, cuestión que también se vio reflejada en trabajos de investigación pasados que también mencionan el hecho de que los temas de la CEA no son prioritarios para la preparación para las pruebas de estado por lo que se decide dejarla de lado. También, otro de los desafíos más grandes es la falta de preparación en relación a temas étnicos y especialmente a temas afrocolombianos, pues en la preparación profesional de los docentes no hay un enfoque al estudio de los temas étnicos y afrocolombianos lo que representa que los profesores intenten sopesar estas carencias cognitivas mediante el auto-aprendizaje que muchas veces reconocen insuficiente para abordar la mayoría de temas. También, según los resultados de la presente investigación se puede identificar que especialmente para el caso de la CEA en aquellas instituciones donde no hay una mayoría de población afro se hace muy retador abordar los temas étnicos, pues además de la falta de preparación es más complejo tratar ciertos temas cuando pocos estudiantes se sienten realmente afectados por estos y no encuentran un grupo de apoyo con el cual puedan sentirse identificados y/o seguros. Por esta razón, es indispensable que los profesores reciban capacitaciones por parte del MEN para que estas situaciones se puedan afrontar de la mejor manera y verdaderamente se pueda generar un cambio por medio de la educación.

Según lo anterior, se hace urgente una reestructuración de los currículos formadores de docentes con el propósito de que estos investiguen, conozcan, respeten y exalten la diversidad étnica y cultural de Colombia, para que sea posible el desarrollo procesos educativos que

construyan un país para todos. Es claro que la normatividad en CEA es amplia, sin embargo, su aplicación y trascendencia es casi nula si se toman en cuenta los alcances que debería tener su implementación. De igual forma, es importante considerar que las universidades no están formando a los futuros docentes en tema étnicos y afrocolombianos, lo que deja muy claro que el propósito de fomentar la diversidad cultural y la enseñanza intercultural es sólo una formalidad, además, la falta de regulación y seguimiento por parte del MEN a la implementación de la cátedra y a las dudas y problemáticas de los docentes e instituciones reconfirma lo anterior, ya que no hay un apoyo para poder superar la encrucijada pedagógica de folclorizar y estereotipar los estudios afrocolombianos para llegar a un discurso pedagógico en torno a la afrodescendencia que ahonde en la esclavización y una cátedra centrada en reflexiones sobre el racismo y discriminación los cuales claramente plantean grandes retos para los docentes.

En conclusión, este caso de estudio de un colegio privado de Cali va alineado con los resultados de trabajos de investigación previos que concluyen que existen grandes retos y desafíos para la implementación de la cátedra por varias razones entre las que se encuentran: falta apoyo en capacitación y formación de docentes para un trabajo integral en las instituciones educativas, un fuerte desconocimiento y desinterés por parte de las instituciones, docentes y entes gubernamentales de abordar estas problemáticas, insuficiencia en la experiencia pedagógica sobre la CEA y las temáticas interculturales, escasa existencia de material teórico y pedagógico enfocado en temas pertinentes a la cátedra, falta de compromiso por parte de los directivos para incluir temáticas étnicas en el PEI de las instituciones y resistencia frente a la CEA dado que representa una carga laboral más en un contexto de poca intensidad horaria para las asignaturas de Ciencias Sociales.



## 8. Referencias

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México D.F: Ediciones Coyoacán.
- Afroamérica, X. X. I. (2011). *Cuántos somos cómo vamos. Diagnóstico sociodemográfico de Cali y*, 10.
- Andrade, M. (S.f.). *El Afro en la Escuela: Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. (Tesis). Universidad de Antioquia.
- Balibar, E. (1991). *¿ Existe un neorracismo?. Raza, nación y clase*, 31-48.
- Bello, Á., & Rangel, M. (2000). *Etnicidad, " raza" y equidad en América Latina y el Caribe*.x
- Benítez, M (s.f) “Allá ustedes que están en instituciones etnoeducativas, menos mal nosotros no tenemos ese problema”: Estrategias pedagógicas que evidencian la implementación de la etnoeducación afrocolombiana en una institución de la ciudad de Cali.
- Benítez, M.; Paredes, E. y Vinasco, D. In Process. “La Mona Del Salón: Experiencias sobre diversidad étnica, racismo y discriminación hacia los estudiantes afrocolombianos en algunas instituciones educativas de Cali”. En: *Gramática Racial*.
- Bonilla-Silva, E. (2006). *Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Bonilla-Silva, E. (2012). *The invisible weight of whiteness: the racial grammar of everyday life in contemporary America*. *Ethnic and racial studies*, 35(2), 173-194.
- Cabezas, A. R., & Rivilla, A. M. (2014). *Modelo didáctico intercultural en el contexto afrocolombiano: la etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos*. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (14), 6-29.
- Carabalí Díaz, L., Valencia Salas, A. P., & González Santos, A. E. (2015). *Guía pedagógica de la Caja de Herramientas de Cátedra Estudios Afrocolombianos*.

Centro de Estudios Afrodiaspóricos. 2017. Cátedra de Estudios Afrocolombianos: Avances y desafíos. Recomendaciones de políticas. CIES N° 1. Cali: Universidad Icesi.

Centro de Estudios Afrodiaspóricos, Alcaldía de Santiago de Cali (2016). Informe de Investigación. Análisis de las percepciones sobre diversidad y el auto-reconocimiento étnico en Instituciones Educativas oficiales de Cali. Cali: Universidad Icesi, Alcaldía de Santiago de Cali, Secretaría de Educación.

Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales. (1999a). Aplicación del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación general 13: El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto) (E/C.12/1999/10).

Díaz, R. A. D. (2008). La población afrocolombiana y su lugar en la historia de Colombia. Una lectura desde la diáspora africana y la esclavitud. Boletín de historia y antigüedades, 95(842), 467-478.

Echeverri, N. S., & López, D. P. M. (2020). La Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Estudios del Pacífico, 1(1), 63-85.

Fajardo Daza, S. P. (2017). Sistematización de experiencias en la implementación de la Cátedra de estudios afrocolombianos en tres instituciones educativas de la ciudad de Palmira, Valle del Cauca.

Garavito, C. A. R., Sierra, T. A., Adarve, I. C., & Rosero, E. F. A. (2009). Raza y derechos humanos en Colombia: informe sobre discriminación racial y derechos de la población afrocolombiana (Vol. 2). Observatorio de Discriminación Racial.

Garcés, D. (2009). Desafíos y tensiones sobre la formación de etnoeducadores afrocolombianos. En El Foro Etnicidad y Desarrollo Integral en Buenaventura. Buenaventura: Universidad Del Pacífico.

González, M. C. (2011). Las comunidades afro frente al racismo en Colombia. Encuentros, 9(2), 51-60.

González, A. E., Grueso Bonilla, A., Taboada Tapia, C., Riascos, K., Hurtado Martínez, M. L., Bogotá Reina, Y. F., ... & Bustos, M. (2014). La Cátedra de Estudios Afrocolombianos CEA en Bogotá: avances, retos y perspectivas

González-Larrahondo, J. D. (2015) Un análisis crítico del discurso de docentes de ciencias naturales de una institución etnoeducativa. (Tesis). Cali: Universidad del Valle.

Guzmán, E. C. (2011). “La letra con raza, entra” Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana. *Pedagogía y saberes*, (34), 61-73.

Hall, S. (1997). El trabajo de la representación. *Representation: Cultural representations and signifying practices*, 1.

Hall, S. (2010a). Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Popayán: Envió editores.

Hawkman, A. M. (2018). Exposing whiteness in the elementary social studies methods classroom: In pursuit of developing antiracist teacher education candidates. In (Re) imagining Elementary Social Studies: A Controversial Issues Reader (pp. 49-71). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

HIERNAUX, J., & BANTON, M. (1969). Cuatro declaraciones sobre la cuestión racial. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Howard, W. Omi, M. (2002). “Racial Formation Theory”. In: Philomena Essed and David Golberd (ed) *Race Critical Theories: Text and Context*. Malden: Blackwell Publisher

Husband, T. (2008). He's too young to learn about that stuff: An examination of critical, anti-racist pedagogy in an early childhood classroom (Doctoral dissertation, The Ohio State University).

Ibagón-Martín, N. 2016. Entre ausencias y presencias ausentes. Los textos escolares y el lugar de lo negro en la enseñanza de la historia de Colombia, 1991-2013. Primera edición Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Jojoa, Y. (2008), Los textos escolares y las prácticas educativas de los maestros, en: Rojas, A. (coord.), Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Aportes para Maestros, Popayán, Universidad del Cauca, pp. 70-80.

Lagos, M. (2013) El baile de los que sobran : la educación de los excluidos

Manrique, A. C. S. (2014). Una mirada a la cátedra de estudios afrocolombianos a partir de las reflexiones de los líderes de la Red Elegguá en la ciudad de Bogotá. Campos en Ciencias Sociales, 2(2), 225-256.

MEN - Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2002). I Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana. La Política de Etnoeducación Afrocolombiana. Disponible en: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85375\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85375_archivo_pdf.pdf)

Mena, M. I. (2009), La ilustración de las personas afrocolombiana en los textos escolares para enseñar historia, en: Revista de Historia del Caribe, Barranquilla, Universidad del Atlántico, núm. 15, pp. 105-122.

Mena García, M. I. (2010). Si no hay racismo, no hay cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Meneses, Y. 2013. Representaciones sociales sobre etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos en la formación del profesorado. ENUNCIACIÓN. Vol. 18, No. 1. Bogotá, Colombia/ ISSN 0122-6339.

Mina Riascos, A. (2018). La lúdica como estrategia didáctica para fortalecer la cátedra de estudios afrocolombianos en una institución educativa de Santiago de Cali.

Ministerio de Cultura (2010) Afrocolombianos, población con huellas de africanía

Ministerio de Educación Nacional. (s.f) CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS. Obtenido de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-82805.html>

Ministerio de Educación Nacional. (1994) Ley General de Educación, 115 de febrero 8 de 1994

Ministerio de Educación Nacional (1998) Decreto 1122 de Junio 18 de 1998

Ministerio del Interior (1993) Ley 70 de 1993. Universidad Nacional de Colombia.

Molina, A. (2014). Concepciones de los profesores sobre el fenómeno de la diversidad cultural y sus implicaciones en la enseñanza de las ciencias. Doctorado Interinstitucional de Educación Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B8QHDjkX2XXmdTZabWpFZUpvc0U/view?pli=1>

Omi, M., & Winant, H. (1993). On the theoretical status of the concept of race. *Race, identity and representation in education*, 3-10.

Ortiz, J. A. C. (2011). La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como proceso diaspórico en la escuela. *Pedagogía y saberes*, (34), 9-21.

Puertas, M. 2010. Del color de la piel al racismo Prácticas y representaciones sobre las personas afrodescendientes en el contexto escolar bogotano, Un estudio de caso. Bogota: Universidad Nacional de Colombia.

Restrepo, E. (2008), *Racismo y discriminación*, en: Rojas, A. (coord.) *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para Maestros*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca, pp. 192-204.

Restrepo, E., y Rojas, A. (2012). Políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia. *Revista currículo sem Fronteiras*, 2(1) 157-173.

Rojas, A. (2008). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos: aportes para maestros*. Colección *Educaciones y cultura*. Popayán: Universidad del Cauca

Saldívar, E. (2012). Racismo en México: apuntes críticos sobre etnicidad y diferencias culturales. *Racismos y otras formas de intolerancia de Norte a Sur en América Latina*, 49-76.

Saldívar, E. (2018). Uses and abuses of culture: mestizaje in the era of multiculturalism. *Cultural Studies*, 32(3), 438-459.

HIERNAUX, J., & BANTON, M. (1969). Cuatro declaraciones sobre la cuestión racial. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO (2008) The right to education. Tomado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161200>

Valencia, C. J. M., & VARELA, A. (2011). Cátedra de estudios afrocolombianos límites y perspectivas (Doctoral dissertation, Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación. Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario).

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y de-colonialidad. *Signo y pensamiento*, 46 (24), p. 39-50.

Wun, C. (2016). Unaccounted foundations: Black girls, anti-Black racism, and punishment in schools. *Critical Sociology*, 42(4-5), 737-750.